

Håndværkets skole og de mange intelligenser

Af Mogens Hansen

At undervise betyder at vise til rette under samtale. Læst rigtigt og forstået, betyder *at vise til rette*, at vise, pege, forklare og fortælle om det, der er undervisningens emne, arbejde og genstande. Undervisning finder ydermere kun sted i et psykisk rum, hvor *samtale* er den bærende form på samværet mellem lærer og elever. Undervisning, der fremkalder læringsaktiviteter hos elever, er kort og godt fældet ind i kommunikation, hvor begge parter kommer til orde; for øvrigt ikke nødvendigvis i ord, men lige så meget i kropslig, mimisk og gestisk kommunikation. Vi udveksler i kommunikative sammenhænge nok ikke en gang det meste ved hjælp af det verbale sprog, altså i ord, men ved hjælp af kropslige udtryk. Meget af det, som det er vigtigt for os at meddele og udveksle med hinanden, er slet ikke lagt ind som viden i talesproget, men er der som en ordløs og på den måde tavs viden. Selvfølgelig er kommunikation og meddelelser med gestik, kropsbevægelser, blikkets retning og håndens pegen ikke tavs og lukket, men i stedet tydelig og åben.

Et anliggende for undervisning, der ikke er med i ovenstående korte definition på det at undervise, er betydningen af, at det meste foregår i *et socialt fællesskab*. Undervisning i en klasse eller en gruppe er bestemt ikke kun et praktisk og økonomisk håndgreb for at samle og nå mange deltagere på én gang. Undervisningens samvær er et egentligt læringsmedium, hvor elever sammen med deres lærer har mulighed for *at afsløre hemmeligheden om læreprocesserne*, om hvordan man lærer, og hvad der sker inde i de andres hoveder, når de arbejder. Det være sig med tanker, planlægning eller praktisk arbejde, der bliver til produkter. Hvordan det sker? Det sker ved at lytte til, at andre fortæller om deres læringstænkning som forberedelse, planlægning, overvejelser, og om, hvordan de tænker, mens de udfører arbejdet. Det sker ved at spørge hinanden ud, ved samtale. Det sker ved kvaliteten i lærerens forklaringer og for-

tællen om emnet, så det træder frem for eleverne med en slags psykisk profilering og tydelighed. Vi bruger faktisk meget ordene til at pege på tingene og arbejdsprocesserne med, mindst lige så meget som til at meddele mening. Den amerikanske psykolog Jerome Bruner taler lige præcis om det her med udtrykket *mening i handling*. Gode lærere er gode til at undervise, ved at deres lærerarbejde tydeligt er bygget op over en slags dramaturgi og koreografi. Der skal krop, rytme og dynamik i lærerens fremstilling, så forløbet af emnet rummer en slags fortælling - både i ordene, gestikken, mimikken og kropsligheden (Dale 1998). Det er på den måde, vi lærer noget af de mere kompetente og mere vidende (ikke bedre-vidende, som er noget ganske andet).

Børn i daginstitutioner lærer meget af at lytte til de større børn, der fortæller om, hvad de sidder og laver, hvad de fantaserer om og finder på, hvordan de gør. Skolebørn kan sige om makkerskabspædagogik, hvor to elever arbejder sammen som et makkerpar i en periode: "det er sjovt at have en makker, så man kan fortælle om, hvad man har lært". Men vi fratager ofte børn og unge det at være sammen i aldersforskellige grupper. Der er ofte ikke meget at lære af eller efterligne hos jævnaldrende, der kan lige så lidt som én selv. Det er langt bedre at drive pædagogisk omgang med de mere kompetente og mere-vidende. Det er for øvrigt også på den måde megen social læring og social kompetence bedst gives videre på. Et illustrerende eksempel herpå er det at lære at slås. Børn og unge kender ofte ikke til *fair play*, når de er oppe og slås. Det lærte de voksne og måske efterhånden de mere midaldrende i store legegrupper i skolegården, på vejen og nede i gården i blokken. Her blev slåskampe med regler lært ved, at de store passede på reglerne og videregav dem pr. praktisk eksempel (tavs viden) til de mindre og de små. I dag har vi fået os et tab af tavs viden om slåskampe efter regler, så børn i tiden nu ikke ved meget om fair play med ikke at sparke i skridtet, ikke slå i ansigtet, ikke slå eller sparke, når den anden ligger ned m.m. Det børn ved om slagsmål i dag, lærer de ved at se karatefilm og krimier

med ekstremvold, som realiseres som stunts, men som gjort rigtigt vil være dødelig dræbende slag og spark.

Begge parter, elever og lærer, opnår et udbytte gennem en sådan god undervisningstilegnelsesproces. Eleverne lærer nyt til deres læringsanliggende, læreren lærer nyt om eleverne og mere om sit undervisningsarbejde. Det sker egentlig som et bytte, hvor de to agerende parter begge får et udbytte ved dette bytte med hinanden. Der er tale om en transaktion, en slags handel efter aftale mellem to parter, når det lykkes. Det er *læringens byttecentral*.

Hvis det foregår med psykisk og følelsesmæssig modstand, med negative sanktioner og med indbyrdes irritation, så laves der ingen aftaler om nogen pædagogisk handel, og transaktionen finder ikke sted. Det, der i stedet bliver lært af begge parter, er en læring, der ligger uden for læreplanen som den skjulte læring, som for øvrigt ofte ikke ligefrem er skjult, men træder frem med uønskelig tydelighed.

Mesterlæren og situeret læring

Værkstedskulturen med *mesterlæren*, som vi har haft den indtil for få tiår siden, rummer og rummede en række værdifulde pædagogiske træk og rammebetingelser. Mester og svende i skrædderværkstedet, snedkerværkstedet eller autoværkstedet var de mere kompetente og merevidende. Lærlingene voksede langsomt ind i fællesskabet af de kompetente, så de blev til svende selv. Mester og svende var modeller for både, hvordan og hvorfor, arbejdsopgaverne skulle udføres, dvs. imitation var en væsentlig og anerkendt måde at tilegne sig færdigheder og kundskaber på under den mere kompetentes vejledning, altså at vise til rette under samtale (= at undervise). I værkstedskulturen, som man skal til f.eks. Spanien eller Portugal eller til den tredje verden for at se i dag, begynder man i yderkanten af værkstedet. Man lærer ved at møde det hele uden straks at blive sat til at udføre en simpel delfunktion, men følger en svend og lærer at følge med i værkstedskulturens hele stil og etos ved *legitim perifer deltagelse*, som det kaldes. Kokkeleven i Dan-

mark vil ofte blive sat til at klargøre grøntsager, altså skrælle og ordne kartofler og gulerødder til madlavningen om aftenen. Kokkeleven i Lissabon vil blive sat til at følge en rutineret kok og se og se, lytte og lytte, sanse og sanse, uden fra start at blive sat på en rutineopgave.

Noget af det har vi endnu i for eksempel oplæring og uddannelse til fængselsbetjent og sygeplejerske, hvor man blandt andet lærer ved at følge og være føl med en erfaren udøver af arbejdsopgaverne. Et konkret eksempel på sådan *sidemandsoplæring* er værd at nævne. Det er Open Road-projektet på Esrum Møllegård i Nordsjælland, hvor unge oplæres i køkken- og cafeteriaarbejde, økologisk gartneri og mange andre praktiske opgaver. De unge indgår i et meningsfuldt arbejdsmiljø, der understøtter dannelsen af motivation, synlighed og medansvar. Disse unge er mennesker med begrænsede potentialer for det boglige og verbalt sproglige. Open Road i Frederiksborg Amt er et arbejds- og uddannelses tilbud inspireret af det irske udviklingsprogram Open Road. Et andet eksempel er Fakse Vandrerhjem, hvor opgaverne varetages af unge med tilsvarende begrænsninger på bestemte funktionsområder.

Læring in situ kaldes så også for *situeret læring*, dvs. læring indrammet i den konkrete og virkelige arbejdssituation, hvor arbejdet skal bruges til noget, men hvor det er vigtigt at få stedets tone ind under huden og blive delagtiggjort deri for at blive del deraf. Legitim perifer deltagelse og situeret læring rummer også videregivelse af uskrevne sociale spilleregler, omgangsformer og traditionens måder at gøre tingene på, al den tavse viden, som man har brug for at kende og kunne, og som sikrer imod, at man laver fejl og skaber konflikter og friktion i arbejdsforløbenes gennemførelse.

Bagsiden af mesterlæren kender alle, og det skal ikke tages særligt op her, men alligevel lige nævnes: magtmisbrug med overhunde og underhunde, ingen læring, men stikirenddrenge opgaver med hentning af øl og opvartning af svende og mester, og alt det, der har gjort, at vi forlod mesterlæren uden megen sorg.

Mesterlærens på det nærmeste forsvinden gør, at de meget og mest praktisk drejede unge får det svært. De kommer til at mangle nødvendig nær voksenkontakt, den gode rollemodel og den kontante daglige vejledning; i stedet får de (for) megen verbal og abstrakt forklaring uden krop, mimik og gestik og uden kontekst, dvs. uden den praktiske arbejdssituation. Disse *hands-on* unge, som lærer bedst ved at gøre, er der brug for at medtænke på ny i erhvervsuddannelserne. De håbede og troede, at når de nu kom ud af skolen med oplevelser nok af ikke at strække til, ikke *du*, så ville de i en erhvervsuddannelse slippe en tid for læsning og ord, ord, ord, og komme til at lave noget praktisk. Det kommer de ikke altid til. Det, at opleve sig kompetent, strække til og du til noget, det er grundlaget for at få sig en rimeligt positiv selvværdsfølelse (Hansen 2000a).

Den amerikanske filosof og pædagog John Dewey har sagt det sådan her (Dewey 1934): "*The self is created in the creation of objects*" - selvet skabes ved at lave ting. Selvet og selvværdsfølelsen skabes i høj grad ved at reparere cykler, sy dækkeservietter og passe fasankyllinger, og måske endda bedre end ved at sidde i rundkreds i klassen og drøfte kammeratkonflikter i involveringspædagogisk regi.

Læringens anatomi

Pædagogikkens og didaktikkens genstande er først og fremmest overvejelser over ønskværdige mål, indholdet og organiseringen af undervisningstilegnelsesprocessen. (Vi har på dansk ikke et kort og dækkende ord, så der er ikke andet at gøre end at bruge det lange ord her). Psykologien peger på de mange forskellige læreprocesser og læringsrum. De pædagogisk mindst interessante læreprocesser og læringsrum er selvfølgelig laboratoriet med Pavlovs savlende hunde i læderselerne og Thorndikes sultne katte i problemkasserne, hvor rammer, stimuli og belønning er under maksimal kontrol. Mennesker er aktive og opsøgende og er i bund og grund grådige efter at skaffe sig erfaringer og oplevelser. De interessante læringsrum er derfor for pædagogikken:

1. Læring ved efterligning i et samvær mellem to mennesker, - det man kan kalde et 1:1 samvær, som der ikke er så meget af i f.eks. daginstitutioner og skoler. Spædbarnet fødes med mange paratheder til at indgå i et sådant samvær med moderen eller en anden omsorgsperson. Med baggrund i spædbørnsforskningen gennem de sidste 30 år taler man om det kompetente barn, der ikke kun er parat til at deltage, men selv tager initiativer til at oprette og vedligeholde samspillet. Læring ved efterligning er formentlig den mest brugte læreproces i menneskelivet. Vi ser den tydeligst i værkstedskulturen med mester-lærling forholdet, hvor lærlingen lærer ved at iagttage arbejdsprocesser og prøve selv under mesters overvågning og instruktion. Her er undervisning og læring flettet ind i hinanden med stadig øvelse og finjustering gennem konkret visen og pegen og verbal feedback.

I et evolutionsperspektiv kan man iagttage læring ved efterligning hos chimpanser. Ude i naturen lærer chimpanser sig f.eks. værktøjsbrug ved nøje at iagttage andre chimpansers virksomhed. Unger op til ca. 4 års alderen lærer især ved at iagttage deres mor og så øve sig, indtil de kan selv. Chimpansers kulturbestemte adfærd er således bestemt af læring, men der er ingen undervisning.

Det er kun mennesker, der arrangerer undervisning for at opnå læring.

Der skal gode modeller til, for at imitativ læring får kvalitet. Det gælder både i menneskegrupper og chimpanseflokk.

2. Læring i de sociale fællesskaber - ofte mellem jævnaldrende, der stort set er lige kompetente. Det mest udtalte læringsrum er her legen. Rollelege og fantasilege understøtter læring gennem aktivitet i mindre og større grupper af børn. Her læres færdigheder og kundskaber om følelser, socialitet og konkret praksis. Det er læring uden undervisning, som også ses hos pattedyr. I de sociale fællesska-

ber opstår også de store og lange lege, der kan omfatte mange børn og forløbe over mange dage, hvor børn leger røvere og soldater, turtler etc. Her bliver legetemaerne og rollerne mere komplekse. En klar mellemform mellem det egenbestemte og det fremmedbestemte er rammelegen, hvor valget af et legetema forudsætter kundskaber om temaets indhold og forløb, f.eks. at lege buskørsel eller hospital. Her er der brug for den voksne til at afgrænse og tydeliggøre roller og aktiviteter, så legen ligner virkeligheden, og derved bliver værd at lege.

I skolen dukker denne aktivitetsform op i f.eks. at lege købmand i matematik. I dag leger børn ofte supermarked i stedet for købmand. Så nu aflæser de strekkoder med et "ziip" og bruger hverken sedler og mønter, men laver sig Dankort og betaler med det, hvorved talbehandlingsaspektet jo forsvinder ud af børnehovederne og beregnes af "elektronikken". Men eksemplet med købmandsregning er som princip godt nok, selv om vi snart også skal til den tredje verden for at se traditionel købmandshandel. Disse læringsrum indeholder en slags mentalt stilladsbyggeri i relationen mellem børnene, som gør, at de kan overskride deres aktuelle udviklingszone og stikke næsen ind i ny læring, som etableres i det sociale fællesskab. Det hedder hos den russiske psykolog Lev S. Vygotsky for *co-construction* (i eng. oversættelse).

- 3. Læring på egen hånd** er menneskets iboende trang til at undersøge og eksperimentere. Det er der fra fødslen. Læring på egen hånd dukker i det vygotskianske perspektiv op i en styrket udgave efter læring i det sociale fællesskab som individuel og psykologisk læring. Ud fra dette udviklings- og læringssyn læres færdigheder og kundskaber to gange: først socialt og derefter psykologisk; et godt og tydeligt eksempel er læsning: selvstændig læsning er en individuel måde at fungere på, der for de fleste børn først er brugbar fra 10-11 års alderen. Læring på egen hånd er et delmål for skolens undervisning via hjemmearbejde, indivi-

duelle opgaver og studielæsning. Det forudsætter automatiserede kognitive funktionsmåder som refleksiv tænkning og metakognitiv tilgang til egen tænkning. Det sidste med metakognition drejer sig om at kunne gå fra scenen med situationen ned i salen og sætte sig som iagttager af sig selv fra parkettet. Det at kunne iagttage så at sige ude fra sine egne tanker og sine egne handlinger, være sit eget livs engagerede observatør. Læring på egen hånd er kognitivt set betinget af udvikling af indre dialog.

- 4. Dialogisk læring** træder frem i samtale og diskussion - hvor to deltagere er den mindste enhed i dette læringsrum. Gruppearbejde, studiegrupper og selvstyrende arbejdsgrupper bygger deres virksomhed på dialog mellem ligeværdige, men ikke derfor lige kompetente deltagere, der heller ikke behøver at have gode kompetencer på samme kognitive domæner (intelligenser).

Selvstyrende arbejdsgrupper på virksomheder som Volvo-fabrikkerne i Sverige og Oticon i Danmark er eksempler herpå. På vidensproducerende virksomheder er sådanne arbejdsgrupper alfa og omega.

De mest kreative gruppedannelser har vist sig at bestå af personer med vidt forskellige intelligenser som deres ekspertise. Grupper med personer med forskellige kognitive styrkeområder, f.eks. logisk-matematisk, verbalt-sproglig, visuelt-rumlig, kropslig-kinæstetisk, musisk, naturalistisk, social og følelsesmæssig ekspertise, er de mest idé- og vidensproducerende grupper. De har imidlertid ikke altid lyst til at være sammen med hinanden. Folk vil helst arbejde sammen med nogle, der ligner ens egen ekspertise og tænkning, men det kaster ikke megen nytænkning af sig. Grupper bestående af ensartede hoveder tænker ikke meget nyt. De varetager opgaveløsning ud fra konventionel viden og gennemprøvet ekspertise, hvad der selvfølgelig er brug for ved løsning af dagens rutineopgaver. Grupper, der sættes sammen af forskellige hoveder - og kan holdes samlet,

kan overskride den enkeltes egne muligheder, så der opstår en synergi-effekt i form af fælles kreativitet. Det kan læres og bedst ved, at man bruger denne tænkemåde i børneskolen helt fra de små klasser. Hvad er jeg selv god til? Hvad er den og den af de andre god til? Hvad har vi tilsammen brug for, når vi skal lave dette arbejde? (Armstrong 1998, Fibæk Laursen 1999, Schmidt & Aabrandt 2000).

Det er andre mulige læringsrum. Det er bestemt værd at gå på jagt i den menneskelige praksis og finde andre og flere. Hvert af læringsrummene indeholder en flerhed af læreprocesser: klassisk betingning, operand betingning, imitation, problemløsning, refleksiv tænkning og flere endnu. De fire beskrevne læringsrum er ikke fire indbyrdes velafgrænsede kontekster. Der er overlapninger.

Hvad er der på vej? Helt øjensynligt er *det læringsrum, der oprettes i relationen mellem person og computer*. Det rummer nogle mulighedsbetingelser, som ikke ligner noget, vi har kendt førhen. Mange mennesker oplever noget levende ved maskinen, fordi den rummer svar og giver en stadig feedback. For mennesker med svære koncentrationsvanskeligheder kan computeren give en så tæt og intensiv menneske maskine sløjfe, at der læres nye mentale strukturer i hjernen, så der struktureres brugbare opmærksomhedsfunktioner. Pc'eren kan tre ting, som mennesker ikke er gode til: den elsker gentagelser, den er uendeligt tålmodig, og den giver usvigeligt sikkert positiv feedback.

På kanten af *nu* er kommet *et globalt læringsrum*, hvor mennesker ved hjælp af Internettet (www) kan indhente informationer og indgå i samtale og transaktioner med hinanden uden for den konventionelle undervisning, men med udtalte træk, der er analoge til undervisning. Forskellen er blandt andet og måske primært, at samtalen er magtfri og ligeværdig.

Ude over kanten af *nu* er der *den virtuelle verden*, den elektroniske fantasiverden. Denne virtuelle verden eller cyperspace er

en tredje verden, som mennesker i fremtiden vil møde, ved siden af de to, vi kender. Den første verden: virkeligheden omkring os, og den anden verden: den, der består af tegn og symboler, der især er forbundet med og handler om den første verden. Allerede nu møder mennesker cyperspace i computerspil. Her er et læringsrum med et møde mellem en person og en elektronisk verden. Hvilke egentlige læreprocesser implicerer det, og hvilke sidevirkninger indebærer det?

Mange intelligenser

Mange intelligenser eller bare en enkelt generel intelligens har været det pendul intelligensteoriene har svinget imellem i de 100 år, hvor intelligens har været på dagsordenen i psykologien. De fleste intelligenstests, der findes og har været i brug, er bygget over teorien om en generel intelligens, g-faktoren også kaldet den mentale energi. Den generelle intelligens har så en underskov under sig af specifikke faktorer eller talenter, men testene forsøger at måle netop G, som så antages at være normalfordelt efter den gaussiske kurve i befolkningen. Nogle har ikke meget G at gøre godt med, andre har en middel portion og kan beregnes til en gennemsnitlig IK på 100, og nogle har en ganske stor portion G. Det regnes i dette teorifelt som et arveligt anliggende, man har med sin far og mor, som har leveret de gener for G, som de nu havde at kaste ind i barneprojektet. Miljøet kan ikke gøre alverden ved det, så man har de potentialer, som biologisk er blevet givet til én. Der er et noget udviklingspessimistisk præg over dette. Pædagogisk praksis kan ikke gøre meget andet end at støtte op om de givne begrænsende betingelser. Dertil kommer, at intelligens antages for at være noget, der er et individuelt træk eller en egenskab ved en person.

Teoriene om mange intelligenser har fået vind i sejlene i sidste halvdel af 1900-tallet. I dette teorifelt antages der ikke at være nogen generel intelligens, en G-faktor. Denne type teorier var der allerede i 1920'erne og 30'erne, men de stod noget i skyggen af det dominerende syn med G. I sidste halvdel af 1900-tallet er diskussionen om intelligens blomstret op. Pendulet har svin-

get fra G-siden til m.i.-siden, de mange intelligensers teorier. I begyndelsen af 1980'erne dukkede teorien om syv intelligenser op med baggrund i den amerikanske psykolog Howard Gardners arbejde. Teorien om syv intelligenser var udformet, så den i høj grad lod sig medtænke i pædagogisk praksis, så man i dag med rimelighed kan tale om de mange intelligensers pædagogik. Teorien om de mange intelligenser er mere end en teori om intelligensens kognitive struktur. Den peger på, at intellektuelle funktioner er kontekstuelle, dvs. knyttet til det liv og den konkrete virkelighed, den enkelte er forankret i familie-mæssigt, jobmæssigt, vennekreds og øvrige kontakter, man dyrker. Hvis man bliver rykket ud af sin kendte livssituation mister man ganske meget af sin intellektuelle formåen. Intelligent, det er noget, man især er i konteksten, og ikke alene en individuel egenskab. Desuden rummer teorien en ganske betydelig udviklingsoptimisme med tiltro til, at opvækstforhold, opdragelse, skolegang og uddannelse kan ændre potentialer og kompetencer på de mange forskellige områder - både negativt og positivt. Og endelig og næsten vigtigst: testning i testlokaler frarådes, da den intellektuelle kompetence bedst fremtræder i de velkendte omgivelser i et menneskes hverdag, altså kontekstuel.

Siden 1983, hvor Howard Gardners bog kom, er der kommet to intelligenser flere til. De i alt ni styk skal kort nævnes her (se Hansen 1998, 2000b):

Intelligenserne for

- det verbalt sproglige
- musik
- det logisk-matematiske
- det rumlige
- det kropsligt kinæstetiske
- naturen
- det personlige indre (indlevelse i sig selv)
- den personlige omverden (indlevelse i andre)
- bevidstheden om eksistensen.

De mange intelligensers pædagogik handler så om at udvikle en mangfoldighedens pædagogik i de første mange år, hvor mest muligt og helst det hele sættes i spil i den pædagogiske praksis. På den måde lærer barnet sig selv og sine potentialer og kompetencer at kende, og kan efterhånden selv vælge sine interesser på grundlag af kendskab til sig selv. Specialisering skal følge efter erfaringer med hele bredden af kognitive muligheder.

I dette syn ligger samme værdsættelse af mennesker med store potentialer for f.eks. dansk eller matematik og mennesker med praktiske potentialer, hands-on mennesker, som skal have noget i hænderne som afsæt for deres tænkning og planlægning. Her er det værd at erindre sig John Dewey, der har peget på, at teoretisk tænkning ikke er knyttet til bøger og boglig viden, men forbundet med handling og praksis. Teoretisk tænkning og planlægning er forbundet med og derfor en forudsætning for meningsfuld handling og praksis.

Det lever folkeskolen ikke fuldt ud op til. Den har sin overvældende store vægt på dansk og matematik, og det praktiske og musiske har ikke fået den plads og fylde, som skoleloven fra 1993 lagde op til. I stedet er skolen blevet skævvredet af de internationale undersøgelser i 1990'erne af danske børns læsefærdighed (IEA-undersøgelsen og Nordlæs i) og matematik-kundskaber (TIMMS-undersøgelsen). Skævvridningen betyder, at de børn, der ikke har særligt gode paratheder for at lære sig læsning og matematik, i stigende grad får forringet deres selvværd. Vel op mod 20% (over 20% for drengenes vedkommende) får forringet i stedet for at få styrket deres selvværd af at gå i skole.

Og forringet selvværd betyder ret enkelt, at man mister lærelyst, pågåenhed og livsmod, altså oplever ikke at du. Folkeskolen er på en måde fortsat en 2:9-skole, hvor man interesserer sig for to af de ni intelligenser børn møder op med i skolen og beder om at få udfordringer til. Det er blandt andet og ikke mindst de nævnte 20% af børnene, der møder op i erhvervs-

uddannelserne med en noget tung bagage af nederlagsoplevelser efter deres ni eller ti års skolegang.

Demokratisk opdragelse

I det danske samfund antager vi, at børneskolen skal og kan undervise om demokratiske spilleregler og opøve til demokrati ved, at børn møder og lever i en skole, der afspejler demokratiets grundlagstænkning og praksis. Måske er det ikke det, skolen skal påtage sig, men i højere grad nogle af de nødvendige grundlagsforudsætninger for aktiv deltagelse i folkestyret som voksen.

Børneskolen er indrettet på opvækst og erfaringsdannelse i et socialt fællesskab. Det er faktisk det helt centrale i begrebet om skolen, det at kunne give børn erfaring med medansvar, hjælp-somhed, med at have kammerater, og det helt primære: det at lære færdigheder og kundskaber i det sociale fællesskab. Det kolliderer i nogen grad med tidens optagethed af det individuelle i stedet for det fælles og anbringer skolen i et spændingsfelt mellem krav om individuel planlægning og hensyntagen og krav og forventninger om dannelse til at leve forpligtet og solidarisk med i det samfundsmæssige fællesskab.

Skolen rummer i sin kerne dette: 1) opdragelse i et socialt fællesskab, 2) muligheden for det langsomme og dvælende i erfaringsdannelse og oplevelser, 3) den meningsfulde sammenhæng i læringen - ikke mindst ved at skolen er fortællingens sted.

Dannelse til demokrati finder grundliggende sted både i daginstitutionen og skolen, med at barnet lærer sig at tage ansvar for sig selv, sine ting, sin taske, sit tøj - og det med medansvar, det at være sammen om et ansvar og udføre noget til fællesskabets bedste. Passe planterne i vindueskarmen, hente mælk, dække borde, rydde op sammen. At lære at tage ansvar for sig selv er at begynde at blive en person, afsættet, der bliver til autonomi og selvstændighed, og det tager så lang tid, hele barndommen. Det er med at komme ud over det med "*mor, kan du ikke sma-*

ge på det, om jeg kan lide det” - holdningen til sig selv. Der skal for øvrigt en hel del autonomi til for at kunne tage ansvar for sine gerninger. Måske skal børn oftest være 10-11 år gamle, før de kan påtage sig og pådattes individuelt ansvar?

Hjælpsomhed og arbejde, der gøres til fællesskabets bedste, er en væsentlig virksomhed i skoler og fritidsinstitutioner. Det er ikke kantineindsatsen, det handler om, med indtægter og fordele for klassekassen, men om at gøre noget for nogen og komme til at erfare og opleve, at det kan blive til, at andre gør noget for jer og dig. Det er ikke nødvendigvis uselvisheden, der skal masseres; den del kan nok ikke bære mere end det halve af hjælpsomhedens projekt.

Fra midt i skoleforløbet kan der ske et skifte fra at se på ansvar i en social sammenhæng til ansvar som et individuelt og personligt anliggende. Så bliver ansvaret nogle gange til dit eller mit ansvar.

Ansvar for at leve op til, klare, gøre; dér, hvor også normer og holdninger bliver et vækstpunkt for personligheden.

Ansvar for egen læring dukker egentlig først rigtig op sidst i folkeskoleforløbet, fra 15-16 års alderen, hvor også projektarbejde er pædagogisk af værdi, og hvor projektopgaven er vel-placeret.

Først fra 16-18 års alderen begynder børn at kunne se sig selv som del af det fælles, hvis vi har tænkt os at lære dem det. Og her ude over kanten af folkeskolen, dukker det så op, om den unge har lært sig grundlaget for at kunne færdes i og agere i demokratiet. Så først handler det om egentlig medbestemmelse, medindflydelse, inddragelse i beslutningstagen og alt det. Hvor tidligt det kan lykkes at inddrage børn heri, er diskutabelt, for der er en øjensynlig risiko for, at børn i stedet lærer sig pseudo-demokratiske samværsformer, hvor lærere og andre voksne bestemmer, men tilslører det i pseudo-medbestemmelse. Opdragelse ved og til manipulation?

