

Meta Consult

MultiMedieforlag & Konsulentvirksomhed

Dette er bagsiden af teksthæftet TU-7-960711, som er en analyse af hvad der egentlig er skolens produkt, nemlig kompetence. Analysen er derved et gennemargumenteret opgør med den service-management tænkning, der på den ene side har medvirket til en ansvarliggørelse overfor skolens brugere. Men som på den anden side har flyttet opmærksomheden væk fra de arbejdsvilkår i skolen, som er bestemmende for skolens egentlige produktivitet: Kompetenceudviklingen. Gennem opgøret med servicetænkningen flyttes fokus fra perifere omstændigheder tilbage til den egentlige kvalitet i skolens arbejde.

Forfatteren, Sten Clod Poulsen, er indehaver af MetaConsult, chefkonsulent i konsulentvirksomheden og direktør i forlaget.

Hæftet er skrevet til hele uddannelsessystemet. Overvejelserne angår såvel folkeskole, som ungdoms- og voksenuddannelse/- og uddannelser.

Du kan bestille teksthæfter ved at indsende vedlagte bestillingsside, eller faxe det ind eller ringe direkte til forlaget. Teksthæftet tilsendes direkte til Dig og Du kan betale vha. vedlagte girokort eller med en check.

Teksthæftet er trykt hos Konsulentforlaget MetaConsult, Fruegade 19, 4200 Slagelse - Tlf. 5850 0244 - Fax 5352 4413 - Giro 758 3850 Lay out omslag: Sanne Enøe Møller Kabat og Sten Clod Poulsen.

© Copyright by Sten C. Poulsen, Slagelse, Denmark, 1996

ISBN 87-610-0019-1

(Stregkodeplads)

Sten Clod Poulsen

Skolen er en kompetence- producerende virksomhed



Skolen producerer kompetence. T-7-960711

Sten Clod Poulsen

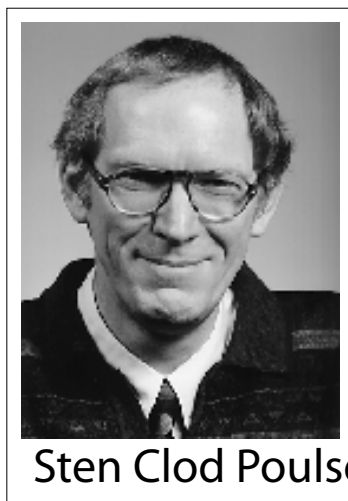
Skolen er en kompetence- producerende virksomhed



Indholdsfortegnelse findes på side 51

Dette er udgave 5 b af teksthæftet

© Copyright, Sten Clod Poulsen
Slagelse, DK-4200, 1996.



Sten Clod Poulsen

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

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

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

Firmaet omfatter yderligere et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Aktuelt udgives teksthæfter og pædagogiske plakater. Næste produkt er

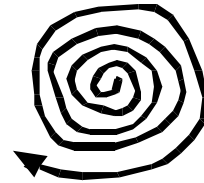
MetaConsult

T-7-960711

Slagelse

ISBN 87-610-0019-1

Til læseren: Hvordan kan vi forstå den offentlige skole som virksomhed?



Jeg anskuer skolen som en virksomhed. Et sted fuld af menneskelig aktivitet. Fuld af et samvær, der i ekstraordinær forstand er præget af intensiv, udviklende kontakt menneske-til-menneske: Intellektuelt, følelsesmæssigt, praktisk og socialt. Fyldt med et myldrende liv.

Skolen er en samfundsopfindelse som er samfundsomvæltende.

Nu gælder det kvalitet i skolen. "Kvalitet" er imidlertid et tomt ord. Det har ingen håndgribelig mening. Det betyder blot "beskaffenhed, art, egenskab" o.l. Men det har en fængslende aura. Det lyder bare så fint! Jeg mener - hvem tør tale mod kvalitet?

Kun hvis vi giver ordet et hverdagskonkret indhold holder det opp med at være meningsløst. Det betyder at vi skal kunne konstatere, sanse, beskrive og måske endog måle kvaliteten af noget bestemt.

Men derved forpligter vi os over for virkeligheden. Derefter kan vi ikke længere skifte mening når det er opportunt. Måske skulle uddannelsespolitikkerne lige tænke lidt over dette. Det er ikke mindst dem, der for tiden rejser kvalitet i skolen som et problem. Men politikere er sjældent glade for kendsgerninger og håndgribelige realiteter hvis ikke de passer med ideologierne.

"Here we have so few facts, that they won't hinder the diskussion", skal Somerset Maugham have udtalt. Netop. Jo mindre vi forpligter os på en bestemt kvalitet desto friere kan vi diskutere og skifte mening.

Den kompetencekvalitet, som så mange efterlyser, skabes i skolen.

En skole frembringer noget. Uden dette noget - ingen skole. Men hvad? Og hvordan i alverden skal vi dog kunne måle det??? Det letteste er at erklære det umuligt! Så får demagogerne endnu mere plads.

Fat mod!

Sten Clod Poul-

1. De nødvendige læreprocesser er flyttet ind i skolen

I dette og de følgende kapitler bruges betegnelsen "elev" for såvel børn, unge og voksne. Det er sprogligt for tungt hele tiden at skulle skrive "elever, studerende og kursister".

I en periode har det været moderne at bruge fællesbetegnelsen "deltagerne". Men - er læreren da ikke deltager i undervisningssituationen?

Fortidens læreprocesser var en del af hverdagen

Det gamle Danmark har næppe været mindre kompliceret end vores. Det var bare helt andre ting, der skulle klares. Livet for den enkelte har altid været fyldt med komplicerede læreprocesser.

Lære at finde mad i skoven. Lære at dyrke mad på marken. Lære at opbevare mad. Lære at overleve socialt i feudaltiden mellem adel og kirke og kongemagt. Lære at orientere sig i magtstrukturen. Være dygtig nok til sit arbejde. Magte at holde familien sammen og sætte børnene godt i vej.

Myriader af læreprocesser. Men de lå uden for skolen. Langt de fleste.

Med andre ord, sat på spidsen: Den enkelte, familien, lokalsamfundet og landet Danmark - klarede sig på grundlag af læreprocesser, der var filtret ind i hverdagen. I familieopvæksten, i det daglige arbejde, i det man så og hørte andre gøre og sige og så selv tog til sig. Det var nok. Det rakte langt.

Kirkens mænd og adelens unge fik en mere formaliseret uddannelse og opdragelse. Kirken gik meget tidligt over til at supplere de sociale læreprocesser med tekstskrivning og tekstanalyse. Adelen investerede i udveksling af de unge, privatundervisning og dannelsesrejser.

De senere århundreders skolegang var først og fremmest et led i en

kulturel fastholdelse af stændernes selvforståelse og begrundelse af egne aktiviteter og privilegier.

Skolen var ikke direkte nødvendig for det produktive arbejde i samfundet men for fastholdelse og accept af magtfordelingen og den intellektuelle accept af denne magtfordeling..

I dag er situationen stik modsat. I et land som Danmark klarer vi os kun i markedskonkurrencen med andre lande, fordi der er bygget megen viden, intelligens og kreativitet ind i vores produktionsprocesser og i de produkter, som vi sælger udenlands. Og som derfor - nogle gange med en hårfin margin - er bedre end andres.

De kompetencer, som dette bygger på, er i dag for en meget stor dels vedkommende udviklet i en skole, i uddannelsesinstitutioner, på kurser o.l.

Skolen er stadig central for den kulturelle fastholdelse og udvikling. Men skolen er i dag afgørende vigtig for samfundets kortsigtede økonomiske overlevelse.

I dag er de nødvendige læreprocesser organiseret i virksomheden: Skolen.

Der foregår også mange lære- og udviklingsprocesser uden for skolen. Men i dag har disse processer som direkte og nødvendige forudsætning en basisviden af skolefaglig og uddannelsesmæssig art, som der kun er tid til at frembringe i den type virksomhed, som vi kalder en skole.

Uden disse skoleproducerede forudsætninger er læreprocesserne på jobbet i erhvervsvirksomheder og offentlige virksomheder ikke mulige. Arbejdet måtte hele tiden sættes i stå fordi medarbejderne skulle starte forfra og tanke op med basisviden. For den ældre del af arbejdsstyrken - fra trediverne og opefter - er erhvervsrettet efteruddannelse af skolemæssig art blevet stadig mere vigtig.

Dette ses tydeligt i de mange projekter, som søger at kvalificere langtidsledige til igen at få arbejde. De fleste er nødt til at gå vejen over god gammeldags faglig skoleunder-visning. Det er ikke tilfældigt. Det er ikke en unødvendig omvej.

Danmark klarer sig alene i kraft af den rene og skære kvalitet af de produkter vi sælger til omverdenen. Og som i betydelig grad er forudsætningen for vores velfærdssamfund. Som stadig eksisterer på trods af diverse jammerklager.

Det er et problem for samfundet, at skolelærere ikke i tilstrækkeligt omfang forstår, at dette er konkret alvor.

Hvis ikke eleverne bliver knalddygtige kan eksporten ikke betale lærerens pension. Så enkelt er det.

Vi bevæger os frem mod "lærende organisationer". Virksomheder, hvor den nødvendige plads, tid, ressourcer til nødvendige læreprocesser - hvor alt dette er indplaceret i selve arbejdets tilrettelæggelse.

Indtil videre har det vist sig, at den mest effektive kompetenceproduktion sker i skolen. Fordi dette er skolens domæne. Det er det, den kan og gør. Og ved mest om.

Det er, hvad skolefolket har forstand på. At frembringe de uhyre masser af basiskompetence, som det moderne samfund har fornødent.

Her er lærerne specialister. Og de kan ikke erstattes af nogen andre. Der er da heller ikke nogen, der prøver. Og denne kendsgerning skulle fortælle uddannelsespolitikerne noget meget centralt: At der er intet alternativ til skolen. Og lærerne er nøglen til hvordan skolen fungerer.