Sagt på en anden måde, så handler det om at opnå sociale kompetencer, der kan investeres i demokratisk medleven. Social kompetence tager det lang tid at lære sig: man skal lære at kunne indleve sig i de andre, empati; man skal lære at kunne udtrykke sig og forstå andres udtryk, mimisk, kropssprogligt, verbalt, i billeder, dans m.m.; man skal lære at respektere andres grænser og kunne kræve egne grænser respekteret; man skal kunne indgå som medlem i sociale fællesskaber og kunne bevare sin autonomi og selvstændighed; man skal lære at forstå og ville acceptere sociale normer og spilleregler; og så får man brug for en vis robusthed over for belastninger, og det kræver et rimeligt positivt selvværd, som man lærer som en personlig kvalifikation, hvis man oplever og erfarer, at du og man møder anerkendelse.

Det er faktisk så netop i erhvervsuddannelsens livsperiode, de unge er parate til at lære praktisk demokrati og få det ind under huden som en dannelse til borger i et demokratisk samfund, - så fællesskab og solidaritet får mening og modspil til individualisme og egoisme. Småbørnsårene i daginstitutioner og folkeskoleårene kan lægge et grundlag, men opdragelse og dannelse til demokrati hører til i ungdomsårene og i erhvervsuddannelserne. De unge i det almene gymnasium, bliver de i en vis forstand i en social og dannelsesmæssig kuvøse i længere tid end unge, der selvstændiggøres ved erhvervsarbejde?

Litteratur:

Armstrong, Thomas (1998): *Mange intelligenser i klasseværelset*. Humlebæk: Adlandia.

Broström, Stig & Mogens Hansen (2001): Didaktik, læring og dannelse. I: Held, Finn (red.): *Introduktion til pædagogik*. København: Frydenlund.

Dale, Erling Lars (1998): *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.

Dewey, John (1934): *Art as Experience*. New York: Minton, Balch.

- Fibæk Laursen, Per (1999): *Didaktik og kognition. En grundbog*. København: Gyldendal.
- Hansen, Mogens (1997): *Håndværkets skole - om undervisning og læring*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Hansen, Mogens (1998): *Intelligens og tænkning - en bog om kognitiv psykologi*. Horsens: Forlaget Åløkke (2. udgave).
- Hansen, Mogens (2000): Bevidstheden og udvikling af selvet. I Bruun, Birgit, Carsten Nejst Jensen & Anne Knudsen (red.): *Psykologiske teorier*. København: Billesø & Baltzer. (a).
- Hansen, Mogens (2000): Intelligensforskning og intelligens-teorier. I: Bruun, Birgit, Carsten Nejst.
- Jensen & Anne Knudsen (red.): *Psykologiske teorier*. København: Billesø & Baltzer. (b).
- Schmidt, Svend Erik & Susanne Aabrandt (2000): *De mange intelligenser - i praksis*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.



Læring i praksisfællesskab og videnssamfund

Af Klaus Nielsen

Videnssamfundet er blevet en del af vores hverdag. Videnssamfundet er så tydeligt, at vi dårligt lægger mærke til det. For eksempel når DC 10 maskinen letter fra Billund, lægger vi tilidsfuldt vores liv i hænderne på piloter, flyveledere, mekanikere etc. Vi tænker dårligt nok over det. Vi stoler på, at den teknologi, der anvendes, er i kyndige hænder, og at de faguddannede ved, hvad de gør. Den teknologiske udvikling betyder, at vi lægger vores tilværelse i hænderne på teknologi, som vi ikke selv helt forstår anvendelsen af. Det bliver selvfølgelig særligt tydeligt, når teknologien sætter ud. Det ved enhver, der har en computer, som ikke vil åbne, eller en bil, der sætter ud midt på motorvejen. Man er afmægtig, uanset om man raser eller resignerer. Det bliver tydeligt, at den teknologi, som man stoler på, er fremmed for en, når den ikke virker.

Videnssamfundet afslører således gang på gang sig selv som utilgængeligt. Vi er godt klar over, at hvis vi skal lære at betjene et fly, så skal vi igennem en meget lang læringsproces. Eller hvis vi skal lære at reparere bilen, er det ikke noget, vi bare kan lære ved at læse manualen. Konstant i vores hverdag støder vi altså på særligt specialiserede kompetencer, der ikke er tilgængelige for os. Tilgængeligheden af disse kompetencer forudsætter, at vi indgår i de praksisfællesskaber, hvor disse kompetencer er indlejret, det være sig virksomheder, erhvervsskoler, værksteder eller lignende.

I videnssamfundet er vores eksistens afhængig af viden, der på samme tid er blevet vanskeligere tilgængelig, idet den er bundet op i en række forskellige praksisfællesskaber, hvilket eksemplerne oven for viste. Det er den problematik, der vil være genstand for denne artikel. Artiklen vil på baggrund af empirisk forskning belyse, hvordan læring knytter sig til deltagelse i forskellige praksisfællesskaber. Den læringsforståelse, der vil

blive udfoldet i det følgende, betragter læring som en uadskillelig del af, hvordan praksisfællesskaber er organiseret, og hvilke muligheder de lærende har for at gøre brug af de videns- og kompetencemæssige ressourcer, der er indlejret i disse fællesskaber. Den læringsforståelse, der udvikles i det følgende, undersøger således elevens deltagelse i praksisfællesskabet, og hvordan eleven mestrer sin deltagelse i forskellige praksissammenhænge. Der er altså ikke tale om en læringsforståelse, der alene sætter eleven i centrum.

Videnssamfundet og de mangeartede praksissammenhænge

Viden er, som allerede nævnt, lokaliseret i praksissammenhænge. Praksissammenhænge forstås i denne kontekst, som at deltagerne i bestemte sammenhænge deler en fælles forståelse af, hvad de gør, og hvorfor de gør det. Det moderne samfund er kendetegnet ved differentiering. Det er ikke en organisk helhed, men må udlægges som bestående af forskellige områder eller praksissammenhænge, som hver især udvikler sig forskelligt og kan fungere meget forskelligartede. Den materielle udvikling og udviklingen af produktionsmidlerne har medført en velstandsstigning, der har foranlediget, at de vestlige samfund er blevet opdelt i en række forskellige praksissammenhænge. Der gælder, så at sige, forskellige "spilleregler" inden for de forskellige praksissammenhænge, og der hersker en vis autonomi. Det vil sige, at de regler, der gælder inden for én praksissammenhæng, ikke nødvendigvis kan overføres til en anden. Inden for kunstverdenen gælder det eksempelvis for nogle kunstnere om at vinde anerkendelse hos en lille gruppe kritikere, mens det inden for næringslivet gælder om at sælge produkter til så mange som muligt (Bourdieu, 1990).

I forbindelse med udviklingen af videnssamfundet er spørgsmålet, hvordan de forskellige vidensformer bliver alment tilgængelige. Vil der udvikle sig en form for meritokrati, hvor kun en lille kreds får adgang til vitale kundskaber, eller vil adgangen blive af mere almen art (demokratisk)? Det sidste forudsætter, at de formelle uddannelsessystemer fastholder og udbygger den

almene adgang til de kompetencebærende og kundskabsudviklende praksissammenhænge i fremtidens samfund.

Stillet over for denne stadige differentiering har det formelle uddannelsessystem bevæget sig fra at tilbyde faste, ensartede og standardiserede uddannelsestilbud til mere fleksible, moduliserede og individualiserede uddannelser. Viden- og kompetencemæssigt har udviklingen tilsvarende bevæget sig fra at tilbyde eleverne en kanoniseret og alment accepteret viden til mere at fokusere på at give eleverne redskaber til at tilegne sig kundskaber i en række forskellige praksissammenhænge, som de senere skal deltage i.

Således også den aktuelle reform af erhvervsuddannelserne. Deri lægges der i højere grad vægt på, at erhvervsskolerne fremover skal repræsentere et læringslandskab frem for en statisk opdelt struktur, hvor overføring af forudbestemt kanonisk vidensmateriale er det centrale. Reformen fordrer derfor også, at det er elevernes læring, der står i centrum frem for lærerens undervisning (Shapiro; Kjær og Christensen, 2000; Christensen, 2000).

Man kan således hævde, at erhvervsuddannelserne på visse punkter bevæger sig bort fra en traditionel akademisk og skolelastisk tilgang til uddannelse og mere i retning af de læreprocesser, der gælder på arbejdspladser og i praktiske sammenhænge i almindelighed.

I den forbindelse kan forskning i praktiske læreprocesser være en inspirationskilde for den praktiske udformning af de intentioner, der ligger i erhvervsuddannelsesreform 2000. Denne artikel vil med udgangspunkt i forskningsprojektet om læring i moderne dansk vekseluddannelse fremstille foreløbige resultater, der efter min mening kan være af interesse i forbindelse med implementeringen af den aktuelle reform. Forskningsprojektet søger igennem brug af kvalitative metoder såsom interview og observation at undersøge og beskrive væsentlige læreprocesser i forbindelse med erhvervsuddannelsernes praktikdel.

Endvidere søger forskningsprojektet at afdække de læringsmæssige dynamikker, der i særlig grad gør sig gældende i en vekseluddannelse, hvor eleverne pendler mellem skoleophold og virksomhedsoplæring. Se www.hum.auc.dk/forskning/praksis for en uddybning.

Den læringsforståelse, der lægges for dagen i dette projekt, er en forståelse af læring, der knytter sig til den lærendes oplevelse af at indgå i en række meningsfulde og identitetsskabende sammenhænge. Læring drejer sig således ikke blot om at tilegne sig en række funktionelle færdigheder, men handler også om, at de praktiske sammenhænge, som eleverne indgår i, opleves som meningsfulde i bredere forstand. Artiklen vil derfor uddybe følgende aspekter som væsentlige i forhold til læreprocessen: identitet, skabelse af læringsrum, ansvar og læring ved at forbinde og forstå. Efter denne mere teoretiske udlægning vil der i det følgende blive givet konkrete eksempler på, hvordan disse begreber kommer til udtryk i praksis.

Læring som transformering af identitet

Læreprocessen må ses og forstås i lyset af den sammenhæng, den indgår i. Vi må således betragte læring som noget, der altid direkte eller indirekte involverer andre mennesker og den praksis, som man deler. Vi kan med andre ord tale om, at individets læring forudsætter, at det indgår i et eller flere praksisfællesskaber. Inden for dette perspektiv er erkendelsen således betinget af de praksisfællesskaber, man deltager i, og den måde, som disse praksisfællesskaber er organiseret på (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998; Lave, 1999; Kvale & Nielsen, 1999). Praksisfællesskab refererer til subjektets deltagelse sammen med andre, hvor deltagerne deler en fælles forståelse af, hvad de gør, og hvad det betyder for deres liv og for fællesskabet. Individet investerer med andre ord sin tid og sin selvforståelse i de forskellige former for praksisfællesskaber, han eller hun deltager i.

En væsentlig konsekvens af at betragte læring som deltagelse i forskellige praksisfællesskaber er, at læreprocessen knytter sig

til, at personen bliver en aktiv deltager i disse praksisfællesskaber. Det vil sige, at læring ikke kun handler om at tilegne sig boglig viden eller indlære enkelte færdigheder. Læreprocessen omhandler fuld og hel deltagelse i bestemte praksisfællesskaber, hvor det er den lærendes tilværelse og fremtid, der står på spil. Det er derfor vigtigt at betragte læring som et udtryk for en transformering af personens identitet, frem for at betragte læring ud fra et tilegnelsesperspektiv i elektromekanisk kognitiv forstand.

Et begreb som identitet er et vanskeligt begreb, fordi det leder tanken i retning af en indre psykologisk størrelse, der kun vedrører den enkeltes private emotionelle liv. Det er ikke den forståelse, der er aktuell her. Tværtimod. Når der tales om identitet i den her sammenhæng, så er der tale om, at den lærende identificerer sig med den fagligheds forventede fremtidshorizont, der åbner sig for vedkommende gennem deltagelse (inspireret af Dreier, 1999). Det vil sige, at en nødvendig forudsætning for at lære er, at eleven identificerer sig med de muligheder og den fremtid, der ligger i det praksisfællesskab, som vedkommende træder ind i. Altså den pianiststuderende, der begynder på musikkonservatoriet, ser sig som pianist eller musiklærer efter en årrække. Eller at den bagerelev, der oplæres i bageriet, ser sig selv som kommende bagermester eller bagersvend, der kan tjene til dagen og vejen ved sit erhverv. Den faglige identitet sætter med andre ord rammerne for, hvad vedkommende finder relevant at lære. Eksempelvis viser undersøgelser, at det, som eleverne på skolebænken finder relevant at lære, alt for ofte knytter sig til den umiddelbare fremtidshorizont, der hedder eksamen. Hvis eksamensformen er en essayistisk afprøvelse, så lærer eleverne de store linjer i stoffet, men hvis afprøvelsen er mere afgrænset som for eksempel i en multiple choice prøve, så lærer eleverne faktisk (Kvale, 1973, 1979).

Den pointe, jeg sigter til med begrebet om elevernes umiddelbare fremtidshorizont, er, at det afsætter et relevansrum i forhold til, hvad eleverne finder væsentligt eller meningsfuldt at lære. Det vil sige, fremtidshorizonten afsætter de kundskaber,

som eleven finder relevante at lære i forhold til, hvad de skal bruges til i et senere livsforløb. Det umiddelbare relevansrum bestemmer således grænserne for, hvad der er relevant at lære, og hvad der ikke er relevant at lære. Fornylig blev jeg givet et anekdotisk eksempel herpå, der illustrerer, hvordan et bestemt relevansrum afsætter en grænse for hvad, der er relevant at lære, og hvad der ikke er relevant at lære (se også Wenger, 1998). En gruppe arbejdere på en dansk havn var blevet sendt på kursus i forbindelse med en midlertidig nedgang i arbejdsopgaver. Et centralt kursuselement var faget dansk. Den dansk-lærer, der skulle stå for undervisningen, var netop lige blevet færdig på universitet, og opstillede en undervisningsplan derudfra. Det var planen, at der skulle læses danske klassikere som Sofus Claussen, Johannes Evald, Blixen etc. Som man kunne forvente var undervisningen ikke vellykket. Ikke fordi læreren ikke var forberedt, eller materialet ikke blev fremlagt med stor entusiasme og faglig indsigt, men fordi den fremstillede litteratur lå langt uden for havnearbejdernes umiddelbare relevansrum. Deres relevansrum var knyttet til arbejdet på havnen og den fremtidshorisont, der møder dem der.

Den sidste dimension, jeg vil påpege i forbindelse med identitet og læring, er, at læreprocessen er rettet mod, at den enkelte søger at konstituere et stæded i praksis. Ved at bruge et begreb som stæded søger jeg at understrege, at læring altid er rettet mod deltagelse i en konkret, levende praksis, ligesom det at stå altid er at stå et ganske bestemt konkret sted. Desuden er det en understregning af, at alle analyser af læring må tage udgangspunkt i de positioner, som den enkelte har i konkrete praksissammenhænge. Ligesom eksempelvis rollebegrebet lægger op til, så er det at etablere et stæded uadskilleligt forbundet til andre deltageres positioner i praksisfeltet og forpligtet i forhold til disse positioner (jf. Goffman). Men i modsætning til rollebegrebet, så er der med begrebet stæded ikke tale om en forlods defineret statisk position, som den enkelte kan bevæge sig ud og ind af efter for godt befindende. Der ligger i begrebet om stæded, at den enkelte aktivt søger at etablere en identitet i et praksisfelt i forhold til, hvordan andre er positionerede.

At påpege, at læring og identitet er tæt sammenknyttede, har til formål at klargøre, at hvis man skal opbygge læringslandskaber i formelle institutioner, må det gøres således, at de er i dialog med de praksisfællesskaber, som elevernes fremtidshorisont er rettet mod. Alt for ofte er skolerum organiseret i forhold til en efter vores opfattelse hedengangen akademisk forestilling om læring som undervisning, eller i forhold til en lærergruppes forståelse af, hvordan et læringslandskab bør se ud. Det resulterer i, at det materiale, eleverne præsenteres for på skolerne, ligger uden for deres relevansrum og derfor opleves som irrelevant at lære.

I det følgende vil jeg bruge overvejelserne om forholdet mellem læring og identitet med henblik på at fremstille, hvordan elever lærer i praktiske sammenhænge. Fremstillingen hviler på den empiriske forskning, der udføres inden for tidligere nævnte forskningsprojekt.

At finde et ståsted

Som allerede nævnt skal læring i praksis forstås som en aktiv proces, der foregår i et konkret socialt organiseret rum i forhold til og afhængig af andre deltagere. Den grundlæggende dimension i læreprocessen kan indledningsvis forstås som en proces rettet mod at finde sine egne ben at stå på i et givet praksisfelt. Rasmus Hansen har i sin undersøgelse af, hvordan salgsassistenten i en sportsbutik lærer deres profession, arbejdet med denne (2000, under udgivelse) udlægning af læreprocessen. Læreprocessen er rettet mod, at den lærende skal finde sig til rette i sportsbutikken. Væsentlige dele af undersøgelsesmateriale drejer sig om det at finde sig et ståsted i butiksfællesskabet. En af de centrale måder at konstituere sin identitet som salgsassistent på er naturligt nok i selve arbejdet med kunden. En kunde, der forlader butikken efter at være blevet betjent tilfredsstillende og efter at have købt et ønsket produkt, er en fundamental måde at vise både over for sig selv, men også over for de andre i butikken, at man er på vej til at blive butiksmedarbejder. Et af interviewene reflekterer dette meget klart:

M: Det er aldeles ikke lønnen, det er kontakten med kunderne. Jeg synes, at det er så fedt, når man får den der kunde, hvor man virkelig bare kan se, at de er simpelthen så glade, når de går ud (s. 15).

Men det at finde sin identitet i butikken knyttes ikke kun til kunderelationen. Den er tværtimod funderet i en lang række komplekse relationer i og uden for butikken. Eksempelvis drejer læreprocessen i butikken sig om at tage del i den hverdag, som medarbejderne deler. Det betyder, at eleverne må være parate til at påtage sig opgaver, der ikke umiddelbart er relateret til kundearbejdet som eksempelvis at støvsuge, opbøjle og rydde op på lageret. Netop disse arbejdsopgaver er de første, eleven møder. Eleven skal lære, at det at finde et stædet i butikken ikke kun drejer sig om at indgå i helt bestemte funktioner, som eksempelvis det at betjene kunder, men det drejer sig også om at indgå i butikkens helhed, og at det er derfor nødvendigt for eleven at være parat til at tage del i andre opgaver end lige dem, der i en butikssammenhæng er prestigefyldte, som for eksempel salget. Men at blive konstitueret som salgsmedarbejder i butikken forudsætter også, at eleven konstant har sin opmærksomhed rettet mod, hvad der sker uden for butikken. Det vil sige følger med i moden, hvad folk ønsker at gå i for tiden, hvilke fodtøj de vælger etc. Netop det at kunne give sit besyv med i forhold til fremtidige indkøb er konstituerende for det stædet, eleven søger at etablere som salgsmedarbejder.

Hansen (2000) påpeger endvidere, at salgsassistenternes værdsetter skoleopholdene på skolen, fordi de på skolen bliver konfronteret med produkter, lærere med en fortid i salgsbranchen og andre elever, der arbejder i butikker. Eleverne oplever skoleopholdet som relevant og givende, fordi det giver dem ressourcer til at konstituere sig som medarbejdere i butikken. Endvidere påpeger Hansen, at det at finde sit stædet i butikken også afspejles i den konkrete praksis. Eleverne begynder deres praktiktid med primært at arbejde i den underste etage af butikken, hvor de sælger billige og populære produkter til de kun-

der, der blot tilfældigt kommer forbi. Senere i deres praktiktid arbejder de på den øverste etage med at betjene kunder, der har særlige ønsker, og som ønsker at indkøbe specielle og dyre produkter. Desuden har de forskellige elever helt konkrete ansvarsområder i butikken som deres område, f. eks. står en elev for salget af sko, en anden for trekking tøj etc. Musaeus understreger i sit studie af butikselever (Musaeus, 2000, under udgivelse) i forskellige tøjbutikker, at også de unges identitet forandrer sig på en meget konkret aflæselig måde i løbet af deres praktiktid. I takt med, at de integreres i butikslivet, forandres deres egen tøjsmag i retning af at gå i det, der er eller vil blive moderigtigt.

At opbygge en faglig identitet i praksis forudsætter således en kontinuerlige etablering af et stædet som salgsmedarbejder i forhold til og afhængig af andre. Det er ikke en engangsforetelse, men derimod en vedvarende gensidig proces, der er betinget af relationerne til andre deltagere i praksisfeltet. Det er vigtigt at understrege, at læreprocessen, som den beskrives af de unge selv ikke i snæver forstand er rettet mod opfyldelsen af egne behov, men derimod rettet mod etableringen, vedligeholdelsen og forandring af de relationer, som de er involveret i. Læring er på en og samme tid rettet mod at gøre fælles eller blive en del af et fællesskab og så samtidigt en proces rettet mod at finde sit eget stædet i forhold til de sammenhænge, som de unge indgår i.

Klæder skaber folk

Eleverne lærer ikke blot færdigheder i snæver forstand. De lærer også igennem deres deltagelse i praksis de strukturelle lagdelinger, der gælder inden for et bestemt område, at kende. Peter Musaeus viser i sin undersøgelse om læring i praksis, hvordan butikselever i forskellige tøjbutikker også lærer den samfundsmæssige praksis i bredere forstand at kende (Musaeus, 2000, under udgivelse). Undersøgelsen beskriver den samfundsmæssige praksis, der slår igennem inden for butiksfaget, hvor læreprocesserne i to meget forskellige klædevarebutikker afdækkes.

I den eksklusive herreekviperingsbutik er læreprocessen centreret om at give få kunder en god dør til dør service. Her tager man sig tid til kunderne, er selskabelige i forhold til dem og er i det hele taget rettet mod at give dem en individuel service. Det personlige og det personligt ansvarlige går også igen som en rød tråd i læreprocesserne. Eleverne har deres eget ansvarsområde, og man har sine egne kunder. De har et forhold til kunderne, der rækker ud over butikkens, og det forpligter dem, hvis de eksempelvis møder kunderne på restaurant eller i nattelivet, til at komplementere brugen af et købt tøjstykke. Eleverne har et personligt forhold til chefen og er inddraget i eksempelvis messebesøg, hvor eleverne tages med på råd, men står også ansvarlige i forbindelse med indkøb af nye beklædningsgenstande. Butikken og dens oplæringsprincipper afspejler, at økonomisk velstand giver sig udslag i forventelig personlig betjening.

Omvendt fremhæver Musaeus, at i den store tøjbutik, der henvender sig bredt til familien med tøjvarer til gennemsnitlige priser forholder tingene sig noget anderledes. For eleverne her er der kun tid til at veksle et par korte bemærkninger med kunden og derefter henvise til, hvor tøjet kan findes. Eleverne lærer ganske sigende bestemte standarder for at kunne vurdere størrelse og form, således at kundeprocessen kan optimeres tidsmæssigt. I familietøjbutikken er der mange elever i lære. Det betyder, at der er et stort sammenhold blandt de mange elever, der tjener som læringsressourcer for hinanden. Oplæringen er centreret om de tidsmæssige aspekter. Det vil sige, at eleverne søger at skabe tidsrum, der sikrer, at de forskellige opgaver udføres servicemæssigt forsvarligt.

Det er vigtigt at påpege, at eleverne i de to tøjbutikker er klar over, at det forholder sig således, og at der er forskel på, hvad der kræves af en elev i en stor butik, og hvad der kræves for at lære i en eksklusiv butik. De lærer med andre ord ikke blot i snæver forstand færdigheder om salg og service.

De lærer også om den samfundsmæssige praksis, som de er en

del af. Det vil sige, at de lærer, at de arbejder i et felt, hvor der er eksklusivitet, personlig forholden sig og tid forbundet med status og økonomisk formåen. På den anden side lærer de også, at der er butikker, der hurtigt omsætter tøjprodukter som massevarer til den brede middelklasse, hvor betjening og tid er knappe ressourcer, der gerne skal stå i et proportionalt forhold med den indtægt disse ydelser skal indbringe. Tøj er ikke bare klædevarer. De er signaler om samfundsmæssige positioner, økonomisk kapacitet og status. Det lærer eleverne også gennem deltagelsen i de forskellige praksisfællesskaber.

At stå i lære

Et andet centralt aspekt i forbindelse med læring er, at de lærende opsøger de ressourcer, der er indlejret i miljøet med henblik på at lære. Læreprocessen er grundlæggende altid en aktiv proces, hvor det for eleverne i praksis drejer sig om at skabe så gunstige muligheder for læringsituationer som muligt. I den forbindelse kan økonomiske hensyn blive barrierer for læring. Eleverne må slås med disse barrierer for at sikre sig et så relevant læringsudbytte som muligt. Det betyder ofte, at det kun er de stærkeste elever, der skaber optimale læringsforhold for sig selv. De aspekter bliver særligt tydelige i Martin Thomsens undersøgelse af, hvordan tømrerelever lærer deres håndværk (Thomsen, 2000, under udgivelse). Thomsen understreger i sin undersøgelse, at det er afgørende for tømrereleverne, at de kommer til at arbejde sammen med den rette svend. Arbejdet foregår i høj grad i konstellationer af en svend og en elev sammen. Meget arbejde lader sig ganske enkelt ikke gennemføre, hvis man kun arbejder enkeltvis. Omvendt kan denne læringsdyade indeholde afgørende og væsentlige læringsressourcer for eleverne. I de bedste tilfælde fungerer svenden støttende, når eleven kaster sig ud i bestemte arbejdsopgaver. I andre tilfælde anviser svenden særlige fif for, hvordan arbejdet kan laves hurtigt, eller hvordan arbejdet tilføjes en særlig æstetisk dimension. Endvidere tjener svenden som et eksempel på, hvordan bestemte værktøjer skal anvendes i forhold til bestemte opgaver. En af eleverne beskriver meget sigende, hvordan forholdet fungerer bedst:

C: "...Jeg var inde i Vestergade. Der lavede jeg to saunaer. Der gik jeg med en svend, der var god til at lade mig nærmest gå og arbejde selv".

I: "Er det sådan, man lærer det bedst, synes du?"

C: "Det er som en rådgivende svend".

I: "Hvad vil det sige?"

C: "Det vil sige, at jeg laver det selv. Men er jeg i tvivl om noget, så spørger jeg ham, og så siger han: sådan og sådan og sådan. Og så laver jeg det jo sådan set selv.

Men det er meget vekslende om svend/elev-dyaden fungerer hensigtsmæssigt i forhold til uddannelses- og læringsaspektet. I mange tilfælde vælger svenden at lade eleven udføre det rutinemæssige arbejde. I andre tilfælde, fremhæver Thomsen, er der tale om, at eleven kun tildeles en observerende position uden dermed selv at få lejlighed til at benytte materiale og værktøj. I de tilfælde indeholder svend-elev samspillet kun meget begrænsede læringsressourcer for eleverne. Umiddelbart kunne man forledes til at tro, at det kun var op til svendenes forgodtbefindende at afgøre, hvorvidt der etableres gunstige læringsituationer eller ej, men det er kun en del af sandheden. Tid er nemlig en meget afgørende faktor. Svendene arbejder alt efter hvilke opgaver, der er tale om, på akkord. Det er derfor ofte nemmere for svendene enten at sætte eleverne til det mere rutineprægede eller lade dem observere, fordi det er for tidskrævende at sætte dem til selv at udføre de forskellige opgaver. Økonomiske forhold sætter med andre ord klare grænser for udfoldelsen af læringsmæssige ressourcer, der findes på arbejdspladsen. Eleverne har udviklet strategier for at sikre sig, at de lærer noget. En af strategierne går ud på at søge at arbejde sammen med de svende, hvor det er muligt at lære noget. Det vil sige, de svende, der på trods af akkord tager sig tid til at give eleverne opgaver, hvor de kan lære noget, er i høj kurs. En anden strategi hos tømrerelever går ud på at fastholde, at de skal tage den tid, som en opgave tager at gennemføre, på trods af akkordsystemets dominans på arbejdspladsen. Eleverne er ikke på akkord.

På trods af de økonomiske begrænsninger, så er der stadig et individuelt element i at få skabt en læringsmæssig gunstig situation. Således understreges det, at det også er op til eleverne selv igennem at vise engagement og at være opsøgende, at få noget ud af læringsdydaderne (se også Akre & Ludvigsen, 1999; Elmholdt, 1999). Det betyder, at de elever, som ikke er aktivt opsøgende i svend/elev-dyaderne, ofte bliver sat til at lave rutinemæssige opgaver.

Pointen er mere alment, at for at de læringsressourcer, der er i et miljø, skal kunne udfoldes optimalt, skal der være mulighed for eleverne at trække på dem på forskellige måder alt afhængig af situationen. Eksempelvis ved at arbejde sammen med erfarne svende, der fungerer støttende i forhold til de angivne opgaver. Andetsteds er denne funktion blevet kaldt guidet mesterlære (Nielsen og Kvale, 1999). Det vil sige, at eleven kastes ud i opgaverne på baggrund af at have set, hvordan det skal eller kan gøres, derefter reduceres støtten i takt med, at elevens evne til selv at håndtere opgaven forøges. Læringsressourcen består i, at den erfarne i relation til eleven bevæger sig fra at være påpegende og forbilledlig til at være støttende og evaluerende. I en professionsmæssig sammenhæng er det blevet fremhævet, at skolekulturens frirum og et muligt sammenspil med en erfaren praktiker vil være den optimale situation for læring af en profession (se Schön, 1983; 1987).

At kunne stå inde for

En stor del af læreprocesserne i praksis knyttes til, at eleverne i de tilfælde, hvor læreprocessen lykkes, føler et ansvar for et givet produkt, en fornemmelse af selvtillid eller en umiddelbar form for stolthed over det produkt, de har lavet. Man kan sige, at eleverne spejler sig i det produkt, som er blevet skabt, og at produktet afspejler deres aktive arbejdsindsats. I denne proces ligger noget grundlæggende selvtillidsforøgende, som man kun finder i håndværksmæssige og kunstneriske aspekter af en given praksis. Denne spejling og afspejling kommer mere konkret til udtryk ved, at den lærende føler, at han kan stå inde for produktet i forhold til andre og i forhold til sig selv. At

kunne stå inde for produktet implicerer i høj grad en anerkendelse fra andre. Anerkendelsen vil i et praksisfællesskab i stor udstrækning finde sted i form af umiddelbare tilbagemeldinger fra omgivelser og brugere. Anerkendelsen består sjældent i decideret ros, som mere er en af de anerkendelsesformer, der kendes fra familiære opdragelsessammenhænge, og som også har en snert af nedladdenhed i sig. I skolen derimod er anerkendelsen ofte instrumentaliseret i form af karakterer.

De anerkendelsesformer, der eksisterer i praksis, er knyttet til den anerkendelse, der ligger i, at andre kan bruge det, som den enkelte har været med til at skabe. I den daglige praksis er anerkendelsen således ofte en uløselig del af selve arbejdet og implicerer aspekter af ligeværdighed. Anerkendelsen er ofte i praksis forbundet med et givet produkt, og det indebærer implicit eller eksplicit en anerkendelse af det stædet, som eleven søger at etablere i praksisfællesskabet.

Et eksempel, der illustrerer dette, er hentet fra min undersøgelse af, hvordan bagerelærer lærer (Nielsen, 2000, under udgivelse). I bageriet beskriver eleverne, hvordan der gives forskellige muligheder for umiddelbar feedback på det, de har lavet. En form for tilbagemelding sker ved, at det er muligt at forholde sig konkret til det produkt, der er blevet fremstillet, og vurdere, om det er i orden. Der er med andre ord gode muligheder for selvevaluering i bageriet. En af svendene beskriver det ramrende:

Altså, man kan godt selv bedømme, om det man har lavet, det er i orden, eller det ikke er. Det synes jeg godt, at man kan. Hvis man står og kigger på brødet, når det er bagt, kan man altid bedømme, om det er flot, eller om det ikke er flot (. . .) Det er også en tilfredsstillelse i sig selv (s. 6).

Eksemplet viser her en form for umiddelbar selvevaluering, der også knytter sig til, at mester og svendene i bageriet anerkender arbejdet som værende i orden. En anden form for anerkendelse ligger naturligvis i den anerkendelse, der ligger i, at kun-

derne køber bagværket. For mange elever ligger den umiddelbare anerkendelse i et nik fra mester eller en bemærkning fra svenden. En anden form for anerkendelse ligger i, at eleven får overdraget andre og mere ansvarsfulde opgaver i produktionen, eksempelvis i bageriet få ansvaret for at håndtere ovnen i arbejdet med at bage brød. Deri ligger naturligt nok en følelse af anerkendelse. Men igen er det væsentligt at understrege, at anerkendelsen skal ses i lyset af det stædet, som den enkelte søger at etablere. For at anerkendelsen accepteres som sådan, forudsætter det, at den kommer fra en person, der kompetencemæssig er længere fremme branchefagligt betragtet (se Nielsen, 1999). At sikre en branchefaglig selvfølelse og selvtillid kan således sættes i relation til praksisdeltagelse og til de personer, der i elevernes øjne repræsenterer en branchefaglighed, der er væsentlig i forhold til elevernes fremtidshorizont.

At kunne forstå - sammenknytning af flerfol- dig deltagelse

Indtil videre har jeg fokuseret på læreprocesser, som alene knytter sig til deltagelse i enkelte praksisfællesskaber. Som det er fremstillet i udlægget, så var videnssamfundet jo netop knyttet til en differentiering af viden og til, at der eksisterer en række forskellige praksissammenhænge. Netop hvordan personer lærer på tværs af forskellige praksisfællesskaber, det vil sige forbinder deres læring og deltagelse, er meget lidt undersøgt. Paradoksalt nok, da erhvervsuddannelserne jo netop er spændt ud over deltagelse i en skolekultur og en virksomhedskultur. Da det ofte er op til elevernes egen formåen at forbinde deres deltagelse i disse to forskellige kulturer, så ser vi også, at dette mislykkes for en del elever, og at de falder fra uddannelsen. Der ligger med andre ord vigtige læringsmæssige udfordringer i overgangen fra skole til virksomhedsoplæring.

Problemet er kort fortalt strukturelt, historisk og samfundsmæssigt indlejret (se Sigurjonsson, 2000, under udgivelse for en uddybning), men problemet udtrykkes ofte individuelt. Forskellige frafaldsundersøgelser viser denne tendens. Frem for at fokusere historisk og strukturelt på, hvordan skole- og virk-

somhedskultur er gledet længere og længere fra hinanden, så er centrum rettet mod de alt for mange elever, der ikke klarer springet over gabet mellem de to kulturer. En række undersøgelser er lavet med henblik på at afdække baggrunden for elevernes frafald (op til 25%) (Paulsen, 2000, under udgivelse). Der peges naturligvis på en række forskellige fænomener, men en stor del af disse knytter sig til overgangen fra den ene kultur til den anden. Ser man på de frafaldne elevers egen oplevelse, så peger eleverne blandt andet på, at de savner vejledning fra skolen i, hvad der venter dem i praksis, at virksomhederne er for dårligt forberedte til at modtage elever, at eleverne ikke får tilstrækkelig udfordrende opgaver i praksis, at eleverne selv har et for stort ansvar for at opstille læringsituationer etc. Da frafaldet sker i virksomhedsregi, fokuseres der også på, hvad de forskellige virksomheder har at sige til deres "forsvar". De virksomheder, der har haft frafaldne elever, mener selv, at de er forberedte på at modtage elever, men at eleverne mangler kvalifikationer, at eleverne ikke kan klare, når der stilles forventninger til dem, at eleverne har for store forventninger etc. I spændingsfeltet mellem de to kulturer spilles spørgsmålet om, hvem der har skylden for udviklingen rundt mellem parterne på elevernes bekostning. Det er i øvrigt bemærkelsesværdigt, at i udkastet til erhvervsuddannelsesreform 2000 forbliver det i høj grad elevernes problem at skabe sammenhæng mellem skolekultur og virksomhedsoplæring. Der tilføjes dog en række nye teknikker såsom uddannelsesbogen og lignende, der tilsyneladende skal gøre overgangen nemmere. Man kan dog frygte, at det ikke afhjælper problemet, men kun stadfæster det som elevernes eget ansvar at forbinde de to kulturer.

En kvalitativ undersøgelse understøtter dette mønster, men tilføjer en særlig dimension, nemlig at mange af de elever, der opsagde deres kontrakter eller blev opsagt, var havnet i situationer, hvor kommunikationen mellem skole og virksomhedskultur var mangelfuld, og hvor det var eleverne, der blev bære- re af fejlagtige eller urealistiske forventninger (Paulsen, 2000, under udgivelse).

Det interessante i den her sammenhæng er, at der er en tendens til, at det materiale, som eleverne har gennemgået på skolen, først får værdi i det øjeblik, at det kan anvendes i praksis. Hvis vi vender tilbage til terminologien fra tidligere, så kan vi sige, at i det øjeblik, at skolekundskaben lader sig integrere i det stædet i praksis, som eleven søger at etablere, bliver det forståeligt og værdifuldt for vedkommende¹. Forståelse bliver i denne her sammenhæng udlagt som meningsgivende, det vil sige indgår i en større sammenhæng. Forståelsen etableres således i forhold til det stædet, som eleven søger at konstituere i praksis med henblik på at tilvejebringe en bestemt identitet.

Forskellige eksempler (Nielsen og Kvale, 1999) illustrerer dette. I de tilfælde, hvor færdigheder, som eleverne har tilegnet sig i skoleperioden, kan anvendes i praksis, får det gyldighed, altså bliver vurderet som værdifulde. Dette mønster påpeges i øvrigt af elever fra en række forskellige erhvervsuddannelser. Eksempelvis inden for kontorområdet kan selve de teknikker, der læres på skolen med hensyn til fakturering og bogføring, direkte implementeres i virksomhedsoplæringen og dermed fungere som væsentlige for eleven. Andre elever er inde på, at skoleperioderne er værdifulde, fordi det er muligt at lære bestemte dele af arbejdslivet, som det ikke direkte er muligt at arbejde med i forbindelse med virksomhedsoplæringen, eksempelvis bestemte svejseteknikker (se Elmholdt, 1999). Det vil sige, at vigtige teknikker, som eleven skal bruge senere i sit arbejdsliv, bliver ikke tilstrækkeligt anvendt i praksis, og dermed spiller skolen en væsentlig rolle ved at udvikle og vedligeholde disse færdigheder.

Der er naturligvis også en række tilfælde, hvor virksomhederne ikke gør læringsituationer mulige, således at eleverne ikke

1) Det skal indskydes, at mange af de elever, vi har interviewet og observeret, har været i en virksomhedsoplæringsituation og har derfor ofte ganske naturligt betragtet skoleundervisningen fra et praktisk anvendelighedsperspektiv. Perspektiverne kan være anderledes på forholdet mellem skole og virksomhedsoplæring, hvis eleverne var interviewet, når de var på skole

udvikles rent branchefagligt. Som jeg allerede har været inde på, så kan der være tale om, at økonomiske hensyn spiller en større rolle end de uddannelsesmæssige. Der er også eksempler på, at virksomheden har ændret sig fra at være en virksomhed med brede uddannelsesmæssige potentialer til en virksomhed, der strukturelt er fokuseret på mere enkle og ensartede arbejdsprocesser, der ikke giver de samme muligheder for uddannelse som tidligere.

Men der ses også tilfælde, hvor de nye kompetencer, som eleverne har med fra skolerne, truer de "gamle" i branchens ståsted, selvforståelse og autoritet. Elmholdt (1999) viser i sin undersøgelse, hvordan eleverne på et skibsværft med kendskab til computerstyrede svejseteknikker fra deres skoleophold er en trussel for de ældre svejseres måde at gøre tingene på, og derfor giver anledning til konflikt og modstand.

Diskussion

Indledningsvis tog jeg udgangspunkt i diskussionen af videnssamfundet og argumenterede for, at videnssamfundet kan knyttes til en social differentiering i forskelligartede praksisfællesskaber. Viden og kundskaber er indlejret i en række praksissammenhænge, der forudsætter deltagelse og adgang for at kunne gøres tilgængelige. Selvom der sker en eksplosion af umiddelbart tilgængelige informationer via computerbaseret teknologi, så må disse informationer ikke forveksles med den viden, der danner ryggraden i de komplekse processer, som vores kultur i dag består af. En konsekvens af denne udvikling er, at undervisning og læring gøres mere smidigt fra det formelle uddannelsessystems side. Det ser man i en række uddannelsesreformer, der søger at fokusere på læring og elevens selvstændige bevægelse i institutionelle læringslandskaber. På baggrund af vores undersøgelse af læring i moderne dansk vekseldannelse, som tager udgangspunkt i at undersøge læring i erhvervsuddannelsernes praktikdel, har jeg fremlagt en række resultater med henblik på netop at fremstille læringsprocesser i et praksisfelt.

De foreløbige resultater fra disse undersøgelser viser, at læring for eleverne er processer rettet mod at tilegne sig en identitet eller finde et stæded i praksis. I denne proces er eleverne aktivt involveret, og de bruger de læringsressourcer, der eksisterer i praksis, for at etablere personlige stædeder. Det betyder, at læring i høj grad er en del af denne proces, at finde sig til rette i et bestemt praksisfelt. Men læring kan ikke reduceres til kun at lære bestemte afgrænsede færdigheder. Også selve praksisfeltets sociale struktur er det vigtigt for eleverne at lære. Endvidere blev det påpeget, at en væsentlig del af det at konstituere sit stæded i praksis er knyttet til at kunne stå inde for et bestemt produkt, man har skabt i praksis. Sidst men ikke mindst blev der fokuseret på, at en central dimension i læreprocesserne i fremtiden bliver at fokusere på, hvordan eleverne forbinder og skaber sammenhæng mellem deltagelse i meget forskellige praksissammenhænge. Det blev illustreret af den problematiske overgang, der er i dag mellem skolekulturen og virksomhedskulturen, hvor mange elever har vanskeligt ved at passere denne overgang.

En vigtig og væsentlig indsigt fra disse studier af læring i praksis er, at det ikke kun er op til den enkelte at lære. Det helt afgørende for kvaliteten af den læring, der forekommer, er organiseringen af praksisfællesskabet. Det udgangspunkt, som jeg har lagt for denne artikel, har bestået i at fokusere på de strukturelle faktoreres betydning for læreprocessen, og hvordan det indvirker på læreprocessen. Jeg har ligeledes stiltiende taget som forudsætning, at eleverne altid er aktivt involveret i deres læreprocesser, og at eleverne har væsentlige potentialer for dette projekt. Noget vi i øvrigt også har fundet underbygget i vores empiriske materiale. Det vil sige, at det er ikke et spørgsmål, om de lærer eller ej, men derimod om, hvad de lærer. At fokusere på, om de lærer eller ej, bygger alene på psykologisk tankegang, hvor der kun fokuseres på individets evne til at indoptage materialet eller ej. Når den psykologiske tankegang bliver dominerende, bliver diskussionen om uddannelse ofte mystisk i den forstand, at forskellige individer tillægges "onde" hensigter i forbindelse med, at uddannelsen ikke fungerer.

Vi ser løbende eksempler på sådanne diskussioner i medierne, hvor det eksempelvis er lærergruppen, der mangler evner til at undervise, eller det er eleverne, der er for dovne, eller det er arbejdsgiverne, der er for grådige etc. etc.

I denne sammenhæng har vi forsøgt at fastholde individets perspektiv på læring, men har hele tiden forsøgt at insistere på forbundetheden til en bestemt praksis og den struktur, der hersker der. Det er efter vores opfattelse den tilgang, der skal anvendes, hvis diskurserne, herunder dem, der vedrører erhvervsuddannelsesreform 2000, skal forblive gunstige og føre til et udviklende produkt.

Litteratur:

- Akre, V. og Ludvigsen, S. (1999) At lære medicinsk praksis. I Nielsen og Kvale (red.), *Mesterlære - Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Christensen, E., Shapiro, Hanne og Kjær, Folmar (2000). *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*. Undervisningsministeriet.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I Nielsen og Kvale (red.), *Mesterlære - Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Elmholdt, C. (1999) *Reproduktiv, rekonstruktiv og innovativ læring*. Seminaropgave. Aarhus Universitet. Psykologisk Institut.
- Elmholdt, C. og Winsløw, J. H. (1999). Fra lærling til smed. I Nielsen og Kvale (red.), *Mesterlære - Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, R. (2000, under udgivelse) *I lære som butiksassistent*. (foreløbig titel).
- Kvale, S. (1973). Evalueringens funktion i højere uddanning. I Handal et al (red.), *Univeristetsundervisning*. København: Akademisk Forlag.
- Kvale, S. (1979) De modsigelsesfyldte karakterene. *Uddannelse - Undervisningsministeriets tidsskrift*, nr. 8, 495-507.

- Kvale, S. og Nielsen, K. (1999) Landskab for læring. I Nielsen og Kvale (red.), *Mesterlære - Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære og social praksis. I Nielsen og Kvale (red.), *Mesterlære-læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Situated peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Musaeus, P. (2000, under udgivelse) *Klædt på til læring - et kvalitativt studie af elevpraktik i tøjbutikker*.
- Nielsen, K. (1999). *Musical Apprenticeship: Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. Skriftserien, Psykologisk Institut, Århus Universitet.
- Nielsen, K. (1999). Musikalsk mesterlære. I Nielsen og Kvale (red.), *Mesterlære - Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999) *Mesterlære - Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. (2000, under udgivelse) *I lære som bager* (foreløbig titel).
- Paulsen, K. (2000, under udgivelse) *Barrierer for læring i erhvervsuddannelsernes praktikperioder*.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner - Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. London: Jossey Bass.
- Sigurjonsson, G. (2000, under udgivelse) *Erhvervsuddannelsernes historie. Fra laugtidens mesterlære til moderne vekseluddannelse*.
- Thomsen, M. L. (2000, under udgivelse) *Læring i praksis - hvordan tømrerlærlinge lærer at blive tømrere* (foreløbig titel).
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvale, S. og Nielsen, K. (1999). *Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik?* Undervisningsministeriet.



Kvalificering, kompetencer og læring - og problemerne med at sætte de menneskelige ressourcer i centrum

Af Henning Jørgensen

Der er flere måder at fordærve en god sag på. To af de mest udbredte er enten at tie den ihjel eller - populært sagt - at "elske den ihjel". Hvor det for ti år siden var ganske vanskeligt at råbe bredere kredse op om behovet for øget kvalificering og fælles satsning på udvikling af de menneskelige ressourcer, så er der her i begyndelsen af det nye århundrede få røster, der direkte går imod udsagnet om det ønskelige i øgede satsninger. Uddannelse har næsten fået mantra-status. Erhvervsuddannelsesreform 2000, som trådte i kraft 1. januar 2001, er også et udtryk for, at uddannelse og kvalificering er blevet sat højt på den politiske dagsorden. I 1999 kom ligeledes den seneste politiske reform af efter- og videreuddannelsen. Budskabet er, at virksomheder må opruste på personalesiden, og at alle lønmodtagere må sørge for at udvikle deres "kompetencer", hvis de ikke skal stille sig selv dårligt på det fremtidige arbejdsmarked. Budskaberne er næsten entydige på dette almene niveau; men meningerne deles, når det drejer sig om, hvordan det skal ske, hvem, der skal bestemme, og hvem, der skal betale. Det er der sådan set heller ikke noget nyt i. Erhvervsuddannelsesreform 2000's selvforståelse er, at det nu er kompetenceudvikling og ikke så meget kvalifikationsudvikling, der er kommet i centrum for interessen og for de kommende aktiviteter.

Kompetence er ved at blive et modeord. Og som andre af tidens modeord trues de af italesætningens mangel på modstand. Også som fagterm. Men denne mangel på det verbale plan står så samtidig i skarp kontrast til den praktiske vilje til at gøre noget ved problemerne. Tilsvarende er det gået med begrebet "kvalitet": ingen er imod det, alle vil have mere af det

- det er blevet uden modhager. Derfor lægger aktører så også vidt forskelligt indhold i begrebet, og det kommer efterhånden til at dække allehånde aspekter. "Kompetence" og kompetenceøgning er i fare for at lide samme ulykkelige skæbne. For hvis det bliver et så bredt begreb, at det dækker næsten alle aspekter af menneskeligt potentiale og ydeevne, bliver det uafgrænset og ubrugbart. Hvis noget er alt, er det intet. Der må sondres til. Kompetencer og kvalifikationer er ikke det samme, og begrebernes relation til et tredje populært modeord: læring må også præciseres, hvis noget skal have strategisk, taktisk og operationel betydning.

I erhvervsuddannelsesreform 2000, hvor erhvervsuddannelserne får et længe ventet brush-up, kommer de pædagogiske hovedelementer meget godt til at illustrere de problemer, som også skal gøres til artiklens. På den ene side erkendes, at industrisamfundets dage er talte, og at et nyt videnssamfunds behov og potentialer er af en ganske anden beskaffenhed end dem, man er vant til at arbejde med og ud fra, men på den anden side hæfter man nyudviklinger op på begreber og antagelser om et differentieret informationssamfund, som vel også afspejler modernitetens overfladiskhed og individualisme. Kompetence defineres som "en kapacitet til at udnytte de lærte kvalifikationer" (UVM: Vejledningsparadigme - Notat, 1999, p. 6). Det er en kompetenceforståelse, som i kimform kan spores tilbage til reformen af de merkantile uddannelser i 1996, men den er nu blevet helt central for det nye reformkompleks. Kompetence forstås som anvendelses- og handlekvalifikationer, hvorved der er signaleret en sammenhæng med situationer, hvor "det lærte rent faktisk kan anvendes i praksis" (ibid. p. 7). Det antages, at man hermed har fået indarbejdet sociale og personlige kompetencer i erhvervsuddannelserne, og at der således skulle være sikret en helhedsforståelse af, hvad en elev bør have i udbytte af at gennemgå en erhvervsuddannelse. Herfra udvikles så pædagogiske hovedelementer i reformen som elevens personlige uddannelsesplan og uddannelsesbogen. Fra at det har været landsdækkende læringskrav over institutionernes egenansvarlige udvikling af uddannelserne, er det nu

også eleven selv, der skal tage et ansvar. Kontrollen bliver selvforvaltet. Læringsbegrebet bærer præg af denne individfokusering, af praksislæring, "self-directed learning", "ansvar for egen læring" med videre. Der er snart ikke gode danske ord tilbage i det univers heller! Kompetencesatsningen går hånd i hånd med en frygtsomhed for, at eleverne skal "marchere sammen i takt": der skal individualisering til.

Det er ganske fornuftigt, at man knytter en begrebsforståelse sammen med en praksissammenhæng, og så meget større bliver behovet for at få reflekteret de praktiske hverdagssammenhænge i uddannelsesaktiviteterne. I erhvervsuddannelsesreform 2000 bliver kompetenceforståelsen gjort lig med almene og personlige kvalifikationer, som igen deles op i: sociale og personlige kompetencer, sproglige, matematiske og rumlige kompetencer, kognitive kompetencer og læringskompetencer. Der skal altså gås ud over de fagligt erhvervsrettede kvalifikationer (som teknologi og værktøj, motorik og perception, information, systemforståelse og fejlfinding og ressourcebevidsthed). Det er da også erfaringer siden reformen i 1991, der ligger bag ønskerne om pædagogiske fornyelser, som sætter krav om ændringer i tre henseender:

- et fokusskift fra undervisning til læring
- mere fleksibel undervisningsorganisering
- individualisering af forløb, indhold og form.

Kravsændringerne ligger i lige forlængelser af tidstypiske forståelser, hvor individualisering, fleksibilisering og bredere læringsforståelse er i fokus. Ved at arbejde på en ny beskrivelses-systematik håber man at kunne løbe en sådan forståelse og ny pædagogisk praksis igang. Det stiller krav til uddannelsesinstitutionerne om generelle planer og til udarbejdelse af elevernes personlige uddannelsesplaner, der skal følge eleverne under hele uddannelsesforløbet.

Både begrebsforståelsen og kompetenceerhvervelse må diskuteres. Hvis "det lærende subjekts" kompetencer og kvalifikations-

udrustning skal blive mere end institutionsinterne anliggender, kommer praksisrelateringen rigtignok til at betyde meget. Det er vigtigt med en brugbar begrebslighed og en realitetsnær forståelse af de faktiske bestemelsesforhold i arbejdslivet. I et vekseluddannelsessystem er det selvsagt også vigtigt med en præcis forståelse af udvekslingsforholdene mellem uddannelsessystem og virksomhedspraksis. Her skal der tages fat på disse to diskussionsakser.

Begreber har man til at begribe med. Dårlige begreber får følgende både forståelsesmæssige og praktiske konsekvenser. Forholdet mellem kvalifikationer og kompetencer kunne godt trænge til en uddybet og præciseret forståelse, og en sådan må også lægge afstand til den overdrevne individualisering, som med reformen kommer ind i uddannelsessystemet. Og min påstand skal dernæst være, at den stærkere sammenhæng mellem uddannelsesinstitutionernes aktiviteter og erhvervslivets kvalificerings- og kompetenceudviklingsprojekter er hæftet op på en for snæver allokeringfunktion, sigtende på en hurtig og gnidningsfri fordeling af arbejdskraften på virksomheder og i forhold til jobåbninger. Det gør, at meget kommer til at strandes på mange virksomheders lave prioritering af personaleplanlægning og kompetenceudvikling, så de i uddannelsessystemet bibragte "kompetencer" slet ikke får lov at komme til udfoldelse.

Nogle samfundsproblemer er ikke kun synlige, mens andre er usynlige, men nogle er også besværlige eller uhåndterlige, selv hvor de bliver indlysende for de fleste. Et fænomen kan være et ligefremt og nemt problem - på nydansk: et "tame problem", fordi det er kendt, synligt og let forklarligt, mens et andet kan være et forbandet indviklet - et: "wicked problem", hvis problemdefinitionen er uklar og skifter hele tiden. Kvalificering er i stigende grad blevet opfattet som et "wicked problem", hvor forklaringer på "problemet" og løsninger snart ikke er til at skulle ad. Aktører kommer med hver deres forklaring og løsningsforslag, og nogle af de afprøvede "løsninger" viser sig måske blot at skabe større eller nye problemer.

Kvalificeringsproblemet er blevet mange - ja, er blevet en slags "skraldespand" for forskellige faglige og politiske strategier, hvor interessevaretagelse og magtudøvelse ofte er nok så vigtige som saglig problemløsning, herunder professionel pædagogisk erhvervs-kvalificering. Megen kvalificerings- og kompetence-snak er karakteriseret ved, hvad man kunne kalde søndagsteorier, dvs. flotte, florumvundne, optimistiske og socialteknokratiske programmer for indsatser, mere end af realitetsnære indsigter og anbefalinger. Vi har nu behov for at udvikle gode, realistiske hverdagsteorier og lade dem være vejledende for handlinger. Der er stadig ikke noget så praktisk som en god teori. Også i en uddannelsessammenhæng.

Rammer og reaktioner

Ingen vil længere afvise betydningen af den internationaliserede økonomi, vi er del af, hvor den hurtige integration af nationale økonomier øger konkurrencetrykket, samtidig med at økonomierne er i omstrukturering fra masseproduktion til ikke-standardiseret produktion. Vi er gået fra overvejende industri- til service- og vidensproduktion. De tjenesteydende erhverv overhalede allerede for tredive år siden de vareproducerende målt på beskæftigelsesandel. Og væksten i service- og informationsjob vil vokse yderligere og omstille kvalificeringsbehovene! Produkter og serviceydelser bliver mere komplekse og kundskabsintensive. Kundskabsindholdet vokser stedse. Kundetilpasning fordrer fremtidigt "skræddersyning" mere end konfektion. Selv vareproduktionen kommer til at forudsætte uhyre præcise kvalitets- og leverancekrav. Det kræver igen veluddannede, aktive, selvstændige og kreative medarbejdere, der skal kunne improvisere og finde løsninger her-og-nu, uden at have andre til at monopolisere og bruge almene, tekniske og sociale kvalifikationer. Kort sagt: Fra at kundskab og viden har været bundet til maskinsystemet og teknologien, bliver de bundet til arbejdskraften og arbejdsorganiseringen. Kompetencer må altså også indbygges i den "usynlige" organisering, og først og fremmest må der ske en massiv satsning på udvikling af menneskene, arbejdskræfterne, humankapitalen - eller hvordan man nu vil formulere det. De menneskelige ressourcer bli-

ver både den fremtidige konkurrenceparameter for den enkelte virksomhed, det vigtigste fremtidige erhvervspotentiale og en velfærdspolitisk omstillingsstrategis nøglefaktor.

Med internationaliseringen og konkurrencetrykket har vi en samtidig decentraliseringsbølge, der i de enkelte virksomheder lægger beføjelser ud til frontpersonalet og "slanker" organisationen på midten og i de faglige og politiske indsatser tilsvarende overlader beslutninger til de yderste led i styringskæden. Decentralisering forudsætter øget kompetenceopbygning "i bunden" og i periferien modsat tidligere, hvor der altid var overordnede, der kunne give ordre, retning og kunne kontrollere. Selvkontrol, skræddersyning og selvaktivering er parallelle udviklingskrav. Samtidigheden af internationalisering og decentralisering sætter helt nye betingelser for at styre udviklingen, der ikke længere kan ske fra et centrum, og sætter et andet kvalitativt indhold i vores kvalificeringsbestræbelser.

Såvel den grundlæggende erhvervs kvalificering som efter- og videreuddannelsen får en virksomhedsøkonomisk strategisk betydning for udvikling af konkurrenceevne, men det har så sandelig også betydning som personlig udviklingsfaktor for lønmodtagerne og for deres evne til at hjælpe en demokratisering af arbejdsliv og politik igennem. Uden evne til at artikulere behov og aspirationer, til at kunne deltage i dialoger, overskue sammenhænge, afveje interesser og finde fælles løsninger stagnerer eller blokeres udviklingen. Diskussioner om værdier og retningslinier, om karrierestrategier, livsprojekter, om arbejde og politik må kunne tages af alle, da de berører alle og er afhængig af alles accept og indsats. Kvalificering må også være anti-hierarkisering, må være demokratisering. For arbejdsgiveren gælder det simpelt, at han eller hun ikke kan beordre nogen kompetenceudvikling frem, selv om "del-og-hersk"-principper bruges flittigt. Det afhænger også af lønmodtagerens motivation og engagement. "Fleksibilisering" har mange barrierer at overvinde - også uden for uddannelsessystemet.

Der er alvorlig risiko for, at vi vanrøgter mulighederne for at

udvikle de menneskelige ressourcer, hvis kvalificering ikke omdefineres fra “wicked” til et mere “tame problem”, hvis der ikke ændres på veletablerede syns- og handlemåder i både uddannelsessammenhæng og i arbejdsliv og politik. De institutionelle betingelser, forståelsen og adfærden - herunder organisering og praktisering af undervisning og pædagogik - er det ganske vigtigt at få ændret. Kun festtalerne om arbejdskraften som Danmarks vigtigste råstof, som vi skulle være så gode til at investere i, modsiger faktisk konstateringen af, at vi holder dårligt hus med de menneskelige ressourcer. Der er stadig over en trediedel af hele arbejdsstyrken, som står uden nogen erhvervskompetencegivende uddannelse overhovedet, og restgruppeproblemet reproduceres stadigt. For mange unge falder ud af systemerne, inden de får en erhvervskompetencegivende uddannelse, og erhvervslivet stiller ikke tilstrækkeligt med lærepladser til rådighed. Det er - også set i lyset af kommende udbudsproblemer på arbejdsmarkedet - ganske fatalt. Mange får end ikke mulighed for at udvikle “anvendelseskompetencer” i erhvervsuddannelsessystemet.

Ser vi videre på efter- og videreuddannelsesproblematikken, er kompetenceøgning heller ikke noget, der kun kan eller skal ske, når man bryder af fra arbejdet, typisk ved at være “på kursus”, under uddannelse eller “udveksling” med andet arbejde. Meget foregår i og omkring det allerede fungerende arbejde. Arbejdspladsens udvikling bør ses i sammenhæng med alle former for kompetenceøgninger, herunder grund-, videre- og efteruddannelse. Men de aktuelt arbejdsløse og marginaliseringsstruede må gives tilsvarende gunstige muligheder og gerne i kombinationer af uddannelse og jobrotation. Eller sagt banalt, må vi væk fra den traditionelle tankegang, at nogle skal “på kursus” for at sikre kompetenceudvikling. Behovet for subjektivt at mobilisere (personlige) kompetencer i arbejdslivet vokser stærkt. Læreprocesser, socialisering og kultur hænger også i den henseende intimt sammen. Arbejdet med at frigøre de bundne kræfter forudsætter således en flerleddet indsats:

- støtte for at påvirke forståelser og attituder hos alle, både på arbejdsgiver- og lønmodtagerside, hos politikere, organisa-

tionsfolk og uddannere og pædagoger

- indsatser for at ændre adfærd og arbejdsorganisering i arbejdslivet, så gode arbejdspladser og udviklende læringsrum bliver to sider af samme sag
- indsatser for at fremme de institutionelle ordninger og rammebetingelser og sikre en stærkere målrealisering i de offentlige politikker, herunder få udviklet uddannelsesinstitutionernes praksis, pædagogik og didaktikken.
- Det er i forbindelse med den sidste "pind", at erhvervsuddannelsesreformen får sin begrundelse og betydning. Men et signalement af kvalificeringsbehov må altså baseres på en klarere fælles forståelse af, hvad kvalificering og kompetenceøgning anskues som og ud fra.

Kvalifikationer og kompetencer

Det er først de anvendte begreber kvalifikationer og kompetencer, der behøver en afklaring. Det drejer sig ikke simpelt om en nominel definition. Forholdet er nemlig det, at man har med processer at gøre, med noget, der udvikles i flere sammenhænge, og som nævnt har med mere end skolebænken at gøre. Samtidig er én gang bibragte kvalifikationer noget, der skal bruges i konkrete sammenhænge; ellers går de i forrådnelse. Man må væk fra "kølerums-teorien" om (de lediges) kvalifikationer, ifølge hvilken man kan opbevare arbejdskraft, til der er brug for den, og så "tø den op". Men da er kvalifikationerne ikke længere til stede. Allerede efter tre til fire måneders ikke-brug begynder kvalifikationer og arbejdskraften at ændre karakter. Kvalificering er læreprocesser, der sker i mødet mellem arbejdspladsudviklinger, jobfunktionskrav og de levende mennesker. Kvalifikationer opfatter jeg som de kompetencer og kapabiliteter, der er relevante for at udføre samfundsmæssigt arbejde i lønarbejdets forskellige former. Kategorien er dermed socialt bestemt. Erhvervsuddannelsernes kvalificering anticiperer denne praksissammehæng. Folk opfatter og erfarer dog forskelligt, mens man udvikler "sig selv" og samtidig mulighederne i arbejds- og erhvervslivet. Interessen vendes derved mod, hvad man kan kalde investeringer i den menneskelige kapacitet. Men kapacitet til hvad?

Det kan vi få en klargøring af ved at se på, hvordan kvalificering officielt er blevet forstået i forskellige politiksammenhænge. Erhvervs- og arbejdsmarkedspolitisk er det blevet opfattet som erhvervs-kvalificering, forstået som udvikling af viden og færdigheder til brug i virksomheder og på arbejdsmarkedet. Det er uomtvisteligt det erhvervsmæssige sigte, arbejdet, der har været det fælles omdrejningspunkt, selv om vægtninger af elementer har kunnet lægges forskelligt. Via den almene skoledebat har kvalificering imidlertid også fået tildelt et samfunds- og velfærdsaspekt, som siden U 90 i midten af 1970'erne er knæsat som uddannelsespolitisk rationale. Nok har uddannelsessystemerne også andre funktioner at tilgodese bl.a. sortering, opbevaring, legitimering, men den kvalificerende står dog stadig som den centrale og fundamentale. Erhvervsuddannelserne tog kvalificeringsbegrebet til sig som en forståelsesramme, hvor mere end viden og færdigheder skulle iagttages. Dette "mere" var ikke simpelt personlige, menneskelige faktorer, men i lige så høj grad sociale. Uomtvisteligt fremstår de teknisk-faglige kvalifikationer dog som de centrale. De er nemme at beskrive og kvantificere. Men erkendelsen vokser altså nu om, at disse kvalifikationer har andre og bredere betingelser. Kvalifikationsbegrebet kalder således på udvidelse. Det er i erhvervsuddannelsesreform 2000 blevet til "anvendelseskompetencer".

Arbejdskraftens aktuelle niveau for kvalificering er nu ved at blive erkendt som en mulig barriere for øget produktivitetsudvikling. Det viste begrundelserne bag efter- og videreuddannelsesreformen i 1999 bl.a., og det ligger i tråd med andre statslige initiativer om "De menneskelige ressourcer". Hvis det alene drejede sig om øget færdighedsudvikling, ville opgaven være let; men erkendelsen er vokset om, at også andre og mere komplicerede forhold som samarbejdsevne, egenvurdering, fleksibilitet, samfunds- og kulturforståelse er vigtige. Kvalificeringsindsatserne må derfor sigte bredere på overvindelse af potentielle skranker for produktivitets- og erhvervsudviklingen. Det blev i midten af 1990'erne rammen for satsning på "almen-kvalificering", hvor der blev tænkt i fælles fagligt

grundlag eller professionsbaggrund. Uddannelsesmæssigt dækkes tænkningen ind af det meste af, hvad der sker i de videregående uddannelser, arbejdsmarkedsuddannelserne og erhvervsuddannelserne. Den erhvervmæssige orientering er afgørende, selv om der igen må differentieres efter sektorer, brancheområder, arbejds- og jobfunktioner. Det betyder dog ikke, at der ikke er kommet andre betydninger af kvalificering. Det er tilfældet i dag.

Når kvalificering har flere betydninger, indebærer det, at man ikke kan indsnævre forståelsen og indsatserne til erhvervslivets formulerede kvalifikationskrav ud fra jobbemandingshensyn. Arbejdsfunktioner og delbranchekrav må ses i sammenhæng med personlige og sociale elementer. Det er i den forbindelse også vigtigt at insistere på en sondring mellem behov og krav. De sidste formuleres af aktører - ofte ud fra kortsigtede hensyn, mens behov pejler noget fremtidsrettet, som skal imødekommes set på baggrund af også morgendagens pres og betingelser. Aktuelt formulerede arbejdsgiverkrav tegner således ikke nødvendigvis kvalifikationsbehovene. Det er vigtigt at slå fast, at uddannelsesmæssige mål dermed hverken kan samles op fra aktuelle arbejdsgiverkrav eller afledes alene fra udviklingen i arbejdsprocesserne og teknologien. Det er sociale bestemmelser, der ligger bag. Man kan ikke objektivt definere kvalificeringsbehov entydigt. **Kvalifikationer** er at forstå som de kompetencer, der er påkrævede i arbejdssammenhænge. De afledes altså af, at man skal udfylde en bestemt rolle i arbejdslivet. Men heri ligger også, at de ikke kan bestemmes uafhængigt af de virksomheds- og institutionsrammer, de regel- og normsystemer, som omgærder den daglige foretagsomhed. Det får konsekvenser for uddannelsesinstitutionernes omplantning af "behov" til uddannelseskategorier. Det er forskelligartede undervisnings- og læreprocesser, der skal institutionaliseres.

Hvad skal så forstås ved **kompetence**? Tidligere blev begrebet brugt som synonym for formelle krav og beføjelser, det vil sige som klargøring af kundskaber for at bestride et givet embede. En så indsnævret forståelse er irrelevant i denne sammenhæng.

Derimod er tre forståelsestrin vigtige. Et første er et begrebsindhold som konkurrenceformåen. Det er ikke helt tilfældigt, at det engelske begreb "competence" har sammenhæng med "compete". Forstået som konkurrenceformåen ser man mest på den kaprustning om kundskaber, der foregår. En næste betydning af kompetence er foreningen af kundskaber og vilje til at udnytte dem, som kan omsættes i færdigheder. "At kunne" og "at ville" er her fokuspunkterne. Det er imidlertid gennem en forståelse af udvidede færdigheder hos lønmodtageren og mødet med virksomhedernes ressourcer og behov, at kompetencebegrebet får sit mest rummelige og adækvate indhold. Formåen, færdigheder og vilje må ses relativt, i forhold til bestemte situationer, som man skal være kompetent til at klare, og som defineres erhvervs- og arbejdsmarkedsmæssigt. Færdigheder og situationer må ses som begrebspar. Færdigheder giver muligheder for en koncentreret indlæring af nyt, såfremt de organisatoriske og kulturelle omgivelsesfaktorer giver mulighed herfor. Det er ikke kun et individuelt anliggende, men også et fælles og arbejdsorganisatorisk. Kompetencer udtrykker et individs potentialer i form af den samlede, tilegnede viden, forståelse, kunnen og færdigheder. Kompetencer er afledt af, hvad personen har lært fagligt og socialt, og det udtrykker, hvad der kan aktiveres, ikke hvad der bliver brugt.

Kompetenceudvikling er naturligvis også at forstå som en læringsstrategi. Hvad enten det er en uddannelsessammenhæng eller en arbejdsorganisation, så skabes der en bestemt arbejds- og ansvarsfordeling, som stiller krav til forskellige slags kompetencer i organisationen. Det samme gør teknikken, som anvendes. Særlig ved teknologiske fornyelser kommer arbejdsorganisering og kompetenceudrustning på prøve. Der må sikres et synkroniseret samspil mellem uddannelsessøgende/ansatte, arbejdsorganisationen, teknologien og virksomhedsmålene. Er der ubalance, kan teknologien f.eks. ikke udnyttes fuldt ud. Kompetencer kan således ses som såvel produkt som forudsætning. Den samlede kompetence, som skal udvikles, kan analytisk deles op i kvalifikationsfaktorer som:

- **kundskaber** (kende forhold, fakta, paratviden, kunne metoder)
- **færdigheder** (kunne handle, håndtere redskaber etc.)
- **erfaringer** (at kunne lære af succeser og fiaskoer)
- **kontakter** (kunne have eller etablere sociale kontakter)
- **interpersonelle færdigheder** (sprog, samarbejdsevner, selvtillid)
- **attituder** (ville gøre, kunne tage ansvar, dele opfattelser).

Kompetencer er såvel bevidste som ubevidst erhvervede kvalifikationer; de er et resultat af ind- og aflæring. Men for at gøre indlæring til operationel størrelse fordres en specifikation af niveau for "kompetencer". Der må efterlyses konkrete kriterier herfor. Det er ikke nok at tale bredt om "anvendelseskompetencer". Eller for at præcisere: kompetencer beskriver, hvad et menneske, en aktuel eller potentiel medarbejder, kan gøre - ikke nødvendigvis, hvad han eller hun gør eller får lov at gøre. Hos den enkelte er det oplagt, at først motivation og engagement kan frigøre og aktivere kompetencerne. Derfor får arbejdet med kompetenceudvikling en nødvendig pendant i arbejdet med at udvikle strategier for motivation hos uddannelsessøgende/medarbejdere. Virksomhedens kompetence er forankret i måden at organisere, producere og administrere på, og en effektiv udnyttelse af kompetencerne fordrer således både højt ambitionsniveau på personalesiden og en fremmede "virksomhedskultur" for at frigøre de innovative kræfter.

Det er væsentligt i denne sammenhæng at slå fast, at virksomhedens samlede kompetencer er mere end summen af de enkelte medarbejders kompetencer. Den virksomhedsbårne kompetence er en unik størrelse, der er mere end den individbårne. Det er allerede slået fast, at forskellige måder at organisere arbejdet på skaber forskellige forudsætninger for kompetenceudvikling, og det samme gælder kollega- og ledelsesrelationer, produktionsudrustning osv. Der bør foretages kompetenceanalyse på et individuelt, et gruppemæssigt og et samlet virksomhedsniveau. Også af ledelseskompetencen i virksomheden.

Den sociale og personlighedsrettede kvalificering må således ikke sættes i modsætning til en satsning på de teknisk-faglige

specialkvalificeringer, som det ofte sker i debatter, i det organisationspolitiske spil og i mange faktiske uddannelsessammenhænge. Personlige kvalifikationer reflekterer sociale prægninger, og de er blevet vigtigere og mere omfattende. Det erkendes også idag. Af elementer heri kan man bl.a. skelne mellem:

- **intellektuelle:** rationel og systematisk tænkning, problemløsningsformåen, diagnosticering, planlægning, fantasi etc.
- **perceptionelle:** sansningsevne, præcision i iagttagelser og opfattelser
- **selvbeherskelse:** akkuratesse, ansvarlighed, selvkontrol, kvalitetsbevidsthed, koncentrationsevne
- **individualitet:** selvværd, selvtillid, selvstændighed og kreativitet
- **sociale:** samarbejdsevne, kommunikationsegenskaber, kontaktskabelse etc.
- **motivationelle:** virkelyst, initiativ, åbenhed, omstillingsparathed.

En foranderlig verden kræver medarbejdere, der kan tænke og handle selv - ikke medarbejdere, der skal styres eller manipuleres. Tayloristisk økonomisering selekterede dårligt kvalificerede og tilhørende dårlige motivationer. Man arbejdede sig væk fra arbejdets kvalitet. Det er den modsatte bevægelse, der nu er brug for, så selvansvar, selvudfoldelse, vidensudvidelse, overblik osv. udvikles i en kombination af individuelle og kollektive læreprocesser. Nye former for kontrol og selvkontrol udvikles. Når kravene til indlæring og matchning af virksomhedens behov med medarbejdernes ønsker og aspirationer stiger, er det vigtigt, at det flersidede i kvalificering forpligter virksomheder, organisationer og uddannelsesinstitutionerne stærkere fremover. Analyser og handleplaner må tage bestik af såvel erhvervs- som personlighedsrettede elementer, såvel almene som specifikke kvalificeringsbehov. Det er dog ikke nødvendigvis en virkelighedsbeskrivelse idag.

Arbejdsgivervilje til at finansiere almene kvalificeringer skorter

det f.eks. ofte på. Og det tegner ikke lige lyst set i et fremtidsperspektiv, når politikerne har væltet mere af finansieringen af voksen- og efteruddannelsen over på arbejdsmarkedet. Ligeledes har uddannelsesinstitutionerne meget været gearede til at tackle kendte kvalificeringskrav, omend især SID vedvarende har argumenteret for almenfag, længerevarende forløb og bredere kvalificeringer. At der fremover skal tages hensyn til sociale og personlighedsrettede elementer er dog ikke ensbetydende med, at der bør ske en ensidig "individualisering". Netop her ligger farer gemt i det aktuelle programmeringsarbejde i ministerier, styrelser og uddannelsesinstitutioner, vil jeg mene. Erhvervsuddannelsesreform 2000 falder i den grøft, hvor behovene for og ønskerne om øget individualitet er gået hen og blevet oversat til behov for øget individualisering. Men øget individualitet og fælles rammer og indlæring kan gå hånd i hånd, hvorimod øget individualisering nedbryder disse fælles rammer og indlæringen. Der skabes en konkurrencekultur, stærkere vinder- og taberkonstellationer, større uligheder. Faren for, at de uddannelsessøgende vil "marchere i takt" er overdreven falsk og i sine konsekvenser faktisk nedbrydende for en samlet bedre kvalificering og "kompetenceudvikling" på uddannelsesinstitutionerne.

Det gælder om at transformere behovet for øget udvikling af individualiteten, der forudsætter fællesskabets trygge rammer, samarbejde, fællesforståelse, over i uddannelsestermer. Der må for det første insisteres på en sondring mellem individualisme og individualitet. Sociale kompetencer betyder alment evner til at kunne tilgodese såvel ydre som indre krav, pres og forventninger, og de må sammensættes af sproglige, adfærdsmæssige og interpersonelle kompetencer. Der er som nævnt problemer forståelsesmæssigt, adfærdsmæssigt og institutionelt med samlet at indrette kvalificeringsindsatserne også efter morgendagens behov. Og for det andet må forståelsen af læring sættes under debat. Det sker nedenfor.

Behovene udvikler sig i den retning, at det fra at have været den faglige og tekniske specialkvalificering, der stod i centrum

i erhvervs- og arbejdsmarkedskvalificeringen, bliver nødvendigt at satse på brede, uformelle og personlige kvalifikationer. Man må især specifikt indholdsbestemme rodekassen af "bløde" kvalifikationer. Det danske arbejdsmarked er stadig alt for overspecialiseret! Den enkelte lønmodtagers funktionelle fleksibilitet - evnen til at kunne påtage sig flere og forskelligartede arbejdsopgaver og arbejde mindre specialiseret - er for ringe, ikke mindst fordi virksomhederne på hovedstrømmen har vænnet sig til at løse personaleproblemer ved hjælp af numerisk fleksibilitet, altså antalsmæssig regulering. Hidtil har man næsten altid kunnet få "grydeklare kyllinger" på det åbne arbejdsmarkedet. Det var måske en attraktiv løsningsmodel, så længe arbejdsløsheden var meget høj, hvis dequalificeringen ikke var fremskreden blandt de arbejdsløse, og den demografisk betingede tilgang til arbejdsmarkedet var rimelig høj. Men det bliver ikke morgendagens situation.

Fremover bliver det en decideret skranke for erhvervsudvikling og en velfærdsudvikling, som bliver mere og mere afhængig af kompetenceøgning hos arbejdskraften. Lønmodtagerne vil også selv stille nye og anderledes krav til arbejde og kvalificering: de vil ikke nøjes med at have et arbejde, men også have dette som en ramme om kreativ indsats og om udvikling i arbejdet. Det involverer i allerhøjeste grad uddannelse og udvikling som forudsætning for at realisere "livskvalitet". Kvalificering er kulturbærende - på tværs af de forskellige livstile og socialkarakterer, der udvikles. Hvad der bliver brug for i erhvervslivet er ikke alene høje og specialiserede tekniske færdigheder og branchekendskab ("faglig dygtighed"), men også forhold som samarbejdsevne, kulturel duelighed, gå-på-mod og begejstring! Det bliver efterspørgsel efter begejstring.

Den relative elendighed i forståelsen af læring

Der kan ikke herske tvivl om, at en individualistisk læringsteori er kommet til at dominere det meste af litteraturen om kvalificering og kompetenceudvikling, ligesom den praktisk sætter sig igennem i de pædagogiske udviklingsprojekter (jf. indledningen). Fra oplysningsteorier over Piaget og Habermas (jf.

f.eks. Illeris 1999) forekommer der at være rodfæstnet en tanke om, at vi lever under betingelser, der sikrer fremskridt: socialisationen har simpelthen indbygget telos. Hvem siger, at virksomheder lærer, at ledere og medarbejdere og for den sags skyld elever nødvendigvis føler sig forpligtet til "at lære"? De sidste vil oftest være tilfredse med at klare sig igennem. Måske er det først, når usikkerhederne er blevet så store, at de føler sig tvunget hertil, at læring reelt foregår. Organisationer er gerne tilfredse med at operere på den normale, artsidentiske måde i overensstemmelse med de regler og nødtørftige kvalificeringer, der stabiliserer deres virke. Det gælder vel også erhvervsskolerne? En stærkt forøget offentlig diskurs om øget indsats på voksen- og efteruddannelsesfeltet og i virksomhedernes kvalificering af medarbejderne har allerede vist sig ikke at måtte forveksles med en tilsvarende stærk institutionaliseret praksis. Kan erhvervsuddannelsernes forestående "individualisering" af læring og fleksible undervisning ikke besinde sig ud fra praktiske erfaringer?

Alt for mange antagelser, teorier og handleanvisninger går ud fra, at det er ved at tage afsæt i individet, at kompetenceøgning kan forstås og sikres. Men en sådan mikro-fundering af forståelsen sætter let parentes om flere samfundsforhold, som også er med til at afgøre, om der kommer noget ud af overvejelser og anstrengelser. Normer og værdier, der omgærdet handlen, må ifølge tankegangen være indrettet på at fremme forståelse og indlæring i socialisationsprocesser. Men denne individualistiske base for overvejelser og anbefalinger om at "tage ansvar for egen læring" overser, at folk generelt ikke er så rationelt indrettet som forudsat, og at de således ikke har en psykologisk indplantet drift mod mere viden, oplysning og læring. Folk har heller ikke frit handlevælg. Intentioner og faktiske præstationer er ikke det samme. For at skærpe argumentationen: **Social læring og kvalificering har ikke individet som basis, men i stedet sociale relationer!** Det er gennem interaktioner, vi konstituerer os selv som sociale individer, og det er herigennem handlinger gives raison og betydning. Det er dermed relationerne - ikke intentionerne, der bør være grunden-

heden for overvejelser over kvalificering og læring. Læreprocesser må forstås som det moderne samfunds kollektive organiseringer. Et helt fritstående individ, der lærer, findes ikke. Det selvprogrammerede "kompetente" menneske findes ikke.

I hverdagens, virkelighedens foretagsomhed har politikere, administratorer, arbejdsgivere, organisationsfolk, uddannelseschef, pædagoger osv. ikke alle kvalificering og læring sat øverst på dagsordenen. Udviklinger opleves af dem, der skal "udvikles", mest som kollektive læreprocesser, som har mange krav, hensyn og undertiden "hensynsløse" aktører involveret. Det er disse faktiske relationer mellem mennesker placeret i forskellige positioner og sammenhænge, som bør være udgangspunktet for overvejelser. Læring blokeres også i interaktionsprocesser. Behovene for mere kvalificering og læring tilsidettes ikke sjældent i processerne. Og at "lære at lære" er et langt mere kompliceret spørgsmål end normalt antaget. Mange forhindres endog i at lære det, de har brug for. Inoptimale situationer er langt fra undtagelsen. Det er ikke indbygget rationalisering i alle processer, der har med kvalificering og læring at gøre. Hvad der giver "mening" for den enkelte, hvad der rationelt kunne indbygges i en individuel uddannelsesplan, er noget meget forskelligt og variabelt, og der er ikke kun individuelle faktorer på spil. I allerhøjeste grad også ydre, sociale, faglige, pædagogiske osv. Det er ved at **gå fra den subjektive mening forbundet med kvalificering og læring til den måde, handlinger gøres meningsfulde på i daglige interaktioner**, at vi kan gøre os håb om et realistisk (be)greb om sammenhænge. Der skal altså ses på processer, hvor igennem noget bliver meningsfyldt på - også for andre, mere end blot på, hvad der giver mening isoleret. Der skal ordentlig vejledning og supervision til i uddannelsessammenhænge. Der skal fornuftig dialog til i dagligdagens arbejds- og kvalificeringsprocesser. Hvad, der forbinder en handling med en anden, er anerkendelse hos andre involverede som meningsfuld. Dermed er spørgsmålet om en kollektiv forståelse, for ikke at sige identitet, stillet, for kun her igennem bliver noget "rationelt". Det er i de sociale relationer, folk anerkender hinandens projekter. Regler om,

hvordan man lærer, er også sociale produkter. De kan ikke beordres ovenfra eller skrives ind i en manual. Læring har en kulturel og kommunikativ prægning, og dermed flerdimensionale hensyn at tage.

Uden en bevægelse væk fra et isoleret individniveau til også et kollektivt nås ikke brugbare forståelser og anbefalinger - heller ikke pædagogisk. Viden må være trans- og intersubjektiv, den må kunne kommunikeres og overføres til andre, bruges af andre, bruges sammen med andre. Individuer må placeres i sociale situationer, for at man kan identificere fremmede og hæmmende faktorer for kvalificering og læring. Herigennem kan de sociale relationer findes, som beforder læring af noget nyt, og læringen kan institutionaliseres. Læring er levende menneskers reaktioner over for usikkerheder i forbindelse med deres sociale og institutionelle erfaring med at realisere "fremtidsplaner". I stedet for at tale om "individuelle anvendelseskompetencer" er det måske hensigtsmæssigt at fastholde begreber om kvalificering som det centrale. Den enkelte elev på erhvervsskolerne har ikke isoleret mulighed for at skabe "sin egen helhed". Alle relationer er processer forbundet med interesser, magt og konfliktmuligheder - og muligheden for fejllæring. Fejllæring kan såmænd også skrives ind i personlige uddannelsesplaner og uddannelsesbog.

Målsætninger for styrkelse af kvalificeringerne

Ud fra denne advarsel mod et for individualiserende perspektiv og en meget bred indkredsning af kvalifikationsbehov fremover kan målsætningerne for en forstærket uddannelsesindsats formuleres således:

- a) at udvikle arbejdsstyrkens kvalifikationer via en fortløbende uddannelsesindsats og med pædagogiske fornyelser, der kan sikre individuel omstillingsevne og øget produktivitet hos såvel beskæftigede som aktuelt ikke-beskæftigede,
- b) at opnå stærkere flerdimensionel kvalificering og virke for et kompetenceløft til alle i arbejdsstyrken og stærkere resourceudnyttelse via bedre arbejdsorganisering og bedre

- arbejdsliv samt gennem et forstærket samspil mellem virksomheder og offentlige myndigheder og hjælpeinstanser, og
- c) at arbejde mod arbejdslivsfunderet kvalifikationsudvikling, "professionalisering", demokratisering og personlig udvikling, der via "multi-skilling" og kompetenceudvikling frigør de produktive evner og innovative kræfter hos lønmodtagerne, i virksomhederne og i samfundet som helhed.

Det er ikke nok med "mening" for den enkelte: noget må også være meningsfuldt for andre, for at kompetencer og læring kan blive givtig. Der må sondres mellem individualisme og individualitet. Øget satsning på det sidste gennem også uddannelsesinstitutionernes virke er vigtig. Sigtelinierne er også en påmindelse til erhvervsskolerne om at genoverveje egen praksis og forståelse. Planlægning af indsatserne må funderes på en koordineret nyudvikling af indhold, struktur, pædagogik og "systemkultur". Undervisningens organisering og implementering må give sikkerhed for relevante og demokratiserede læreprocesser, og det er afgørende at få lagt grunden til en uddannelses- og velfærdsoffensiv med produktiv investering i mennesketilvækst, fællesskab og produktiv indsats for alle. En nøgle hertil ligger i dialektikken mellem individuelle og kollektive elementer i kvalificering og læring.

Litteratur:

Andersen, A.S.: *Tolkning og erfaring*, Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter, Roskilde, 1996.

Andersen, A.S. et.al.: *Voksenliv og voksenlæring - voksne mænd og kvinders uddannelsesdeltagelse og læreprocesser i livshistorisk belysning*, Roskilde Universitetscenter, Roskilde, 1998.

Andersen, P. og Frederiksen, P. (red.): *Innovation, Kompetence, Læring - Det 21. århundredes udfordring*, Dafolo, Frederikshavn, 2000.

Anton, K.-H., Weiland, D.: *Soziale Kompetenz - Vom Umgang mit Mitarbeitern*, Econ, Düsseldorf, 1993.

- Bild, T, Jørgensen, H., Madsen, M, og Lassen, M.: *Fællesskab og forskelle* - Sammenfatningsrapport fra APL-projektet (Arbejdsliv og politik set i et lønmodtagerperspektiv), LO og Carma, København, 1993.
- Clematide, B.: "Kvalificering: til hvad og hvordan?", pp. 65-74 i H. Jørgensen og R. Lund (red.): *Arbejdsmarkedspolitik i 90'erne*, Carma, Aalborg, 1991.
- Cornelius, H. (red.): *Voksenunderviserens veje og udfordringer*, Undervisningsministeriet, København, 1998.
- Cornelius, H. og Schnack, K. (red.): *Voksenpædagogisk Opslagsbog*, Chr. Ejlers Forlag, København, 1993.
- Ellström, P.-E.: *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*, Publica, Stockholm, 1997.
- Eriksen, J, Jørgensen, H, og Lassen, M.: "Om forståelse af "uddannelse" som arbejdsmarkedspolitisk instrument", pp. 165-180 i Arbejdsministeriet: *Arbejdsmarkedspolitisk Årbog*, København, 1992.
- EVA-Almenkvalificeringsprojektet: *Kvalifikationer og levende mennesker*, København 1993.
- Hermansen, M.: *Læringens univers*, Forlaget Klim, Århus 1998.
- P. Jarvis: *Adult and Continuing Education*, Routledge & Kegan Paul, London, 1996.
- Illeris, K.: *Læring*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde, 1999.
- Jørgensen, C.H. (red.): *Uddannelsesplanlægning - arbejdsliv og læring*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde, 1998.
- Jørgensen, H., Lind, J. og Nielsen, P.: *Personale, planlægning og politik*, Aalborg, 1990.
- Jørgensen, H.: *De menneskelige ressourcer*, Mandag-Morgen Strategisk Forum, København, 1995.
- Jørgensen, H.: "Hvorfor er voksenuddannelse så vigtig?", pp. 7 - 28 i Undervisningsministeriet: *Hvad brænder vi for? - Et debatskrift om voksenuddannelse*, København, 1996.
- Jørgensen, H. (red.): *Voxsenuddannelsens kvalificering - Indsigter fra en prakseologisk orienteret forskningsindsats*, CARMA, Aalborg, 2000.
- Price Waterhouse/IKO: *Human Resource Mangement i danske virksomheder*, København, 1991.

- Mathiesen, Anders: *Uddannelsernes sociologi*, Chr. Ejlers Forlag, København, 2000.
- Olesen, H. Salling: *Voksenundervisning - hverdagsliv og erfaring*, Unge Pædagoger, 1985.
- Olesen, H. Salling and Rasmussen, P. (eds.): *Theoretical Issues in Adult Education - Danish Research and Experiences*, Roskilde University Press, Roskilde, 1996.
- SOU: *Kompetencutveckling - en nationell strategi*, Arbetsmarknadsdepartementet, Stockholm, 1992.
- Stjernberg, T. m.fl.: *Kompetens i fokus*, Publica, Stockholm, 1989.
- Sørensen, J.H. and Sommer, F.M.: "Technology and Market Forces - And How They Are as well Conditioned by as Influencing Institutionalized Industrial Relations", in IIRA: *Exploring Trends in Employment Relations and New Approaches to Work in The Twenty-First Century*, Tokyo, 2000.
- Ulrichsen, L. (red.): *Perspektiver på almenkvalificering*, RUC, Roskilde, 1992.
- Undervisningsministeriet: *Brænd og tænd. Et debatskrift om voksenuddannelse*, København, 1998.
- Undervisningsministeriet: *Vejledningsparadigme - Notat*, 1999 (www.uvm.dk/erhverv/reform/information/Vejledningparadigme_EUD.htm).
- Winther-Jensen, T.: *Voksenpædagogik - grundlag og ideer*, Akademisk Forlag, København, 1996.



Erhvervsskolen som fleksible kompetenceenheder

Af Hans Jørgen Knudsen

Vi har fået en ny lovgivning (på erhvervsuddannelsesområdet), som på en ganske anden og langt mere radikal måde udfordrer alle aktørerne i denne skoleform (Undervisningsministeriet, 2000b og 2000c). Faste størrelser som f.eks. klassen som elevernes værested/lærested og som den enhed, der afgjorde økonomi og ressourceanvendelse, faglæreren som formidleren af det faglige stof og udbudsorienteringen som grundlaget for skolens udbud af både fag og måder at levere på, er nu afløst af begreber som elevens individuelle planer for læring, læringslandskaber, teamarbejde (både for lærere og for elever), modulering og efterspørgselsorientering.

Regeringens og Undervisningsministeriets ønske om at få kvalitet i uddannelserne og at få noget for pengene stiger år for år (Undervisningsministeriet m.fl., 1998 og Undervisningsministeriet, 2000a).

Kravet om kvalitet og resultater

I forbindelse med erhvervsuddannelsesloven fra 1991 blev markedet introduceret som et fænomen, som erhvervsskolerne måtte forholde sig til, som noget de kunne udbyde (endog ganske frit) på, og som noget de burde bearbejde. Det at være markedsorienteret har da også været genstand for mange diskussioner i både ledergrupper og lærergrupper siden da. Der er næppe mange erhvervsskoler, der ikke er meget bevidste om netop det at være markedsorienterede. "Kunden i centrum"¹ er en direkte udløber heraf.

Som Kurt Klaudi Klausen (1999) imidlertid gør opmærksom på, er markedet blot én af de parametre, som en erhvervsskole, som den politisk styrede organisation, den jo er, skal være optaget af. Hertil kommer skiftet i samfundsmæssige værdier og det politiske systems krav til de samfundsmæssige instituti-

1) Hvem kunden så faktisk er, har været genstand for mange diskussioner i årenes løb

oner. Ikke mindst det sidste har været ganske tydeligt i de seneste års debat og kommer da også klart til udtryk i den omfattende lovgivning for Undervisningsministeriets område, som Folketinget har vedtaget bare i 1999 og 2000.

Noget af det, der er allertydeligst i den nuværende lovgivning, er den vægt, der lægges på kvalitet². Kvalitetsdebatten på erhvervsuddannelsesområdet var bl.a. en udløber af lovgivningen i sig selv³ og en direkte følge af bl.a. en værdi fra New Public Management bølgen om at offentlige organisationer med fordel kunne lære af de private virksomheder - således også at arbejde med kvalitet.

Mest indflydelse på erhvervsskolerne fik dog nok det såkaldte Q-90 projekt (Pedersen, 1999), hvor stort set alle erhvervsskoler deltog, og hvor selvevaluering blev knæsat som måden at arbejde med kvalitetsudvikling på⁴.

Ønsket om kvalitet i uddannelsessektoren blev fastlagt i form af mål som f.eks.: Danmark skal høre til blandt de fem bedste lande i verden mht. uddannelse, i Danmark skal mindst 95% af en ungdomsårgang have en ungdomsuddannelse og mindst 50% af befolkningen skal have en længerevarende uddannelse. Undervisningsministeriet har da også søgt at tydeliggøre kvalitetskravene - f.eks. vha. publikationen "Kvalitet der kan ses". Den er lige nu (2000) kommet i 2. udgave (Undervisningsministeriet, 2000a).

Kvalitetens følgesvend, som det f.eks. tydeligt fremgår af "Kvalitet i uddannelsessystemet" (1998), er "effektivitet". Den samfundsmæssige interesse i at få mest mulig og bedst mulig uddannelse - uden at bruge flere ressourcer end nødvendigt er tydelig nok.

2) Kvalitetskravene er f.eks. indbygget i Hovedbekendtgørelsen for erhvervsuddannelserne

3) Skolernes øgede autonomi og økonomiske frihed gjorde det interessant at finde ud af, hvordan man kunne gøre det bedre

4) Selvevalueringsmetoden er imidlertid nu mere anvendt som led i arbejdet med kvalitet efter "Kvalitetsprisen for den offentlige sektor"

Sammen med markedsorienteringen er derfor kvalitetskrav og krav om bedre effektivitet noget som det danske uddannelses-system har fået som vilkår. Og det gælder ikke blot Danmark. Hele den vestlige verden er iflg. Ball (1999) influeret af den samme uddannelsespolitiske tænkning. Alle medarbejdere på f.eks. erhvervsskolerne skal derfor kunne leve med et krydspres fra (Ball, 1994):

- Den nationale curriculumtænkning med indbyggede krav om både kvalitet og effektivitet
- Markedet og dets krav om fleksibilitet, lydhørhed, variation og skræddersyede ydelser
- Ledelsen og dens krav og ønsker om effektivitet og økonomisk anvendelse af ressourcer

Det går ikke sporløst hen over identiteterne - hverken hos ledere eller lærere. Den traditionelle professionalisme hos begge parter er i opbrud.

Professionalismebegrebet

En professionel i klassisk forstand er en person, der har erhvervet sig en god del uddannelse og således studeret sin profession i flere år og derved opnået en vis ekspertise. Den professionelle er ekspert på sit felt, formodes at udøve ekspertisen i direkte samspil med kunden (og tjene kundens interesser derved) og har meget stor autonomi mht. valget af metoder, hjælpemidler mv. Ingen udefra formodes i virkeligheden at kunne diktere en sådan ekspert, hvordan ekspertisen skal udøves. Professionelle i denne forstand findes i mange verdener. De kan være i liberale erhverv (økonomer, jurister, konsulenter, ingeniører osv.), og de kan befinde sig i undervisningsverdenen - f.eks. på en erhvervsskole.

Den enkelte lærer, som underviser i et bestemt fag, fordi han/hun har erhvervet en kompetence (både forstået som ret og evne) til det, og som gør det på sin egen selvvalgte måde i et samspil med elever og studerende, er et ganske godt eksempel på en professionel, og det er da også typisk den måde, undervisere tænker om sig selv på. De kan ikke vejledes af

ledere eller andre uden de nødvendige faglige forudsætninger til en anden måde at arbejde på - metodefriheden er derfor en naturlig konsekvens heraf.

Netop i forbindelse med gennemførelse af reformer er denne professionalisme sat til debat. I den klassiske udgave af lærer-professionalismen er læreren ikke blot ansvarlig for arbejdet i klassen, men antages at bidrage også til skolens udvikling, til systemets udvikling og til lærerprofessionens udvikling - i et samarbejde med kolleger og andre interessenter.

Dette lærerideal er blevet udhulet gennem flere år. Dels i forbindelse med det, der blev kaldt "Læreren fra degn til lønarbejder", dels ved den arbejdsdeling, som har ført til, at læreropgaver er flyttet til f.eks. ledelse, til vejledere af forskellig slags - eller til andre specialister.

Samtidig er en slags ledelses-professionalisme dukket op i den pædagogiske verden. Ikke mindst i kølvandet på New Public Management (Klausen & Ståhlberg, 1998). Det er en professionalisme (Sachs, 2000), der hviler på en ideologi, om at effektiv ledelse kan løse alle problemer, og at den praksis, der er velegnet i den private sektor, også med fordel kan overføres til den offentlige sektor - herunder til uddannelsesverdenen. Især på de tekniske skoler er nogle grupper - både i egen og i andres forståelse - nu blevet ledere i stedet for som tidligere at være indflydelsesrige kolleger⁵.

De to forskellige former for professionalisme er i virkeligheden knyttet til tiden før reformen - til f.eks. 1995⁶, hvor fleksibiliteten kunne tænkes uden et samtidigt opgør med den herskende professionalisme. Det ser da også ud til, at de to forskellige former for professionalisme ikke just hjælper med til at implementere den reform, som de tekniske skoler lige nu er meget optaget af (Undervisningsministeriet, 2000c).

5) De såkaldt ledende lærere

6) Hvor den første artikel om "Fleksible skoler og fleksibel læring" blev skrevet

En mere aktiv, mere samarbejdsorienteret og mere gruppebase- ret professionalisme skal udvikles. Der skal tillid, ikke nødven- digvis blind tillid, forpligtelse og solidaritet til - som de helt centrale byggesten (Sachs, 2000). Det forudsætter, at parterne bringes "i samme rum" med henblik på at tale sammen - med hinanden og ikke om hinanden - og at de taler om det, der er skolens egentlige opgave: at sikre den bedst mulige læring for elever, kursister og studerende.

Tillid, respekt og gensidighed er centrale elementer i en sådan ny professionalisme, og det kræver til gengæld tid, energi og intellektuel investering at komme frem til, hvad det er, der skal gennemføres, f.eks. implementering af en ny uddannelsesre- form. Det er ikke en professionalisme, der ophæver det for- hold, at der er forskellige parter involveret, f.eks. ledelse og medarbejdere, men det skal være muligt at kigge hinanden i kortene, at lære af og fra hinanden, og på en sådan måde, at tilliden ikke blot omfatter accept af hinandens ekspertiser, men også er et integreret led i processerne, så man kan sikre konti- nuerlig læring, maksimere organisationens ekspertise og for- bedre den samlede problemløsningskapacitet (Fullan & Hargreaves, 1992).

En ny og forbedret professionalisme omfatter samarbejdet i og imellem grupper. Tilliden handler derfor om at hver gruppe tager som udgangspunkt, at de andre har noget at tilbyde. Det er antagelig også nødvendigt, at parterne stræber efter at nå et fælles resultat. Noget, der kan skrives efterfølgende, og som også kan offentliggøres.

Et andet forhold er, at de samarbejdende parter, det være sig ledere, medarbejdere, eksterne eksperter, embedsmænd fra ministerier osv. bruger tid på at undersøge forholdet imellem deres udtalte værdier og de værdier, der kommer til udtryk i handlingerne.

En ny professionalisme, måske skulle den hedde implemente- rings-professionalisme, omfatter (Sachs, 2000):

- Alle parter på skolen (lærere, ledelse, administration, tillidsrepræsentanter osv.).
- Fælles og samarbejdsorienterede handlinger.
- Effektiv kommunikation om mål, forventninger mv.
- Anerkendelse af de andres ekspertise.
- Opbygning af et miljø, der er baseret på tillid og gensidig respekt.
- Lydhørhed og ansvarlighed.
- En optagethed af at ville handle og igangsætte.
- En oplevelse af glæde og fornøjelse.

En ny professionalisme er baseret ikke bare på principper om gensidig udveksling, gensidighed og samarbejde, men også på fælles undersøgelse af mønstre i den aktuelle praksis.

I et sådant samarbejde indgår der ofte eksterne parter, og der kan opstilles erfaringer for, hvad der bringer deltagerne til at tage mere aktivt del i deres egen professionelle udvikling (Sachs, 2000).

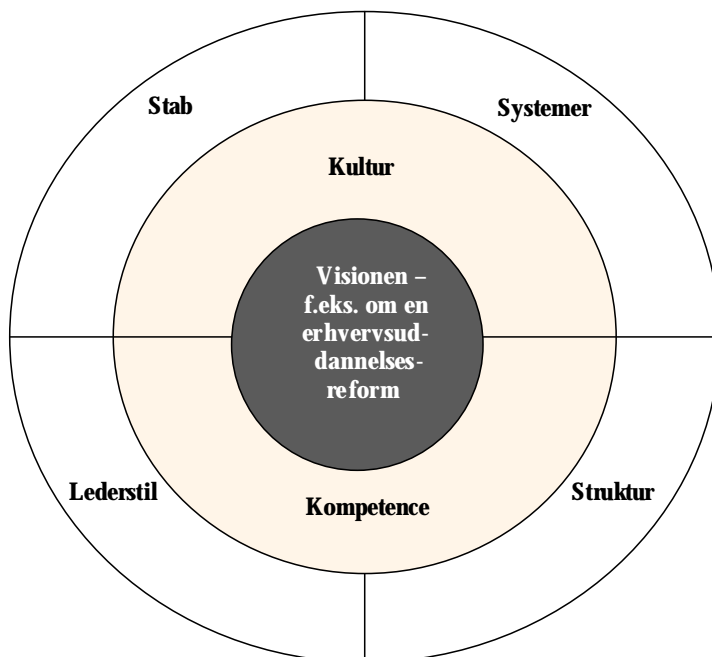
Der skal:

- Etableres og udvikles nye roller (kritiske venner, ressourcepersoner, djævlens advokat mv.).
- Etableres nye strukturer (rådgivningsgrupper, skrivegrupper vedr. uddannelsesplaner oma.).
- Arbejdes med nye opgaver (skrive oplæg, dokumentere praksis, planlægge undervisning, præsentationer mv.).
- Opbygges en undersøgelseskultur, hvor professionel læring og spredning af viden og erfaringer forventes, efterspørges og belønnes og derved bliver en integreret del af den institutionelle hverdag.

Gruppen eller teamet er således rammen om den nye professionalisme. I sig selv er den et brud med en kultur, der er skabt i en tid, hvor fleksibilitet var noget ganske andet, og noget, der i hvert fald ikke fordrede et opgør med de eksisterende professionalismer.

En ny kultur og dermed en ny professionalisme er én af forudsætningerne for at kunne realisere visionen om en ny erhvervsuddannelse. Forholdet mellem visioner, og hvad der skal til for at realisere dem, kan stilles således op (Nielsen, 1985):

Figur 1



Det er relativt let at ændre systemer, struktur, ledelsesstil og at ændre i stabens sammensætning. Men det er langt fra nok. De afgørende faktorer i forbindelse med at realisere visionen er, at kulturen støtter en sådan udvikling, og at kompetencen er til stede. Og det er langt mere besværlige processer at sætte i værk.

Udviklingen af en ny, mere samarbejdsorienteret og gruppebaseret form for professionalisme er et element i udviklingen af en ny kultur.

Kompetenceudviklingen handler i stigende grad om at udvikle en kompetenceenhed, der kan "levere varen".

Kompetenceenheden

Mens fleksibiliteten i 1995 mest af alt handlede om at ændre lidt på struktur og systemer, så forudsætter fleksibiliteten i år 2000, at både kultur (bl.a. professionalismen) og kompetence ændres. Og det er som nævnt meget vanskeligere.

Kompetence er blevet mantraet i uddannelsesverdenen. Alle taler om det - tilsyneladende dog med lidt forskellig mening. Vi har fået et kompetenceråd med vismænd og det hele⁷. Der skal nu udarbejdes nationale kompetenceregnskaber, og næsten ingen taler mere om dannelse, viden, færdigheder og holdninger, kvalifikationer og den slags.

Et problem i sammenhængen er, at man somme tider taler om rettigheder, til andre tider om evner. Hvem har kompetence til at give kredit - eller til at undervise i et bestemt fag som følge af en bestemt uddannelse (en formel kompetence)? Hvem er god til det - hvem har den reelle kompetence til at klare netop den opgave? Her snakker vi jo i virkeligheden om ganske forskellige forhold.

Et andet problem er, at nogle knytter kompetence til de personlige og sociale forudsætninger, mens andre opfatter kompetence som noget, der omfatter *viljen, evnen og forudsætningerne for at udføre en given opgave eller funktion i praksis* - og således omfatter både de personlige og sociale færdigheder, de faglige forudsætninger, den organisationsmæssige formåen og alt det, der også skal til for at præstere et resultat, f.eks. udstyr, beføjelser, autoritet, samspillet med andre oma.

I denne artikel opfattes kompetence som alt det, der skal til for at kunne levere varen - og altså ikke bare individuelle og ikke bare personlige/socialt kompetencer. Det er relativt tæt på f.eks. Grønhaug's & Nordhaug's definition: "ferdigheter og kunnskaper, der har et anvendelsesaspekt og som bæres av et individ, en gruppe individer eller en organisasjon" (1998:96).

7) Se bl.a. Ugebrevet Mandag Morgen www.Monday.dk

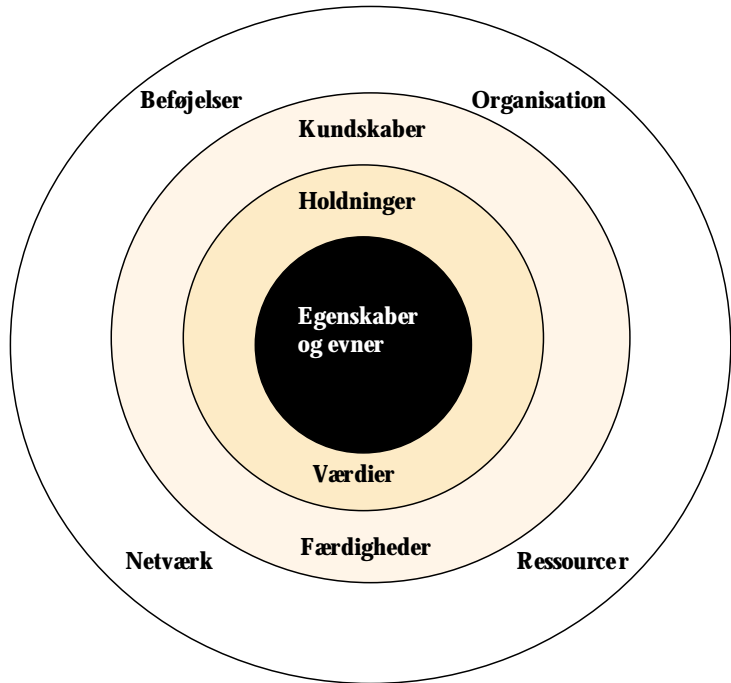
Et aspekt, som ikke mindst de private virksomheder indtænkter, er det, der kaldes særegen kompetence, forstået som det, man kan levere, som nogle kunder gerne vil have, og som andre ikke uden videre og i hvert fald ikke uden store anstrengelser og omkostninger vil kunne kopiere (Campel & Luchs, 1997). Sammen med markedsorienteringen og den tilspidsede konkurrence er dette begreb også ved at være interessant i uddannelsessektoren, f.eks. i forbindelse med valget af, hvad man vil beskæftige sig med (kerneopgaverne), og hvad man vil vælge fra.

Nogle få enkeltpersoner vil måske have en særlig kompetence, fordi de er særligt dygtige på ét eller andet felt. Den særegne kompetence bygger imidlertid på, hvad en flerhed af personer tilsammen kan præstere. Og hvad de kan præstere, fordi de i lige netop den konstellation og med lige netop de ressourcer, og i forhold til præcis den opgave, har udviklet en evne til at levere i høj kvalitet, hurtigt, til tiden og på det rigtige sted. Netop det, som den aktuelle kundegruppe gerne vil have. Det kan man ikke individuelt læse sig til, øve sig på eller organisere sig ud af. Det skal praktiseres i en bestemt kontekst. Man skal som gruppe øve sig i at kunne løse den opgave, kompliceret som den er, og kontinuerligt forbedre sine egne processer, metoder, hjælpemidler, udstyr mv.

Når det er kommet ind i erhvervsskoleverdenen, er det bl.a., fordi teamtanken er slået igennem, og fordi også efterspørgselsorienteringen er begyndt at vise sig som en realitet - ikke bare noget, vi snakker teoretisk om. Kan en lærergruppe eller et team f.eks. levere det, som en elevgruppe ønsker sig, på det niveau, de ønsker det, på det tidspunkt og på den måde, de gerne vil have det? Det får karakter af særegen kompetence, når nogle team kan det, mens andre må konstatere, at de ikke kan.

Kompetencen i et lærerteam kan skitseres således:

Figur 2



I mange tilfælde tænker man mest i den midterste sorte cirkel, når talen er om kompetence, men det er sammensætningen af hele feltet, der gør det muligt at levere. Og det er hele feltet, der gør det muligt at forandre - herunder implementere en ny uddannelsesreform. Det er hele feltet, der udgør den kompetence, der skal til, for at det kan lade sig gøre. Og det er hele feltet, der udvikler og forbedrer egen kompetence gennem egen virksomhed.

Feltet vil oftest bestå af noget, der betegnes et team, som er i et samspil med nogle kunder (elever), og som lever på bestemte vilkår, der er fastsat eller ikke fastsat efter aftale med skolens ledelse. Det er her fleksibiliteten udfolder sig - hvis den altså gør det.

Team og ledelse i en kompetenceenhed

Som omtalt i afsnittet om professionalisme er ledelse og lærer-team en integreret del af den nye professionalisme og således tilsammen forudsætningen for, at ændringer kan finde sted.

Lærerteam og ledelse er også hinandens forudsætninger i forbindelse med etableringen af den kompetenceenhed, som kan levere varen - den fleksible organisation.

Som med kompetencebegrebet synes det også at være tilfældet med teambegrebet, at det dækker over en hvilken som helst gruppering. Der er ikke længere noget, der hedder grupper. Somme tider heller ikke afdelinger. Nu handler det om team.

Interview med uddannelsesledere fra flere skoler og udtalelser fra flere lærergrupper tyder imidlertid på, at teamorganiseringen ikke rigtig fungerer⁸. Det er for mange uklart, hvad et team overhovedet er, hvad det er i forhold til en gruppe, hvor mange team, man kan være med i. Det synes også at være uklart, om alt nu skal løses i en form for teamarbejde, eller om der kan være opgaver, der lige så godt eller bedre kan løses i en anden organiseringsform.

Forudsætningerne for at kunne arbejde effektivt i team er antagelig:

- At teamet har en arbejdsopgave, der forudsætter flere forskellige individuelle kompetencer og nødvendiggør, at de samarbejder om opgavens løsning.
- At det er tydeligt, hvad teamet skal beskæftige sig med, og hvad der falder udenfor, og at der er et passende forhold mellem, hvad man skal yde som teammedlem, og hvad man får til gengæld.
- At teamet kender målene for sin aktivitet, og at målene er attraktive for både teammedlemmer og skole.
- At teamet kender reglerne og principperne for teamarbejdet, og at der er rammer, som præciserer betingelserne for teamets

8) Interview med 35 uddannelsesledere fra forskellige tekniske skoler i efteråret 2000

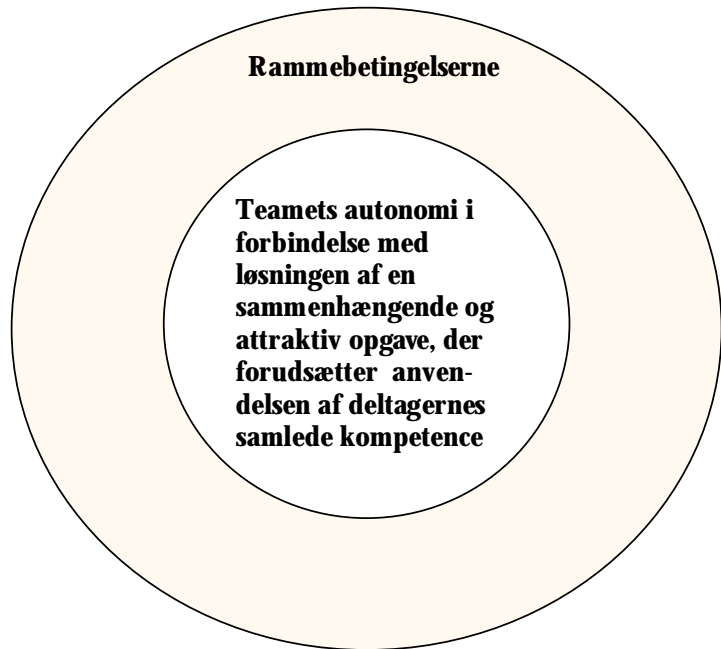
arbejde og liv, herunder også for overtrædelser af indgåede aftaler.

- At rollerne mellem træner (teamleder/uddannelsesleder) og team er klart definerede og præciserer, at teamet udfører opgaven, hvorimod lederen fungerer som træner og coach.

Hertil kommer, at teamet naturligvis både skal kunne og ville samarbejde, og at det er sammensat på en sådan måde, at de nødvendige kompetencer er repræsenteret.

Det nye i teamorganiseringen er, at teamet fremover antages at overtage nogle af de opgaver, som uddannelseslederne har varetaget i nogle år, mens uddannelseslederne til gengæld i højere grad skal kunne fungere som trænere og coaches, som procesledere, rammesættere mv.

Figur 3



I forbindelse med fastlæggelsen af opgaven og rammebetingelserne skal der overføres kompetence fra ledere til team. Og det

skal sikres, at det overhovedet har mening at løse den pågældende opgave som et teamarbejde med anvendelse af de forskellige enkeltkompetencer, der er repræsenteret i teamet. Det skal også sikres, at den samlede opgave udføres i en organisation, der har den bedst tænkelige samlede kompetence.

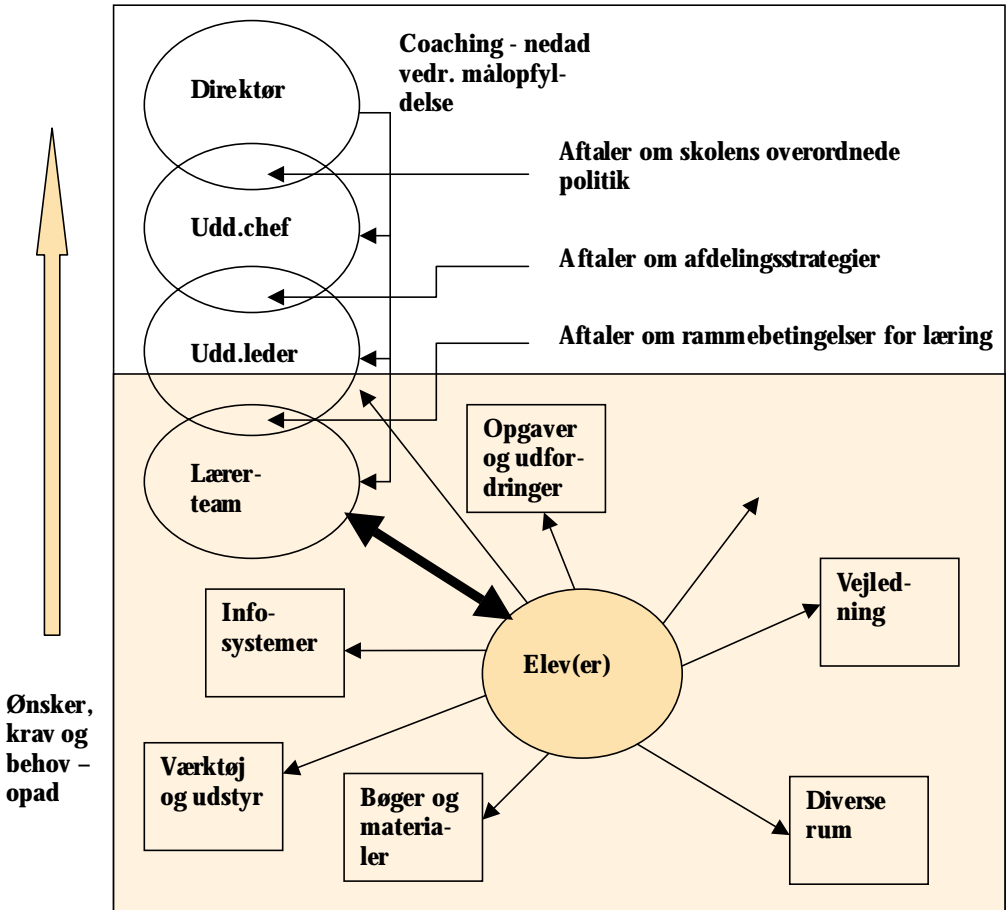
Skiftet i sig selv forudsætter, at de to parter taler sammen i for søget på at skabe en ny professionalisme, at den samlede kompetence diskuteres og øges gennem en anden måde at fordele opgaverne på og en anden måde at samarbejde på. Flexibiliteten skabes gennem et mix af de lovgivningsmæssige krav og forventninger og en ganske anden arbejdsorganisering.

Den fleksible produktionsform

Flexibiliteten er ikke længere en mulighed for de få, men er blevet et lovfæstet krav, som alle må kunne levere. Forudsætningerne herfor er måske at indrette skolen som en efterspørgselsstyret og ikke en udbudsstyret organisation. Subsidiaritetsprincippet (Handy, 1994) indebærer bl.a., at organisatoriske enheder kun afleverer noget, bl.a. beføjelser til et mere centralt niveau, hvis det udføres bedre der. Ansvar og myndighed følges på den måde bedre ad.

En efterspørgsorganiseret skole kan i meget principiel udformning se således ud:

Figur 4



Det grå felt er skolens hovedarbejdsområde. Her er eleven i centrum og er den, der efterspørger hjælp til sit eget læringsprojekt. Omkring eleven er en række forskellige ressourcer stillet til rådighed i en samlet kompetence.

Aktørerne i det grå felt arbejder inden for nogle aftalte rammebetingelser, som ligger inden for skolens overordnede retnings-

linier, de ministerielle krav til uddannelsens art og omfang, og som også omfatter forholdet mellem markedskrav og ressourcer. Lærerteamet er tilbage som de betydelige aktører, men i et samarbejde med skolens ledelse. En måde, hvorpå man kan bringe "teachers back in" (Hargreaves & Evans, 1997).

Det grå felt er en slags levende netværk med det hovedformål at skabe mest mulig og bedst mulig læring - en slags lærende organisation, der systematisk og kontinuerligt søger at udnytte den samlede kompetence (alle ingredienserne i det grå felt) bedst muligt og til elevernes bedste. Og derved også kontinuerligt øger den samlede kompetence i kompetenceenheden.

Arbejdet i et sådant kompetencefelt bidrager både til den personlige, den sociale og den faglige udvikling og indebærer også, at alle aktører bliver bedre til at samarbejde, til at arbejde i netværk og under netværkslignende betingelser. Teamarbejde og fælles udnyttelse af fælles ressourcer (den samlede kompetence) er ikke blot et læreranliggende, men bestemt også noget, elever skal have med i bagagen, når de forlader erhvervsskolen.

Som det fremgår af figur 4 (side 187), er forholdet mellem elever og lærere et dobbelt forhold. Læreren er ikke blot en ressource, men er også skolens og samfundets repræsentant i det grå felt. Læreren er en merevidende aktør, som i kraft af sin uddannelse, sin erfaring, sin alder og sin status ikke er en ligemand i elevernes læringsprojekt. Læreren er den person, der ved bedst, hvordan man lærer, og sammen med de øvrige lærere i teamet den instans, der repræsenterer den faglige indsigt.

Lærerteamet kan tage som udgangspunkt, at eleverne gerne vil lære, og stille sig til rådighed for det projekt. Hvis det nu ikke viser sig at være tilfældet, er det imidlertid også lærerteamets opgave at få eleverne til at ville lære, at få dem til at arbejde i en høj nok kvalitet, at rådgive og vejlede dem til, hvilken vej gennem det såkaldte læringslandskab, eleverne bør vælge, kontrollere, om eleverne har nået det tilsigtede resultat osv.

I den udbudsorienterede skole udgør undervisning den lagt overvejende aktivitet. I den efterspørgselsorienterede vil lærerrollen mere have karakter af konsulentarbejde som vejleder og rådgiver, som sparringspartner i forbindelse med målfastsættelse og resultatvurdering.

I den udbudsorienterede skole var der et antal celler svarende til det antal klasser og andre grupperinger, der skulle være plads til:

Figur 5

Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klasse 5
Administration	Klasse 6	Klasse 7	Klasse 8	Lærerværelse

I den efterspørgselsorienterede skole ser det antagelig ganske anderledes ud - en dag. Skolens rum indeholder de faciliteter og ressourcer, der er brug for i forbindelse med læring af det, der nu engang skal læres på netop den skole. Det betyder naturligvis, at skoler kommer til at se forskellige ud. Det betyder også, at aktørerne det meste af tiden er sammen - et sted i skolen.

Måske ser skolen således ud:

Figur 6

Værksteder med mange forskellige aktivitetsmuligheder (multiværksteder)			
Open Learning Centre, som gør det muligt at gøre brug af skolens studiemæssige ressourcer		Storrum til samling af alle - eller i hvert fald mange - på én gang	
IT-rum	Fremmedsprog	Rum for fagteori	Vejledning mv.

I stedet for mange ens rum er der nu ret så forskellige rum både i størrelse og med hensyn til anvendelse. Måske vil man se, som det f.eks. er tilfældet på South East Essex College of Art and Technology i England⁹, at de store rum ikke må forsynes med tavler, OH-projektorer mv. - for netop at forhindre, at lærerne giver sig til at undervise.

Én lærer, én klasse, ét klasserum, ét fag af gangen osv. er en struktur, vi kender, som er relativt let at organisere, og som er ganske velegnet i en udbudsorganiseret skole. Det er en måde at tænke på, som også betyder vægt på enkeltindividernes individuelle kompetencer - faglige, pædagogiske, personlige osv. Det var nemlig overladt til denne enkeltperson (læreren) at klare det hele inden for et givet fagligt felt. Til gengæld måtte eleven lade sig nøje med, hvad der nu var at finde i netop det rum, som var hans/hendes klasse.

I en efterspørgselsorganiseret skole vil fleksibiliteten kunne blive meget større. Til gengæld stiller det uden tvivl ganske andre stærkt øgede krav til logistikken. Den største forandring er dog måske, *at vægten flyttes fra lærerens individuelle kompetence over på organisationens (leveringsenhedens) samlede kompetence, som består af enkeltpersoner i samspil med hinanden og med de øvrige ressourcer, faciliteter der er til rådighed samt den samlede organisering, der er omkring en sådan kompetenceenhed.*

At arbejde med og udvikle kompetenceenheder, der kan levere varen, er en ganske anden udfordring end at arbejde med enkeltmedarbejderes individuelle kompetence. Det er en sand udfordring for den fleksible erhvervsskole i fremtiden.

Litteratur:

Ball, Stephen J (1999) "Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher". Paper presented at the British Educational Research Association

9) www.se-essex-college.ac.uk

- Annual Conference, University of Sussex at Brighton, September 2-5 1999.
- Ball, Stephen J. (1994) *Education Reform*. Buckingham. Open University Press.
- Campel, Andrew & Luchs, Kathleen Sommers (1997) *Core Competency-Based Strategy*. London. International Thomson Business Press.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (1991) *What's Worth Fighting for in your School?* Buckingham. Open University Press.
- Grønhaug, Kjell & Nordhaug, Odd (1998) "Kompetanse og foretaksstrategi" i: Nordhaug, Odd (Red.) *Kompetansestyling i arbeidslivet*. Oslo. Tano Aschehoug.
- Handy, Charles (1994) *The Empty Raincoat. Making Sense of the Future*. London. Hutchinson.
- Hargreaves, Andy & Evans, Roy (1997) *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers back in*. Buckingham. Open University Press.
- Klausen, Kurt Klaudi & Ståhlberg, Krister (1998) *New Public Management i Norden*. Odense. Odense Universitetsforlag.
- Klausen, Kurt Klaudi (1999) *Offentlig Organisation, Strategi og Ledelse*. Odense. Odense Universitetsforlag.
- Knudsen, Hans Jørgen (1995) "Fleksible skoler og fleksibel læring" i: Christensen, A. (Red.) *Undervisning og demokratisering i erhvervsuddannelser*. København. Undervisningsministeriet.
- Kolb, David (1984) *Experiential Learning*. New York. Prentice Hall.
- Nielsen, Jan Aarsø (1985) "Integrert utvikling av organisasjonskulturer" i: Arndt, Johan & Friman, Alfred (Red.) *Forandringsledelse. Kunsten at skape små og store revolusjoner innen organisasjoner*. Oslo. Tano.
- Pedersen, Philip (1999) *Q-90 projektet - baggrund, proces og status på erhvervsskolernes kvalitetsprojekt*. København. Undervisningsministeriet.
- Sachs, Judyth (2000) "The Activist Professional". *Journal of Educational Change Vol 1. No 1*. Kluwer Academic Publishers.
- Undervisningsministeriet m.fl. (1998) *Kvalitet i uddannelsessystemet*. København. Schultz Information.

Undervisningsministeriet (2000a) *Kvalitet der kan ses*
(www.uvm.dk).

Undervisningsministeriet (2000b) LBK nr. 724 af 25/7-2000.

Undervisningsministeriet (2000c) *Udkast til Hovedbekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. Uddannelsesstyrelsen 7/1 2000.



Tilegnelseskompetence og udvikling af lærerteam

Af Sten Clod Poulsen

For at gøre de følgende afsnit forståelige er en kort bestemmelse af kompetencebegrebet nødvendig: I denne tekst forstås "kompetence" som "voluntær dygtighed". Det vil sige en dygtighed erhvervet gennem strukturerede læreprocesser - f.eks. i forbindelse med skolegang i en erhvervsskole - og en dygtighed, som er under viljens herredømme. Dette "voluntære" element indebærer, at personen selv har kendskab til sin egen besiddelse af kompetencen - f.eks. at kunne læse. At personen kan beslutte sig til at bruge kompetencen - altså læse på f.eks. en lektie - men også kan beslutte sig for at slutte, når det er hensigtsmæssigt.

"Dygtigheden" er mangesidet og ikke begrænset til det intellektuelle. Den kan også angå handlefærdigheder, social kommunikation, emotionel opmærksomhed, brug af teknologi, fantasi mv.

I den nyere reformtænkning lægges vægt på udvikling af personlige og sociale kompetencer parallelt med udviklingen af faglige kompetencer. Dette kan udmærket sammentænkes med ovenstående kompetenceopfattelse. Personlighedstræk som de oprindelige livshistorisk bestemte karakteregenskaber kan ikke uden videre ændres.

Men det er muligt i et målrettet undervisningsforløb at udvikle personlige og sociale *kompetencer*, der altså ikke er af dybere personlighedspsykologisk natur, men er bevidste kompetencer på linje med de faglige. Netop dette gør det muligt for deltagerne i erhvervsskolernes undervisning siden at anvende alle kompetencetyper hensigtsmæssigt, fordi der er tale om - netop - voluntær dygtighed.

I erhvervsuddannelsesreform 2000 fokuseres netop på den bevidste læring og på den *skræddersyede* læring overvejet og

besluttet af eleven med støtte fra elevens kontaktlærer. Dette er grundlaget for individuelle læringsforløb, hvor hver elev så langt som muligt kan følge sin egen dagsorden for kompetenceudviklingen. Hold sammensættes af elever med lignende kompetencemål og kan omfatte forskellige aldersgrupper og elever med forskellig baggrund.

Perspektivet vil ikke mindst være de meget brede tværfaglige kompetencer som motorik, metodik, materialekendskab osv. Hele tænkningen er forankret i en forståelse af kompetencesamfundets uddifferentiering i en række praksisfællesskaber, som eleven skal lære at fungere i udover at kunne fungere individuelt selvstændigt.

Det bliver derfor vigtigt, at elever og lærere kan arbejde med forudsætningerne for elevens læringmæssige selvstændighed - med elevens *tilegnelseskompetencer* - parallelt med, at der arbejdes med *teamkompetencer*.

Lærerteam og pædagogisk-psykologisk problemløsning

Erhvervsskoler og andre uddannelsesinstitutioner bevæger sig i retning af at blive teamorganiserede institutioner.

Dette er potentielt et helt afgørende fremskridt, fordi de ovennævnte læringsorienterede reformer kun kan overkommes rent arbejdsmæssigt af et antal lærere i et professionelt og gensidigt forpligtende struktureret samarbejde. Den alenearbejdende lærer har ikke tilstrækkelig arbejdskraft - volumen - til sin rådighed og magter ikke at forholde sig flersidet til komplekse udfordringer i undervisningen. Vi er forlængst nået til et punkt, hvor det er selve arbejdsorganiseringen hængt op på den privatpraktiserende alenelærer, som er forhindringen for forandring: Alenelæreren står i vejen for sig selv og for løsningen af problemerne i uddannelsessektoren.

Hvilke problemer kan det så være? Det kan for eksempel være det strategisk vigtige spørgsmål om udviklingen af deltagerne

tilegnelseskompetencer. Det handler om at finde de brugbare praktisk-pædagogiske løsninger på udfordringen "ansvar for egen læring" - og ikke bare "ansvaret" - men nødvendigvis også den konkrete kompetence til at kunne løfte ansvaret. Ansvar uden kompetence er en meget luftig størrelse.

En "nøglekompetence" er en kompetence, der udløser en bredere række handlemuligheder. Elever, kursister og studerende har brug for specifikke nøglekompetencer for at kunne tage til sig fra det "overflødhedshorn" af personlige, sociale og faglige eksperticer, som læreren tilbyder i undervisningen. Sådanne nøglekompetencer kan være tilegnelseskompetencer vedrørende lektielæsningen. Vedrørende gruppe- og projektarbejde. Eller vedrørende selve den konstruktive medvirken i undervisningslokalet.

Personlighedspsykologiske forudsætninger for læring i skoler

I tilfælde af, at en grundlæggende jeg-funktion ikke er dannet i personligheden hos eleven eller kursisten, vil enhver almindelig pædagogisk-undervisningsmæssig strategi fungere dårligt, fordi læreren ikke har en myndig person at gå i dialog med. Dvs. en person, som i rimelig grad har en afgrænset forestilling om sig selv som menneske adskilt fra andre mennesker, med en selvkontrol, der gør det muligt at tage beslutninger og gennemføre dem, og med en realitetskontakt, der gør det muligt at skelne mellem egne fantasier og den eksterne virkelighed. For eksempel den virkelighed, der udgøres af elevens egne sociale handlinger i klasseværelset. Med andre ord er forudsætningen for læring i erhvervsskolen følgende:

- 1) Individuel selvregulering af egen virksomhed. For eksempel at kunne styre egne kropsbevægelser. At kunne sidde stille i længere tidsrum. At kunne tilrettelægge en produktiv arbejdsituation. At kunne arbejde med noget vedblivende i stadig fordybelse. Praktisk og viljepræget at kunne afgrænse en aktivitet fra en anden aktivitet. Grundlæggende er der tale om elementære jeg-funktioner: Vilje, selvsty-

ring, realitetskontakt og ikke mindst koncentrationsevne. Dette at kunne beslutte sig til at rette sin egen fulde opmærksomhed mod et bestemt virkelighedsudsnit - f.eks. en opgavetekst eller lærerens ord - er forudsætningen for struktureret læring. Tillige handler den individuelle selvregulering om at kunne være alene med sig selv. Altså tale "alenehed" fordi netop når man er alene med sig selv, udsættes man for det fulde emotionelle pres af ens eventuelle indre personlighedsproblemer. Tør eleven ikke være alene med sig selv, må eleven målrettet distrahere sig selv ved hele tiden at være sammen med andre - hvorved læringen forstyrres betydeligt.

- 2) Social selvregulering. Elementære funktioner som kontakt, nærvær og grænsesætning. Opmærksomhed på henvendelser fra andre. Formåen til at forblive i et nærvær, som har intellektuelle, fysiske og følelsesmæssige sider. Og afbrydelse af kontakt, når arbejdet forudsætter individuel koncentration. Kunne sige til klassekammerater, at de skal gå hjem, fordi man skal lave lektier. Kunne genoprette kontakten. I gruppearbejde kunne fastholde sin egen mening og samtidigt lytte til andres.

Pointen er, at disse funktioner - denne personlighedsudvikling - er forudsætningen for at lærerens normale pædagogisk-metodiske strategier fungerer.

Hvis det er her, elever har problemer, nytter almindelig undervisning ikke - det, der er behov for, er opdragelse. Opdragelse i betydningen personlige påvirkninger fra læreren som myndig person til elever og kursister som personligt mindre myndige. Hvor myndighed ikke er en juridisk term, men en personlighedspsykologisk. Og hvor den klare hensigt er personlighedsudvikling og ikke kompetenceudvikling.

De metoder, læreren skal beherske, hvis der skal opdrages i klasseværelset, for at undervisning bliver mulig, er socialpædagogiske metoder. Det kan i sagens natur ikke være "forældre-

opdragelse". Men netop socialpædagoger har gennem årtier udviklet og perfektioneret, hvordan man som ikke-familie kan være med til at inspirere og skubbe til en normalpsykologisk personlighedsudvikling.

Forudsætning for en sådan professionel opdragelsesindsats er dels kendskab til disse former for praksis. Men før dette er forudsætningen den, at lærerens egen personlighed er rimeligt udviklet såvel mht. intellekt, følelser og kontaktrelationer, nærvær, omsorg, grænsesætning og velovervejede konfrontationer. Hvis lærerens egen personlige gennemslagskraft og kontaktevne er svag - og det kan let være tilfældet, hvis læreren har gennemført sin uddannelse primært i kraft af et velfungerende intellekt - kan man ikke bruge socialpædagogiske metoder, fordi socialpædagogen altid skal være helt og fuldt troværdig i situationen, i kontaktprocessen. Det vil sige have sin fulde personlige autenticitet og integritet med i processen.

Med andre ord: En vis rimelig personlighedsudvikling på elevens eller kursistens side er en forudsætning for, at de kan styre deres side af læreprocesserne i forbindelse med skolegang og uddannelse. Læreren på sin side skal have en betydeligt mere moden og facetteret personlighed for i givet fald at kunne begribe og bruge socialpædagogiske metoder håndværksmæssigt og etisk forsvarligt.

Det er et almindeligt problem i dag i erhvervsskoler, at mange lærere ikke selv skelner mellem undervisning og opdragelse og ikke er klar over forudsætningerne for, at opdragelse af elever kan lykkes.

Kulturpsykologiske forudsætninger for læring i skoler

I de senere årtier er det blevet klart, at der også er kulturpsykologiske forudsætninger for konstruktiv deltagelse i læring og undervisning. Denne artikel vil ikke gå dybere ind på denne i sig selv komplekse og overvældende problematik, men dog påpege tre indfaldsvinkler:

- 1) Den ene mulighed er at gå respektfuldt udsørgende og undersøgende ind på de forskellige indvandrerkulturernes egne skoletraditioner og opfattelser af skole og lærerens funktion. For bagefter bedre at kunne gå i dialog og forklare, hvordan vilkårene i Danmark er konkret og præcist anderledes. Som nogle indvandrere har skrevet i artikler: Det er ikke nødvendigvis sådan, at de danske undervisningstraditioner altid er overlegne i forhold til de metoder, indvandrerne kender fra deres egen kultur. Men de fleste danske lærere synes at tage denne overlegenhed for givet.

- 2) Den anden mulighed er at anerkende eksistensen af kulturforskelle, men insistere på, at de nye danskere forholder sig til den konkrete virkelighed i danske erhvervsskoler. Her er der tale om en bevidst, venlig og stædig realitetspædagogisk indsats.

- 3) Og denne indsats, hvor læreren insisterer på, at nydanskeren indstiller sig på, at det er *dansk* undervisningsmetodik, må forbindes med en meget nøje analyse af på hvilke specifikke punkter, disse elever og kursister i kraft af deres kulturbaggrund kan mangle afgørende nøglekompetencer til læring og skolearbejde. Disse kompetencer skal så udvikles i særlige undervisningsprogrammer parallelt med den øvrige undervisning.

Allerede i dag klarer disse grupper sig godt i det danske uddannelsessystem. Måske er problemet overvurderet bortset fra folkeskolen, hvor lærerne har det tunge arbejde med grundlæggende sproglæring og formidling af dansk undervisningskultur.

Tilegnelseskompetencer som nøglekompetencer

“Tilegnelseskompetencer” er de kompetencemæssige redskaber, den enkelte elev og kursist eller studerende er nødt til at beherske for at kunne tage fat i læringen. I det følgende fremlægges et forslag til en forståelse af tilegnelseskompetencers grundstruktur, deres “byggestene” så at sige. Og teksten afslut-

tes med beskrivelse af de pædagogisk-metodiske praktikker, læreren må beherske for at kunne udvikle sådanne grundelementer i tilegnelseskompetencerne. Et arbejde, der som nævnt oven for ikke kan overkommes af alene læreren men kun af lærerteam.

Altså: Den følgende model er en generel analytisk model. Den kan bruges til at afgrænse, definere og præcisere karakteren af de enkelte kompetenceelementer, der er brug for. Det er en "konstruktionsvejledning" til læreren. Lærerteam kan bruge denne model til at afklare, forfine og konkretisere deres tænkning og praksis mht. hvilke særlige tilegnelseskompetencer, der skal udvikles hos netop deres elever, kursister eller studerende.

Tilegnelseskompetencen kan opdeles i grundelementer

Tilegnelseskompetencer omfatter både førfaglige fagbestemte hhv. pædagogikbestemte kompetencer. Det vil sige "ikke-faglige" kompetencer, som er nødvendige forudsætninger for arbejdet med de faglige kundskabs-elementer og mødet med lærerens pædagogiske metode:

- 1) *Pædagogikbestemte tilegnelseskompetencer*: Lektielæsningskompetencer, gruppearbejdskompetencer og kompetencer mht. deltagelse i undervisning, projektarbejde og forberedelse af eksamen. Disse kompetencer er knyttet til den anvendte pædagogik. Det vil sige, at de er forskellige afhængigt af undervisningsformen. F.eks. er en avanceret notatteknik nødvendig ved forelæsninger, men ikke ved en traditionel faglig undervisning, der slavisk følger lærebogen.
- 2) *Førfaglige fagbestemte tilegnelseskompetencer*: Faglig viden og faglige arbejdsformer er i sig selv forudsætninger for tilegnelse af videregående faglig kompetence. Men de forudsætter selv en række andre kompetencer, så at sige førfaglige kompetencer hos eleven: Førfaglige, men fagspecifikke tilegnelseskompetencer. Specielle studiekompetencer, som hører til et eller nogle få fag, som ligner hinanden. For eksempel i sprogfagene at kunne lære sig selv gloser. For

eksempel i naturvidenskabelige fag at have en strategi over for formeludtryk.

- 3) *Velordnet faglig basisviden samt fagets analysemetoder og arbejdsmetoder i øvrigt.* Som paratviden “mellem ørerne” og ikke i lærebogen. Elevens personligt opnåede fagkunderskaber. Med en rimelig grad af dybdeforståelse. Viden om, hvortil de skal bruges. Jo mere velstruktureret disse faglige basiskompetencer er, desto nyttigere er de som grundlag for tilegnelse af videregående faglige kundskaber. Dette forhold er ikke banalt - det er basalt.
- 4) *Metafaglig forståelse.* Viden om, hvad et fag er. Viden om, at fag kan ændre sig over tid. Viden om, hvordan fag kan være stillet i forhold til hinanden - vigtigt ved tværfaglig problemløsning. Kendskab til de elementer i uddannelsesinstitutionen, som har direkte betydning for, hvordan læreren bedømmer ens præstationer. For eksempel at man skal fremlægge sine kundskaber mv. i en særlig for læreren acceptabel social form. Samt former for viden, der gør det muligt for den lærende person at orientere sig i og vælge ud i skolens/uddannelsesinstitutionens tilbud. For eksempel vælge mellem fag og faglige niveauer. Der er tale om orienteringskompetencer.
- 5) *Autopædagogisk kompetence.* Bevidst overblik over sig selv som lærende individ. Erkendelse af, at det faglige stof, læreren står for, kan repræsentere en anden tankeform - skolefagets rationalitetsform - end de tankeformer, den lærende elev i forvejen kender. Kendskab til, hvordan man selv lærer bedst, og hvor lang tid forskellige læringsopgaver tager. Nysgerrig selvopmærksomhed mht. hvilke arbejdsmetoder, der fungerer bedst for en selv i skole og uddannelse. Selvrefleksion over egne læringsstrategier. Men også en lidt mere generel viden om læring i det hele taget - altså en læringspsykologisk viden sat i relation til en selv: For eksempel spørgsmålet om man selv overvejende fungerer visuelt eller auditivt ved indprægning af nyt stof. Auto-

pædagogisk kompetence er i øvrigt et godt eksempel på en personlig nøglekompetence, der hører til den nye læringscentrerede erhvervsskole.

- 6) Integration af den tilegnede kompetence i forhold til ens eget liv. Såvel sortering af skolens tilbud om læring ud fra egen kultur og behov som afsøgning af brugsværdierne i det lærte. Og personlighedspsykologisk "indoptagelse" af de nye faglige o.a. kompetencer i ens eget "jag". Samt endelig omsætning og formidling af nye kompetencer til ens eget sociale bagland. Det kan hævdes, at sådanne kompetencer ligger uden for "tilegnelsen" som sådan. Men hvis ikke eleven kan integrere sin viden i sit liv, er det meget vanskeligt at fastholde de tilegnede kompetencer, fordi man i så fald ikke kan øve sig i at bruge dem. Her er et eksempel på en *social* nøglekompetence.

En stor udfordring i dag er, at lærere i faggrupper laver en præcis kortlægning og konkretisering af, hvilke tilegnelseskompetencer, der skal til i det enkelte fag. Tilegnelseskompetencerne udfylder ikke den bredere dannelsesproces, eleven gennemgår. Her må personlighedens helhed og elevens kulturforståelse og evne til at leve med i kulturen tages med. Tilegnelseskompetencerne berører primært selve skolens kerneopgave: Etablering af faglige kompetencer hos eleverne.

Tilegnelseskompetencer opbygges i et lærerteamstyret pædagogisk forløb

Det ses, at de ovennævnte tilegnelseskompetencer er af meget forskellig art. Nogle er overvejende handlekompetencer. Nogle er snarere kommunikativ kompetence. Andre er forskellige former for viden, erkendelsesfilosofisk tænkning og kritisk selvreflektion.

De tilegnelseskompetencer, som det er vanskeligst for den boglige skole at opbygge hos eleverne, er handlekompetencer, personlige og sociale kommunikative kompetencer. Fordi denne skoles pædagogiske praksiskulturer ikke er hensigtsmæssige til

disse formål. Til udvikling af faglige og metafaglige tankegange kan den boglige skoles sædvanlige pædagogiske praksiskulturer fungere meget fint. Til udvikling af handlekompetencer o.l. kræves andre pædagogiske praksiskulturer: Træningspædagogik og omsorgspædagogik. Tillige kræves tid til træning og øvelse. Tid, det kan være vanskeligt at finde i en pensumpresset undervisning.

Det kan tænkes, at forudsætningen for, at læreren kan opbygge nye tilegnelseskompetencer hos elever, kursister eller studerende, er en begrænsning af de faglige pensum kombineret med et effektivt lærersamarbejde.

Basale pædagogisk-metodiske praksiskulturer

I pædagogikfaglige lærebøger og diskurser er det muligt at definere og diskutere pædagogiske metoder, selv om disse måske end ikke findes i virkeligheden. For eksempel var den tidlige litteratur om projektpædagogik i betydeligt omfang en overvejende teoretisk diskussion. Projektpædagogikkens praksis var ofte ikke nær så udviklet.

De følgende pædagogiske metodekulturer er de primære redskaber, som læreren har brug for ved opbygningen af forskellige typer af kompetence: For eksempel opbygning af tilegnelseskompetencer. Ser man på de forskellige eksempler på tilegnelseskompetencer, er det klart, at udviklingen af dem forudsætter en gennemtænkt og varieret pædagogik. Fordi de pædagogiske metoder primært fungerer i forhold til bestemte kompetenceelementer: Forelæsninger skaber ikke nye handlefærdigheder og øvelsespædagogik kan skabe handlefærdigheder, men næppe kognitive processer. Metoderne er med andre ord specialiserede:

- 1) *Forelæsningspædagogik*. Samlet fremlægning af større vidensområder uden megen diskussion - evt. opklarings spørgsmål. Forudsætter hos læreren bred viden og omfattende forberedelse, fordi der netop skal præsteres et over-

blik og vigtige overordnede perspektiver. Deltagerne skal beherske højt udviklet notatteknik og høj selvstændighed mht. efterarbejdet for at kunne lære noget af forelæsningspædagogikken. Tillige forudsætter udbyttet, at de studerende har basisviden i forvejen. Evalueres gennem traditionel mundtlig hhv. skriftlig eksamen ud fra gennemgået litteratur.

- 2) *Tutorpædagogik*. Læreren giver personlig vejledning til enkelte studerende, evt. små grupper. Læreren skal være maksimalt koncentreret om den enkelte deltagers særlige tilgang til læringen. Der er tale om bevidstgørelse af den enkelte deltager om egen læringsstil - udvikling af en selvrefleksion hos den studerende. Det handler om, at læreren sammen med den lærende indkredser dennes særlige blokeringer i læreprocessen og udvikler personbestemte strategier til at komme videre med læringen. Evalueres ikke direkte.
- 3) *Kritisk-indsigtsorienteret dialogpædagogik*. Her smelter højskoletraditionen og universitetstraditionen sammen. Læreren optræder "ligestillet", taler med forskellige elever på skift, og disse taler også sammen uden om læreren. Faget er grundlaget, men ordvekslingen kan krydse ud af faget og ind i faget igen. Sigtet er den problematiserende dialog, som fremmer selvstændig kritisk-analytisk diskussionskompetence baseret på faglig indsigt, der forudsættes til stede. Evalueringen sker i dialog og baseres på læreres skøn over elevens dygtighed.
- 4) *Projektpædagogikken*. Elever arbejder enkeltvis eller i grupper med afgrænsede problemstillinger, ofte ud fra selvvalg. Læreren er vejleder og tilkaldeksulent og skal dække flere faglige områder. Tværfaglige materialer inddrages og forbindes med egen dataindsamling. Forudsætter omfattende faglige basiskundskaber, høj sproglig kompetence, mundtligt og skriftligt, og veludviklet samarbejdsevne. Giver tværfaglig problemanalytisk kompetence. Projekt-

rapporten evalueres såvel som evt. det interne samarbejde i gruppen.

- 5) *Øvelses-/træningspædagogikken.* Denne tradition er udviklet inden for professionskulturer - håndværk, idræt, erhvervfærdigheder, håndarbejde, cirkus, militæret, musikeruddannelse, behandleruddannelse mv. og er ældre end den boglige skole. Målet er beherskelse af praktisk handlingsfærdighed og stramt struktureret kommunikativ kompetence (f.eks. spørgeteknikker). Fagligheden er indbygget i øvelsesprocessen. Læreren er træner og selv ekspert. Undervisningen er struktureret af læreren. Læreren giver direkte, konkret vejledende feedback. Eleverne må øve sig og gøre tingene om og om igen, til det er rigtigt. Evalueringen sker, ved at kursisten "optræder" med autentiske produkter eller ved direkte at præstere handlingskompetencen - demonstration, som observeres og bedømmes.

- 6) *Teknologibestemt pædagogik.* Udviklet i den industrielle tidsalder. Deltageren i undervisningen skal lære at bruge maskiner, apparatur og IT/højteknologi evt. i værksteder eller laboratorier på en måde, der er sikker, økonomisk og produktiv. Fagligheden er naturvidenskabelig og indlejret i udstyr og proces. Læreren har nøje kendskab til teknologien og er instruktøren, som præcist må formidle teknologiens logik. Det, deltageren kan tilegne sig, er den nøjagtige sensomotoriske kompetence og omhu, som skal til for at betjene det tekniske udstyr. Evalueringen sker ved direkte observation af anvendelse af udstyret med bestemte produktkrav.

- 7) *Omsorgsbetonet udviklingspædagogik.* Denne tradition er udviklet i socialpædagogiske uddannelsesinstitutioner, daghøjskoler, "genoplivningskurser" for langtidsledige mv. Fagligheden er psykologi - evt. kendskab til dramaprægede arbejdsformer - og indlejret i processen. Hensigten er at udvikle selvværd og egen personlighed i nært samvær med andre. Læreren er "gartner". Målet er det kvalitetsfulde

socialt nærvær og samvær. Undervisningen er præget af opmærksomhed på følelser, kropslige signaler, på procesopmærksomhed og selvopmærksomhed. Vurderingen sker i form af den enkeltes indre oplevelse såvel som andres direkte feedback på ens personlige væremåde.

- 8) *Afspændingspædagogik*. Udviklet i udkanten af idræt. I udkanten af fjernøstlige meditationsteknikker. Men har også eksisteret som en meget ældre kropslig plejekultur. Fagligheden ligger i processen. Giver deltagerne kompetence til gennem kropsovelser med muskler og led at få et primært kropsligt velvære, hvile, og restitution af en kropslig-fysisk oplagthed. Men også derved en mental energi, åbenhed og parathed til krævende tankevirksomhed, kreative processer mv. Som pædagogisk metode er den præget af lærerens præcise anvisninger - og visninger - af bevægelsessekvenser ledsaget af sproglige beskrivelser af de sanselige fornemmelser, der gerne skal/evt. netop ikke skal - ledsage øvelserne. Evalueringen er subjektiv - det oplevede velvære.
- 9) *Kreativitetspædagogik*. I Skandinavien er kreativitetspædagogik overvejende udviklet til brug i kunstnerisk orienterede fag og som et åndehul i den boglige skole. I USA eksisterer tillige veludviklede kreativitetspædagogiske praksistraditioner rettet mod naturvidenskabelige fag - i "opfinderkulturer" - og i andre fag. Hensigten er at give deltageren bevidsthed om og selvtillid til egne konkrete potentialer mht. egen idéudvikling på mange forskellige områder. Det selvoverskridende moment er fremhævet. Læreren har en tværfaglig indsigt i menneskelig kreativitet. Evalueringen kan være baseret på kriterier for kvaliteter ved nye ideer eller overlades til deltageren selv.

Lærerteam - igen

Det særlige ved den ovenstående oplistning er, at samtlige disse pædagogiske metoder faktisk eksisterer og bliver brugt forskellige steder i uddannelsessystemet. Men at den enkelte konkrete

lærer sjældent behersker mere end to-fire af disse ti muligheder. Lærerteam derimod kan tilsammen beherske et bredt spektrum af pædagogiske metoder og kan derfor tilsammen være "medudviklere" af brede personlige, sociale og faglige kompetencer hos deltagerne, kompetencer som den enkelte lærer aldrig kunne have fremmet alene.

Det, der vil karakterisere undervisningen i erhvervsskoler, er, at der parallelt med undervisningen i et bestemt fagligt indhold som noget helt naturligt vil blive undervist systematisk i "tilegnelseskompetencer". Ikke som et påklistret modul i begyndelsen af et undervisningsforløb, men som en integreret og dog afgrænset del af undervisningen.

Forudsætningen for dette er et forpligtende samarbejde i lærerteam, og at de faglige ambitionsniveauer tilpasses, så der er tid til udvikling af de personlige og sociale kompetencer, eller at timetallet udvides.

Litteratur:

- Poulsen, S. C. *En læreruddannelse skal være træningscenteret*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 1997 (2), 53-59.
- Poulsen, S. C. *Elevansvarlighed forudsætter tilegnelseskompetence*. Slagelse: MetaConsult, T-9, 1997, 60 s.
- Poulsen, S. C. *De pædagogiske basiskulturer er skolens fundament*. Slagelse: MetaConsult, T-19, 1998, 60 s.
- Poulsen, S. C. *Kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug er en ledelsesopgave*. Slagelse: MetaConsult (T-20), 1998, 60 s.
- Poulsen, S. C. *Ledelsens kursusstyring medbestemmer skoleudviklingen*. Slagelse: MetaConsult (T-21), 1998, 60 s.



Fra klasseværelse til åbne læringscentre

Af A. Neil Jacobsen

Den aktuelle, pædagogiske udvikling er blandt andet præget af følgende tendenser:

- Individualisering, herunder læring i eget tempo.
- Ansvar for egen læring, herunder vægt på pligt til og muligheder for at opsøge og behandle informationer.
- Mere vægt på organisering af læringsmuligheder samt vejledning frem for traditionel undervisning.
- Kvalitet frem for kvantitet.
- Fokus på skolemiljø.
- Øget anvendelse af informations- og kommunikationsteknologi som pædagogisk værktøj.

Dette kommer blandt andet til udtryk i erhvervsuddannelsesreform 2000, men er ligeså aktuelt i andre skoleformer. Disse tendenser stiller nye krav til skolernes tilbud til de uddannelsessøgende.

For at imødekomme kravet om individualisering skal der være mulighed for en pædagogisk differentiering med hensyn til såvel tid - forstået som både tidspunkt og varighed - som niveau, kompleksitet og graden af selvstændighed i opgaveløsningen. Denne differentiering vil nødvendigvis stille nye krav til de menneskelige, teknologiske og fysiske ressourcer, som skolerne stiller til rådighed.

Det samme gælder for virkeliggørelsen af ansvar for egen læring. Den uddannelsessøgende kan kun påtage sig dette ansvar i det omfang, at de, der organiserer læringsprocessen, stiller adækvate ressourcer til rådighed, således at eleven faktisk har mulighed for selv at opsøge, bearbejde og formidle informationer.

Mens den traditionelle undervisning er fokuseret på én underviser, der kontrollerer den uddannelsessøgendes adgang til res-

sourcer samt tidspunkt, varighed, niveau osv., så lægger “den nye lærerrolle” i højere grad vægt på organisering af læreprocessen og vejledning. Den uddannelsessøgende er i centrum og skal selv være aktiv i forhold til disponering af tid, afprøvning af grænser for læring samt udvikling af sin selvstændighed. Den pædagogiske antagelse må også være, at den heraf følgende fascination af læringsprocessen vil medføre øget læring.

Den traditionelle undervisning er organiseret i forhold til og bedømmes i høj grad på kvantiteten af den modtagne undervisning. Lektioner er nøje afmålte tidsenheder, det faglige niveau udtrykkes i antallet af lektioner osv. Læringsprocessen derimod er kvalitativ i sit væsen og foregår uafhængigt af de kvantitative normer. Også dette stiller krav til undervisernes muligheder for at organisere læringsprocessen.

Læringsprocessen trives i forskellige miljøer på forskellige tidspunkter. Den kan også opmuntres af fysiske og organisatoriske rammer, der giver mulighed for at arbejde selvstændigt det ene øjeblik, samarbejde med andre det næste, hente inspiration et sted og vejledning et andet, indgå i et ekstra mural, virtuelt læringsforum, når der er behov, og fordybe sig i litteratur, når det er påkrævet. Sådanne rammer er svære at tilbyde i det traditionelle klasseværelse.

Endelig er skolerne i gang med at tilbyde informations- og kommunikationsteknologi - forstået i bredeste forstand - som pædagogisk værktøj og ikke kun som et fag. Det medfører, at der må være adgang til forskellige former for teknologi uafhængig af, om det står på den uddannelsessøgendes skema, eller om en anden klasse har råderet over ressourcerne på et givet tidspunkt.

Det er sandsynligt, at de ekstra ressourcer, der skal anvendes på vejledningsindsatsen, herunder udarbejdelse og opfølgning på de individuelle uddannelsesplaner, vil medføre et behov for at frigøre nogle af de lærerressourcer, der traditionelt er bundet op på klasseundervisningen.

Ovennævnte scenario peger i retning af et behov for et læringsforum som et åbent læringscenter.

Definition

Der er meget forskellige bud på at definere begrebet "åbent læringscenter" fx:

"... Et læringscenter kan anskues som mere end blot et arbejdsrum, men mindre end institutionen som helhed; måske er det den del af institutionen, som tager sig af ikke-traditionel undervisning" (Davies 1989).

"Læringscentre skal kunne tilbyde et sted, hvor alle uddannelsessøgende kan arbejde med en række forskellige læringsstile og læringsressourcer, individuelt eller i grupper og selvstændigt i forhold til egen tid og niveau" (Oates, Watson 1995).

"Det er en form for åbent studiemiljø på skolen, hvor kursister og elever kan arbejde med at lære sig noget på forskellige måder, i forskelligt tempo, gennem forskellige materialer. Det er også et ressourcecenter med adgang til en række ressourcer i form af informations- og kommunikationsteknologi (IT), tutorer (lærere) og måske et egentligt bibliotekstilbud ..." (Have 1999). Have differentierer derefter definitionen i forhold til centret som støtte, supplement, læringsrum og samlebegreb for en skole. Sidstnævnte indgår ikke i nedennævnte overvejelser, idet det ikke anses for at være ambitionsniveauet på skolerne for nuværende.

Som det fremgår, er der i definitionerne lagt op til, at et læringscenter er mere end blot et fysisk center. Åbne læringscentre hænger nøje sammen med en pædagogisk praksis og dertil hørende teoretisk fundament. Ellers reduceres læringscentre til at være en mere eller mindre tilfældig samling af ressourcer eller i bedste fald til biblioteker med computere. I sig selv vil det næppe have nogen pædagogisk effekt og slet ikke, hvis ambitionsniveauet er at gøre læring til skolens primære mål. Etablering af åbne læringscentre har således vidt-

rækkende pædagogiske og organisatoriske konsekvenser for en skole.

Læring

Centralt i forståelsen af åbent læringscenter-tanken er selve læringsbegrebet. Andresen (1999) definerer læringsbegrebet således: "(Læring er) processer, i hvilke man på grundlag af forudgående erfaring forandrer, modificerer eller udvider sine kundskaber, færdigheder og værdier. De nuværende rammer for disse processer er ofte et levn fra industrisamfundet".

Når ansvaret for elevernes læring overtages af lærerne gennem gennemarbejdede, strukturerede, instrumentalistiske undervisningsformer, anvendes metoder, der ikke fremmer de kompetencer, som samfundet har brug for i dag, og læreprocessens individuelle kompleksitet overses. Selve processen bliver en begrænsende faktor for produktet.

Samtidig har lærerrollen baseret sig på en ekspertrolle, som ikke giver den uddannelsessøgende mulighed for at blive ekspert på sin egen læring. Den konstruktivistiske pædagogik pointerer (Undervisningsministeriet 1999), at viden ikke er en objektiv størrelse, og derfor er der flere måder at forstå den på. Eleven må fortolke og fremlægge sin version til diskussion, hvorved der opnås en fælles forståelse (negotiated meaning).

Kolbs læringsmodel

Kolbs (1984) efterhånden velkendte metamodel baserer sig på de forskellige elementer i læringscirklen, identificeringen af individuelle læringsstile samt læringsmiljøer, der understøtter disse. Disse udgør en velegnet forståelsesramme for såvel læring som læringscenter-konceptet.

Til trods for, at Kolbs model har sin fortjeneste i den tredimensionelle kompleksitet, så fremstilles modellen i mange sammenhænge i en forsimplet cirkulær form. Her betragtes læreprocessen som blot omhandlende: Handling, erfaring, refleksion, viden. Den traditionelle undervisning, specielt på erhvervs-

uddannelsesniveau, har således ikke i nævneværdig grad understøttet elevens mulighed eller behov for at reflektere eller at abstrahere fra det konkrete og generalisere på baggrund af refleksionerne.

I en læringskontekst er refleksion en generel term for de intellektuelle og affektive aktiviteter, som individer indgår i for at udforske deres erfaringer med henblik på at nå frem til nye forståelser og viden. Dette kan ske både alene og i samarbejde med andre. Ønsker man at anvende dette udgangspunkt, har det selvfølgelig konsekvenser for den måde, hele læreprocessen organiseres på.

Kolb kategoriserer fire forskellige læringsstile: Divergent, assimilativ, konvergent og akkomodativ erkendelsesmåder. De fire forskellige måder at engagere sig i læreprocessen på kan være mere eller mindre dominerende hos forskellige mennesker, hvilket understreger individperspektivet i læringen. Samtidig er der også skabt et grundlag for at tilrettelægge læringsituationen på fire forskellige måder.

Kolb påpeger, at læringscirklen og de forskellige læringsstile kan understøttes af affektivt, perceptuelt, adfærdsmæssige, eller kognitivt orienterede miljøer. Uden at der kan sættes lighedstegn med bestemte fysiske rammer, så kan man promovere et bestemt læringsmiljø eller kombination af miljøer gennem forskellige rammer. Dette vil give de uddannelsessøgende mulighed for at udnytte deres præferencer for læringsstile optimalt i læringscirkelns proces.

Kolb er langt fra den eneste tilgang til læring i læringscenterkonteksten. Nogle baserer sig på Gardners multiintelligenser og andre på Honey og Mumfords læringsstilkategorier, men uanset understreger de alle et behov for at sætte elevens læring i centrum og for at organisere læreprocessen på en måde, der understøtter individets udvikling i denne.

Ansvar for egen læring (AFEL)

Endnu et begreb, der har betydning for forståelsen af læringscenterideen, er det efterhånden meget brugte og misbrugte AFEL. Bjørgren (1995) har det udgangspunkt, at viden konstrueres i processen, hvor deltagerne arbejder med stoffet. Det kræver, at individet påtager sig og får mulighed for at påtage sig en aktiv rolle i læreprocessen.

Andresen (1999) uddyber dette: "Udvikling af kvalifikationer som samarbejdsevne, kommunikationsevne og metodiske færdigheder foregår ofte bedst i forløb, hvor deltagerne tager sagen i egen hånd. Den største udvikling sker ofte, når deltagerne har "åben", dvs. når deltagerne påtager sig ejerskab og medansvar for deres læring. Det kaldes som bekendt "ansvar for egen læring" og "gensidigt ansvar for læring".

AFEL er desværre blevet misfortolket, således at "laissez-faire"-holdning har fået en opblomstring. Bjørgren understreger, at det selvfølgelig er lærerens ansvar at organisere læringen. Læreren og eleven har ansvar for forskellige - men komplementære - dele af læreprocessen. Kun eleven kan lære, men de to parter har et fælles eller gensidigt ansvar for, at målene nås. Efterhånden som eleven udvikler sin selvtillid i læreprocessen, udvikles kompetencen parallelt. Når selvtillid og kompetence udvikles, flyttes kontrollen over læringsituationen væk fra læreren, og eleven tildeles en større grad af ansvar.

Hverken i den traditionelle klasseundervisning eller i det pædagogiske univers, som læringscentrene er en del af, kan eleven overlades til sig selv. Der er dog tale om en anden vægtning af studiekompetencer, idet udviklingen af disse er centrale for, at eleven kan udvikle evnen til at tage ansvaret for egen læring.

Åben og fleksibel læring

Åbne læringscentre kan siges at være nogle konkrete udtryksformer for den åbne og fleksible læring, som er det pædagogiske grundlag for dem. Begrebet åben læring beskriver et elevcentreret uddannelsesforløb, hvor "elevcentreret" betyder, at

forløbet er fleksibelt designet, således at det passer til individets behov qua ovenstående. Det giver mulighed for at lære på det tidspunkt, på det sted og i det tempo, som passer individet (og eventuelt arbejdsgiveren). Et åbent læringsforløb baserer sig på ressourcer - og det er ressourcerne, der er fleksible, ikke selve undervisningen. Heraf begrebet fleksibel læring (flexible learning).

Fleksibel læring medfører en bevægelse væk fra den formelle, didaktisk-styrede, klassebaserede undervisning mod individuel, selvstyrende læring. Ifølge Hardaker og Wilde (1997) understøtter fleksibel læring udvikling af en række kompetencer såsom:

- Generelle eller almenkvalifikationer.
- Effektiv verbal kommunikation og konsistent, sammenhængende og overbevisende skriftlig kommunikation.
- Evnen til at søge, organisere og præsentere information.
- Samarbejdsevne og kritisk selvforståelse.
- Problemløsning samt fortolknings- og analyseevne.

Disse kompetencer svarer meget godt til de behov, der er identificeret i resultaterne af utallige undersøgelser i erhvervslivet.

Lærere, der praktiserer fleksibel læring, kommer til at forstå sig selv som hjælpere i elevernes aktive læring. De ser det som deres opgave at understøtte de uddannelsessøgendes autonomi, og de lægger ligeså stor vægt på udvikling og evaluering som på formidling og eksamination af viden. De forstår vigtigheden af kommunikation og dialog og medvirker til at fremelske samarbejde om den intellektuelle proces.

Fleksibel læring kan inkludere:

- Læringsressourcer fx strukturerede læringsmaterialer.
- Kontraktbaseret læring (se nedenstående).
- Selvevaluering.
- Realistiske projekter.
- Problemorienteret projektarbejde.

Fra en elevs perspektiv kan dette indebære, at eleven skal opgive afhængigheden af læreren, opsøge og bearbejde information selvstændigt, evaluere sin egen udvikling, motivere sig selv og derved tage større ansvar for egen læring.

Der har dog været en tendens til at undervurdere den traditionelle klasseundervisning med oplæg, diskussion og erfaringsudveksling med henvisning til, at det medfører passiv læring. Der findes dog masser af eksempler på, at en god lærer kan bruge disse metoder med stor virkning.

En anden debat handler om at finde “den gode lærer” og “den rigtige praksis”, selvom ingen forskning understøtter sådanne generaliseringer. Det er mere befordrende at undersøge, hvilken metode eller kombinationer af metoder, der er bedst egnet i forhold til hvilke mål, hvilke uddannelsessøgende og under hvilke vilkår. Det handler derfor ikke om at afskaffe de traditionelle metoder, men snarere om at anvende dem med omtanke og på passende tidspunkter.

Ressourcebaseret læring

Åbne læringscentre baserer sig på at tilbyde ressourcer, sådan at den uddannelsessøgende kan engagere sig i selvstændig læring. Et åbent læringscenter er dog ikke en lærings discount-supermarked. Der er tale om en specialbutik, hvor de topdesignede varer er nøje udvalgt og præsenteret, og ekspedienterne er altid i nærheden til at yde hjælp. Derfor er der nogle særlige forhold vedrørende ressourcebaseret læring, som man skal være opmærksomme på.

Klasser har en lærer, som vejleder eleverne, men i et læringscenter arbejder man overvejende individuelt. Grundet omkostningerne kan læringscentre ikke altid tilbyde en-til-en vejledning, hvorfor de må basere sig på strukturerede læringsmaterialer og ressourcebaseret læring (resource-based learning). Ressourcebaseret læring overlapper til en vis grad åben og fleksibel læring, men handler dog mere om læringsmetoder end om organisering af læring.

Streatfield og Markless (1997) påpeger, at på samme måde som forskellen i definitionerne på åben læring - som filosofi - og underområdet fjernundervisning - en teknologi - så er der en fare for, at ressourcebaseret læring også reduceres til teknologi. Det vil sige, at det bliver ressourcerne i sig selv, der dominerer tankesættet, og ikke målet dvs. optimal læring.

Det vil sjældent ske i andre sammenhænge, at elever vil finde al information vedrørende et givet emne organiseret for dem på forhånd, og derved kunne man påstå, at udviklingen af deres evner til informationsøgning undermineres. Derfor er det vigtigt at fastslå, at ressourcebaseret læring har mindre med ressourcerne at gøre, men mere med tilgængelighed, viden, kompetencer og selvtilliden til at anvende ressourcerne.

Ressourcebaseret læring anses ofte som en besparelse af underviserne, idet det reducerer mængden af tid, som læreren og eleven tilbringer sammen. Undersøgelser viser dog (Jacobsen 2000), at dette ikke er tilfældet, idet denne undervisningsform kræver betydelige ressourcer både i form af materialer fx computere og bøger og i særdeleshed lærertid til udarbejdelse af effektive materialer.

Bl.a. følgende forudsætninger kan opstilles for vellykket ressourcebaseret læring:

- Grundig introduktion for både lærere og uddannelsessøgende til ressourcerne.
- Udvikling af studiekompetencer: Et skift fra klassebaseret undervisning til ressourcebaseret læring kræver, at eleverne er fuldstændig klar over, hvad der forventes af dem, hvornår det forventes af dem, og i hvilken kvalitet, det forventes af dem. Og så skal der følges op på deres forløb løbende og afslutningsvis.
- Læringsaktiviteter, som sikrer, at eleverne faktisk involverer sig med ressourcerne. Der skal være udfordringer i materialet, som kræver, at eleven læser, skriver, tænker, udforsker, stiller spørgsmål, visualiserer, evaluerer, analyserer, forklarer osv.

- Det er vigtigt at huske, at lærerne og andre faggrupper også er ressourcer, og at der skal være tid til menneskelig kontakt.
- Både i selve materialerne og gennem lærerkontakten er det vigtigt, at eleverne får tilbagemeldinger på, hvordan det går, hvad de kan gøre bedre, hvad de så skal osv.
- Den traditionelle undervisning baserer sig i høj grad på evaluering ved at teste elevens hukommelse. Ressourcebaseret læring kræver, at der også tages højde for kompetenceudvikling.
- Ressourcebaserede læringsmaterialer skal selvfølgelig være dynamiske. Dvs., at de skal evalueres og forbedres kontinuerligt.

Nogle af faldgrubberne, når en skole implementerer ressourcebaseret læring, er:

- Der præsenteres for meget materiale.
- Der er for meget fokus på materialets indhold uden klare mål, angivelse af tidsforbrug, forventede resultater, selvforklarende overgange mellem delelementerne og opgaver, der aktiverer eleven.
- Det tager lang tid at udvikle og implementere ressourcerne.
- Læreren tager elevens studie- og IT-kompetencer for givet.
- Der tilbydes for lidt menneskelig kontakt.
- Materialerne kan blive begrænsende, ved at de styrer for meget eller forklarer alt til mindste detalje. Der skal også være mulighed for, at eleven kan finde andre informationer, metoder eller sammenhænge, end det, som læreren præsenterer.

Uddannelsessøgende, som lærer aktivt, udvikler som regel læringsteknikker, som giver dem gode muligheder for at indgå i livslang læring. De udvikler evnen til at vælge deres egne måder at lære på, de kan finde deres eget tempo og evaluere deres egen effektivitet. De bedste ressourcebaserede materialer kan understøtte elevens udvikling og hjælpe dem til at tage ansvar for egen læring.

Kontraktbaseret læring

Kontraktbaseret læring (negotiated learning) er et element

kendt fra den traditionelle undervisning, men med ny vægt i ressourcebaseret læring. Ikke mindst, når en lærer "slipper eleverne løs" til selvstændig læring med ressourcer samlet i læringscentre, bliver der behov for at kunne indgå klare aftaler om mål og rammer.

Andresen (1999) påpeger: "Et kriterium for kvalitet i læringen er, at den bidrager til stadig rekonstruktion af deltagerens erfaringer og konstruktion af ny viden. Erfaringslæringen og videnstilegnelse afhænger af deltagerens aktive deltagelse. Aktivitetsniveauet nyder godt af, at deltagerne har indflydelse på forløbet".

En måde at give eleverne indflydelse på er at anvende kontraktbaseret læring, som:

- Giver en ramme for udforskning.
- Anerkender forskellige individuelle læringsstrategier.
- Giver den uddannelsessøgende større ejerskab.
- Udvikler større selvstændighed hos eleven.
- Gevinsten begrænser sig dog ikke til aktivitetsniveauet. Kontraktbaseret læring udvikler også evnen til at træffe beslutninger, forhandle, vurdere risici og tid, prioritere samt at samarbejde. Hertil kommer øget selvdisciplin og forståelsen af at stå til regnskab.

Da den uddannelsessøgende ikke bare skal huske, men også forstå at anvende, bliver læringen forstærket og mere brugbar i skiftende kontekster. Kontraktbaseret læring er således en af de metoder, som understøtter åbent læringscenter-pædagogikken og sikrer en optimal involvering i forhold til ressourcebaseret læring.

IT-baseret læring

IT er en fundamental del i den fleksible læringsinfrastruktur - først som genstand for undervisning, derefter som værktøj og endeligt som en læringsressource i sin egen ret. I rapporten "IT i undervisningen" (Undervisningsministeriet 1999) advares dog: "De foreløbige erfaringer med IT-integration antyder,

at der kan være tale om en vis Matteus-effekt. Stærke elever, dvs. de elever, der kan søge, bearbejde og systematisere information, og som føler glæden ved selv at tage ansvar for at lære, har større umiddelbar gavn af IT end svage elever, der risikerer at drukne sig i teknikproblemer, eller som har svært ved at navigere uden om nettets mange sandbanker og klippeskær”.

Undersøgelsen fremfører dog også flere positive, motivations-skabende effekter for eleverne fx følelsen af, at “man får lavet noget”, nye arbejdsformer, større valgfrihed, mere differentiering og variation samt mere aktivitet og selvstændighed.

Rapporten konkluderer: “En øget IT-integration vil således yderligere flytte opmærksomheden fra et mere traditionelt undervisningsbegreb med vægt på lærernes formidling af viden og indøven af færdigheder i skarpt afgrænsede fag over mod et nyt læringsbegreb med vægt på mere helhedsorienterede og selvstændiggørende undervisningsformer”.

Der er således faldgrubber, skolen skal være opmærksom på, men også gevinster, som klart understøtter læringscenterideen. Det afgørende er dog, hvad eleverne kan bruge IT til, og følgende, hvilke ressourcer skolen stiller til rådighed.

Jo større betydning IT får for undervisningen, jo større bliver behovet for at sikre, at der faktisk sker en effektiv læring ved brug af computere. En af metoderne til det kunne være at sikre overensstemmelse mellem den uddannelsessøgendes læringsstil (individets præference for at bearbejde information på en særlig måde) og de muligheder, han/hun bliver præsenteret for på computeren.

Accepterer man en sådan kategorisering af læringsstile, bør det være muligt set ud fra et lærersynspunkt at identificere forskellige aktiviteter, som matcher hver læringsstil. Derefter kan læreren bestemme, hvilke af aktiviteterne, som vil være mest effektiv for individet, for så at designe forløbet derefter. På samme måde bør det være muligt for en uddannelsessøgende

at forholde sig til de forskellige læringsressourcer og pædagogiske aktiviteter og derpå bestemme, hvilke der passer bedst til netop hans/hendes foretrukne læringsstil.

Dette medfører metodiske problemer så som: Er læringsstile konstante over tid, er de afhængige af fagområdet, hvordan spiller læringsstile sammen med andre læringsattributter, bør elever altid lære på den måde, som de har præference for?

Valley (1997) eksemplificerer, hvordan IT-baserede undervisningsmaterialer kan organiseres, således at de passer til forskellige foretrukne læringsstile:

- Hvis eleven er aktivist, giver systemet det korrekte svar med det samme og går videre.
- Hvis eleven er pragmatisk, vil systemet præsentere nogle relaterede eksempler og stille det oprindelige spørgsmål på ny.
- Hvis eleven er teoretiker, vil systemet forklare hvorfor, hvis elevens svar er forkert, og stille spørgsmålet igen.
- Hvis eleven er reflektor, vil systemet gennemgå det allerede præsenterede materiale, bede eleven om at reflektere over udvalgte dele, og derefter stille spørgsmålet på ny.

Er der ikke foretaget en bestemmelse af den foretrukne læringsstil, er det nødvendigt at præsentere forskellige valgmuligheder, som svarer til elevens behov. Her gives den uddannelsessøgende større selvstændighed og kritiske udfoldelsesmuligheder. Herved undgås nogle af de ovennævnte metodiske problemstillinger. Fx kan læringsstilen tilpasses tidspunktet og fagområdet. Ligeledes får eleven også mulighed for at prøve sig selv i forhold til andre læringsstile end den foretrukne. Computeren kan selvfølgelig også programmeres til altid at præsentere alle fire muligheder i en given rækkefølge, som understøtter læringscirklen.

Afpassning af læringsstile og de IT-baserede ressourcer kan give de uddannelsessøgende væsentligt forøgede muligheder for at optimere den selvstændige læring. Det er dog også en meget krævende øvelse.

Lærerrollen

Etablering af et åbent læringscenter vil selvfølgelig også have konsekvenser for lærerrollen, men de er i forbavsende grad i overensstemmelse med de bud, der gives på “den nye lærerrolle” under alle omstændigheder.

I det omfang lærere deltager i åben, fleksibel og ressourcbase-ret undervisning, vil lærerens rolle givetvis skifte fra primært at være traditionel klasseunderviser til at blive vejleder og inspirator for eleverne. For de lærere, der involverer sig i det pædagogiske univers, som åbne læringscentre har deres udgangspunkt i, vil der være en mængde nye, spændende opgaver. Der skal udarbejdes læringsressourcer i papir- og IT-baserede udgaver. Der skal indtænkes læringsstile. Der skal planlægges og beskrives på en helt ny måde. Og selve kontakten til eleverne vil givet ændre sig i takt med, at deltagerne tager teten. Rollen vil også inkludere, at:

- Vejlede med hensyn til informationskilder.
- Hjælpe med at stille de rigtige spørgsmål.
- Hjælpe i “krisesituationer”.
- Understøtte, når det bliver svært.
- Hjælpe med at få grupper til at fungere.
- Inspirere til udforskning af faget.
- Hjælpe med at anvende teori i praksis.
- Holde eleven ajour med det sidste nye inden for området.
- Hjælpe med at sætte mål, der kræver noget.

Skolen skal dog ikke glemme medarbejdere med andre funktioner. Bibliotekarer, IT-supportere, systemadministratorer, tilknyttet TAP-personale osv. skal alle revurdere deres rolle og sammenhængen mellem rollerne i lyset af et læringscenter.

Læringsmiljøer

Læringsmiljø handler om at etablere miljøer, der fremmer læring. Det drejer sig om at have indbydende omgivelser med adækvate ressourcer, men begrebet læringsmiljøer hænger også sammen med fleksibilitet, idet det skal være muligt for den enkelte både at kunne lære i overensstemmelse med egen fore-

trukne læringsstil og også differentiere med hensyn til metoder, tid og sted.

Tellerup og Helms (1999) kobler begreberne fleksibel og læringsmiljøer således:

“I en skole med fleksible læringsmiljøer er der ikke længere tale om denne skemaopdeling (*mellem teori og praksis*), men snarere om, at eleven i samspil med sin lærer og eventuelt sin gruppe udnytter de forskellige læringsrum, der er til stede, på den mest optimale måde i forhold til sin egen læring og sin personlige uddannelsesplan”.

Formålet er at give eleven større ansvar for egen læring med miljøer, der understøtter dette. Et åbent læringscenter udgør også et læringsmiljø. Designes det rigtigt, giver det eleven mange forskellige muligheder for at lære selvstændigt og med vejledning. Ved at stille ressourcerne til rådighed og organisere læringen, så den understøtter den enkelte, kan et åbent læringscenter udgøre et af de væsentligste læringsmiljøer på en skole.

Konfigurationen

Der findes ingen endegyldige svar på, hvordan et åbent læringscenter kan se ud, hvad det kan indeholde eller tilbyde. På baggrund af undersøgelser (FEDA 1997; Jacobsen 2000) gives neden for et bud på en mulig konfiguration.

Selve centret kan indeholde: Bibliotek, mediatek, IT-center, videokonferencerum, sproglaboratorium, studieområder (individuelt og grupper), område til socialt samvær, mødelokale(r), gruppelokale(r), informationscenter for fx virksomhedsprofiler, reception/udlån, sekundære lokaler fx kontorer, reprografisk rum og lagerplads, faglæringscentre (centre tilegnet fagspecifikke områder fx naturvidenskab og humaniora eller metal- og handelsfagene).

Skolen skal også være opmærksom på betydningen af den geografiske placering af et læringscenter. For at det skal kunne

fungere optimalt, er det tilrådeligt at etablere det centralt i bygningkomplekset eller ved hovedindgangen.

Åbne læringscentre tilbyder ofte en række periferiydelser så som design af læringspakker og andre IT-baserede læringsressourcer, uddannelses- og erhvervsvejledning, praktikpladskon-tor, specialpædagogisk støtte, bogudsalg, kantine og automater til forfriskninger. Disse tilknyttede aktiviteter har både betydning for anvendelsesgraden og for studiemiljøet.

Centrene tilbyder mange IT-ressourcer fx computere, printere, scannere, fotokopimaskine, videokonferencesystem, telefon, telefax, TV og video, Internet og intranet, e-mailfaciliteter, cd rom/DVD'er (eventuelt i netværk), generelle og fagspecifikke programmer, adgang til databaser, herunder andre biblioteker, læringspakker samt adgang til "Managed Learning Environments" (se fx FERL).

Der tilbydes typisk også andre fysiske ressourcer så som bøger - både almene og fagspecifikke samt fiktive og faktiske værker - tidsskrifter, aviser, manualer, videoer, kassetter, papirbaserede læringspakker fx lær-selv-manualer og arbejdshæfter samt klas-sesæt. Hvis læringscentret bestyrer beholdningen af videoer, klassesæt og lignende, giver det skolens undervisere lejlighed til at komme i centret.

Meget vigtigt i de åbne læringscentre er de menneskelige res-sourcer, som kan inkludere lærere, bibliotekar(er), tutor(er), speciallærer(e), IT-support, AV-tekniker, systemadministration, læringspakke-designer(e) samt administrativt personale. Med-arbejderne skal kunne fungere som et team, for at de uddan-nelsessøgende kan få den optimale betjening. Antallet af med-arbejdere og deres faglighed bestemmes primært af brugernes studiekompetencer.

Mens det står rimeligt klart, at det er vigtigt, at centret refere-rer til en af skolens øverste ledere for at sikre konsistens og dynamik i skolens pædagogiske tilbud, kan der derudover være

gode grunde til at udnævne en driftsansvarlig. Denne skal være i besiddelse af gode interpersonelle evner, idet der ofte vil være behov for at gå på tværs i organisationen både for at skaffe finansiering og for at finde de rigtige medarbejdere. Den driftsansvarlige skal også kunne fungere som teamleder, ikke mindst hvis centret bemannes med flere forskellige faggrupper med varierende tilknytning.

Mange åbne læringscentre har åbent ud over den almindelige skoletid. Det giver selvfølgelig god mening at optimere anvendelsen af ressourcerne, og det er et godt tilbud til eleverne. Udover det studiemiljø, der kan skabes i et center, kan det også blive et supplement til aktiviteterne for skolehjemselever.

Åbningstiden hænger sammen med adgang. Alle centre giver adgang for skolens egne uddannelsessøgende, men nogle også for offentligheden. Det kan der være flere gode grunde til, fx er det PR for skolen, og det optimerer ressourceanvendelsen. Hertil kommer, at skolen kommer i kontakt med flere potentielle brugere, og at skolen bliver en aktiv del af lokalsamfundet.

Organisering af åbne læringscentre

Der findes ikke én rigtig måde at organisere åbne læringscentre på, men der findes til gengæld flere forskellige måder tilpasset netop pågældende skoles historie, forudsætninger, mål osv. Nogle skoler vælger en egentlig centralistisk model. Fordelene er, at man sikrer sig mod dobbeltressourcer. Man ved, hvor tingene er henne, og man kan opbygge en ekspertise. Ulemperne er, at man ikke har fagekspertisen, at afdelingerne ikke har ressourcerne ved hånden, og at det giver interne fordelingsdiskussioner.

Andre skoler vælger en model, hvor læringscentret i virkeligheden blot holder styr på indkøb og beholdningen. Centret har en koordinerende funktion i forhold til de decentrale læringsområder. Fordelene er, at man sikrer koordineringen og fagekspertisen. Ulemperne er, at man ikke får opbygget den generelle ekspertise, at der er for få midler til de større investeringer, og

at man ikke går helhjertet ind for implementering af fleksibel, ressourcebaseret læring.

Endnu andre skoler vælger udelukkende at basere sig på decentrale løsninger. Fagekspertisen og afdelingens egen kontrol med anvendelsen er høj. Til gengæld mangler den ekspertise, som der kan være i et centralt læringscenter, ligesom fordelene ved sammenlægningen af investeringsbudgetterne udebliver. Koordinering af indkøbene mangler også.

Atter andre skoler vælger en kombination af ovenstående, hvor der både er et centralt læringscenter og et eller flere fagspecifikke decentrale læringsområder. Her forsøger man at opnå så mange af fordelene som muligt ved de andre modeller. Der vil dog givetvis stadigvæk være diskussioner om fordeling af ressourcer og omkostninger mellem det centrale og de decentrale niveauer.

Åbne læringscentre: For hvem?

En gennemgang af ovennævnte undersøgelser samt litteraturen vedrørende åbne læringscentre afslører visse skævheder i brugergrupperne.

Der er en tendens til, at det er de ældre uddannelsessøgende, som udnytter læringscentrenes ressourcer mest. Dette gælder i relativ forstand - de 20-årige bruger centret mere end de 16-årige. Undersøgelserne påpeger også, at der skal en vis modenhed til, for at eleven kan kapere at blive sendt ud i et åbent læringsmiljø. Dette hænger sammen med evnen til selv at motivere sig, selvdisciplin og evnen til at overskue mange forskellige ressourcer samt - og måske allervigtigst - lærerens tro på, at eleven har disse evner.

Der er også en udpræget tendens til, at jo højere uddannelsesniveaue er (og derved normalt alder), jo mere bruger eleven læringscentrenes ressourcer. Udover de oven for nævnte grunde til at anvende centrene, er der givetvis også en sammenhæng mellem forventninger til studieform fra de uddannelsessøgen-

des side og studiekompetence fra undervisernes side. Det er dog stadigvæk også et spørgsmål om lærernes evne og vilje til at inkorporere ressourcerne i undervisningen.

Endnu en faktor er graden af "almenindholdet" i den pågældende uddannelse. Elever og studerende fra uddannelser med et stort indhold af sprog, samfundsfag osv. bruger centrene mere end uddannelsessøgende fra uddannelser med mere praksisorienterede fag som omdrejningspunkt.

Der er endnu en tendens, som gør sig gældende i brugerprofilerne, nemlig arten af fag. Elever fra uddannelser præget af de tekniske fag - specielt de traditionelle "lærlingeuddannelser" - bruger centrene mindre end elever fra de merkantile eller almene områder. Igen hænger dette nok sammen med alder, studiekompetencer og tradition. Men måske specielt her er det en læreravgørelse.

Til trods for mange andre kvaliteter, har de færreste faglærere selv en uddannelsesmæssig baggrund byggende på deciderede studiekompetencer. I modsætning til fx underviserne på hhx/htx og kvu så vil faglærerne givetvis have sværere ved at tage sådanne undervisningsformer til sig.

Det er forfatteren magtpåliggende at understrege, at de ovenfor beskrevne tendenser ikke er statiske. Skolen bestemmer i høj grad selv, hvem der bruger læringscentret, beskrivelsen skal blot identificere nogle mulige indsatsområder.

Skolen må sørge for, at alle interessenter er indforstået med det pædagogiske grundlag, som læringscentret er et synligt udtryk for, og at medarbejderne - såvel undervisere som andet personale involveret i centret - har de nødvendige forudsætninger og kompetencer til at gøre brug af ressourcerne.

Dette gælder selvfølgelig også for eleverne. De uddannelsessøgende skal have mulighed for at forstå formålet med denne måde at organisere læring på, ligesom de nødvendigvis må til-

bydes en veltilrettelagt introduktion til centret og ressourcerne. Herefter skal skolens medarbejdere, både i og uden for centret, kunne tilbyde den vejledning, som eleven måtte have brug for.

I alle tilfælde spiller det en rolle, hvor bevidst centrets personale er til at sørge for, at der er relevante og aktuelle ressourcer til brugerne uanset alder, uddannelse eller fag.

Andre faktorer såsom indbydende arkitektur og indretning, god plads også til bare at sidde og tale sammen, samt overskuelighed er med til at fremme brugen af centret uanset den uddannelsessøgendes tilhørsforhold.

Barrierer

Indførelsen af åbne læringscentre og de pædagogiske og organisatoriske forandringer, som hører med, vil uvægerligt blive mødt med nogen modstand.

Eleverne bliver ikke ligesom i "gamle dage". Der er det antal elever, der er. Samfundet har sat kvalitetspørgsmålet og effektiviseringer på dagsordenen, og det er skatteborgerne i deres gode ret til at gøre. Omvendt er der ingen grund til at kaste sig ud i nye initiativer, bare fordi de andre gør det. Men det kan være, at der er en grund.

Set ud fra et lærersynspunkt kan begrundelserne for etablering af et læringscenter være domineret af økonomiske hensyn. Der er ingen grund til ikke at indrømme, at dette spiller en rolle. Misforståelsen sker som regel, fordi lærerne opfatter læringscentrene som rene besparelsesforanstaltninger. Dette blev modsagt flere gange på de skoler, som indgår i undersøgelserne. Der er tale om en omfordeling af omkostningerne fra de traditionelle lektioner til andre former for læringsressourcer.

Rimeligvis kan dette umiddelbart opfattes som en trussel mod de lærere, som ikke ser sig selv i en anden rolle end hidtil. Der vil dog stadigvæk være brug for undervisere, der kan mestre de traditionelle undervisningsformer - både af teoretisk og prak-

tisk karakter. Der vil samtidig være stort behov for lærere, der tør give sig i kast med at udarbejde nye undervisningsforløb og -materialer, der er tilpasset den pædagogik, som er en konsekvens af læringscentrene.

Skolernes organisationskultur kan understøtte traditioner og inert. Traditioner behøver selvfølgelig ikke være af det onde, men medfører de en barriere i forhold til den pædagogiske udvikling, må ledelsen sætte spørgsmålstegn ved værdien.

De mange reformer af såvel pædagogisk som organisatorisk art, som skolerne skal leve op til, kan betyde, at der opstår en inert med udgangspunkt i manglende overskuelighed. Skolerne må derfor sikre sig konsistens i deres strategier, således at der kan opnås synergieffekter. De mange forskellige projekter må også gøres overkommelige gennem planlægning, ligesom der må sikres den optimale dialog om forandringerne.

Dialogen skal sikre, at lærerne ikke opfatter målene som uklare. I så tilfælde vil det både medføre ineffektive løsninger og skabe grobund for frygt for forandringerne. Lad alle parter deltage i formuleringen af målene og strategier. Det giver det bedste resultat på langt sigt.

Som ledelse skal man ikke være blind for, at grundlæggende lærer- og elevopfattelser (for slet ikke at tale om mestre) af, hvad undervisning egentlig er, spiller en afgørende rolle i deres forandringsparathed. Elever har mange års erfaring med at blive undervist, og de har klare forventninger til, hvad det indebærer. Specielt for de usikre elever, er det ikke befordrende, hvis de pludselig bliver mødt med "den nye lærerrolle" i fuldt flor. Og dette spiller tilbage på underviseren, der måske heller ikke føler sig godt tilpas med en mere eller mindre påduttet "ny" rolle. Under alle omstændigheder giver det en god undskyldning. Derfor skal ledelsen sørge for, at der er tid til, at alle interessenter får mulighed for at sætte sig ind i intentionerne med den pædagogik, der udspringer af læringscenterideen.

I samme ombæring bør skoleledelserne tage deres egne antagelser op til overvejelse. Hvis læring er skolens raison d'être, må dette komme til udtryk i medarbejderudviklingen, investeringerne, bygningsplanerne og andre prioriteringer.

Generelt kunne man tro, at teknofobi eller i hvert tilfælde afmagt over for teknologien hørte fortiden til på erhvervsskoler. Det viser sig dog, at ikke alle undervisere er lige begejstrede for eller kompetente inden for specielt IT. Selv lærere, der har fulgt godt med igennem flere år, kan blive overrumplede af den hast, med hvilken IT udvikler sig. Skolernes ledelse skal derfor gøre sig klart, at de står over for en betydelig medarbejderudviklingsindsats, hvis de satser på en strategi, der indbefatter læringscentre.

Konklusion

Den umiddelbare konklusion på ovenstående må være, at etablering af et åbent læringscenter nødvendigvis må ses i lyset af det pædagogiske grundlag, som den enkelte skole vælger. Vælger skolen at basere sig på åbne og fleksible undervisningsformer med ressourcebaseret læring som en metode, har implementering af disse pædagogiske og organisatoriske konsekvenser.

Der findes dog ingen fast opskrift på et åbent læringscenter, hverken med hensyn til fysiske rammer, indretning, udstyr, funktion, design eller tilbud. Blandt de oven for nævnte eksempler, kan der hentes inspiration til mange forskellige former for læringscentre, som nødvendigvis må tilpasses den enkelte skoles mål og strategier, herunder økonomiske prioritering. Dette til trods er det forfatterens overbevisning, at etablering af et åbent læringscenter kan være en betydelig primus motor i skolernes arbejde med at implementere de mål, som samfundet har sat, herunder i særdeleshed gennem erhvervsuddannelsesreformen.

Holder man sig for øje, at et åbent læringscenter ikke blot er et spørgsmål om det fysiske udseende, IT-udstyr osv., men er

en funktion, som understøtter en ny måde at organisere læring på, kan etablering af et sådant center være et meget vigtigt element i opfyldelsen af de pædagogiske mål, som blandt andet kommer til udtryk i erhvervsuddannelsesreformen.

Ønsker skolen andet end blot at omdøbe biblioteket til et læringscenter, stiller det store krav til såvel ledelse som medarbejdere. Gevinsten for de uddannelsessøgende og skolen, for hvem læring i sidste ende må være målet, mere end modsvarer investeringen. Håndteres etableringen af et åbent læringscenter professionelt, kan det være fokuspunktet for skolens pædagogiske udvikling og bidrage betydeligt til opfyldelsen af interessenternes behov for læring. Åbne læringscentre er således ikke svaret på alt i den pædagogiske udvikling, men er klart et væsentligt bidrag.

Litteraturliste:

Andersen, BB (1999), *Fleksibel læring for voksne - fra fjernundervisning til netbaseret teamlæring*, Systime.

Björgren, I (1995), *Ansvar for egen læring*, Tapir, Oslo.

Davies, WJK (1989), *Open and flexible learning centres*, National Council for Educational Technology, London.

Further Education Development Agency (1997), *Learning Resource Centres: 7 case studies in proactive planning and management*, FEDA, London.

Further Education Resource for Learning (FERL), *Managed Learning*. Environments, <http://ferl.becta.org.uk>

Hardaker, R, Wilde, F (1997), *Teaching for autonomy i, Developing FE*, FEDA report Vol. 1, FEDA, London.

Have, CJ (Juni 1999), *Fleksibel læring*, Erhvervsskolernes Forlag, Odense.

Have, CJ (2000), *Det Åbne Læringscenter*, Undervisningsministeriet.

Jacobsen, AN (2000), *Åbne Læringscentre: - hvorfor og hvordan*, Undervisningsministeriet.

Kolb, DA (1984), *Experiential Learning: Experience as The Source of learning and Development*, Prentice Hall, USA.

Oates, L, Watson, L (1995), Providing the Institutional Infrastructure to Support Flexible Learning i, Wisker, G, Brown, S (1995), *Enabling Student Learning: Systems and Strategies*, Kogan Page, London.

Streatfield, D, Markless, S (Juni 1997), Effective Support for Teaching and Learning? The Role of College Libraries i, Learning Ressource Journal 13/2, England.

Tellerup, S, Helms, H (1999), *Læring i samspil - giver mening*, Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (1999), *IT i undervisningen på hhx og htx*.

Valley, K (1997), Learning styles and courseware design i, Association for Learning Technology Journal, Vol. 5, nr. 2, Association for Learning Technology.