Skolen og uddannelsessystemet er i dag den afgørende internationale konkurrencevariabel.

Det lærerne frembringer er de nødvendige, grundlæggende kulturteknikker, det er vigtige sider af karakterudviklingen og det er skolefaglig grundviden såvel som højniveaufærdigheder i form af projektarbejde, tværfaglighed, oversigtsviden mv.

Alt dette frembringer skolen. Og ingen anden virksomhedstype kan i dag gøre det lige så godt.

Læsere af mine teksthæfter ved, at jeg kan forholde mig kritisk over for lærere. Min kritik er baseret på min egen klasserumsforskning, på pædagogisk konsulentarbejde, på teoretisk forståelse og på kendskab til den bredere pædagogiske forskning.

Samtidig har jeg den mest dybfølte respekt for lærere. De løser en opgave som er mere kompliceret, og mere krævende, end de fleste andre forstår. Jeg har selv omfattende undervisningserfaringer og ved hvor dybt det trækker på ens personlighed. Hvor anstrengende det er at undervise.

De har dårlige fysiske og psykiske arbejdsvilkår. I flere skoleformer er de ret lavt lønnede. Og de har været lagt for had i de seneste 25 år.

Vores uddannelsespolitikere må på væsentlige punkter besidde et fjendebillede af skolen. Men skolen er den gren

som hele samfundet sidder på.

Hvis ikke vi kategorisk støtter skolens og uddannelses-systemets udvikling undergraver vi vores egen fremtid.

2. Kompetence har en materiel eksistens

Læreprocesser er molekyleforandringer

Læreprocesser lejrer sig i kroppen som en forandring af RNA-molekylerne. Denne forandring kan direkte konstateres i biokemiske forsøg. Selve grundlaget for de højere neurologiske, psykologiske og handlings-mæssige processer har med andre ord et fysisk-biokemisk grundlag.

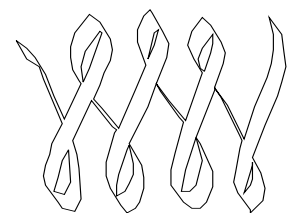
Når dette overhovedet er værd at bringe i erindring, er det for at undgå, at "lærdom" opfattes som noget immaterielt.

Det er en gammel tradition i uddannelsessystemet, at forstå skolens produkt som noget uåndgribeligt, noget "åndeligt". Og dermed noget, som ikke kan måles og vejes. Men som er meget, meget fornemt.

Derved kan man afvise omverdenens ønske om at få dokumenteret skolens produkt. For det er jo ikke muligt, det er jo nærmest overjordisk.

Denne holdning er metafysisk vrøvl. Den har intet med den virkelige verden at gøre men er en bekvem sovepude.

Når elever forlader skolen er den udviklede kompetence lejret i deres krop på molekylært niveau. Der eksisterer i eleven en fysisk-biokemisk stofflighed, som ikke var der forud. Og som eleven ikke ville have kunnet udvikle uden at gå i skole eller på anden måde modtage systematisk, langsigtet, undervisning.



Kompetence er det eleven kan!

Med "kompetence" sigter jeg mod den kunnen og viden og holdningsforandring, som findes i eleven efter skolegangen og som ikke fandtes før. Her bruges ordet "kompetence" ikke om et eksamenspapir. Eksamenspapiret er i denne sammenhæng et ligegyldigt externt stykke papir. Kompetencen, der her tænkes på, er det eleven kan. Denne reelle - og ikke den formelle - kompetence er skolens egentlige produkt.

I dansk folkeoplysning har der i generationer været ført en stædig kampagne for anerkendelsen af folks reelle kvalifikationer. I forlæn-

gelse af kritikken af den sorte skole har man kritiseret det synspunkt, at man kun havde kompetence hvis man havde et eksamenspapir.

Mange voksne kan utroligt meget, som de blot ikke har papir på.

Da jeg i midten af halvfjerdserne skiftede forskningsområde til voksenundervisningen mødte jeg på en række møder og konferencer disse gamle frontkæmpere.

Jeg var rørt af deres overbevisning. Fandt deres kamp noget ørkesløs - lidt a la Don Quichote. Men - der var noget, som blev hængende i baghovedet: Påvisningen af, at det mere formaliserede offentlige uddannelses- og forskningssystem komplet havde forsømt den opgave at kunne beskrive folks reelle kompetence.

Det slog mig efterhånden som jeg fik tænkt videre, at ved at undlade at løfte denne opgave sikrede det eksamensbaserede skolesystem sin egen eksistensberettigelse.

Fordi store dele af samfundet (især den offentlige sektor) på dette tidspunkt - kraftigt hjulpet af fagbevægelsen i øvrigt - kun kunne indse at en person var kvalificeret til et job hvis vedkommende kunne vifte med det rigtige eksamenspapir. Dermed havde eksamensskolen erobret et ansættelses-monopol langt ud i fremtiden.

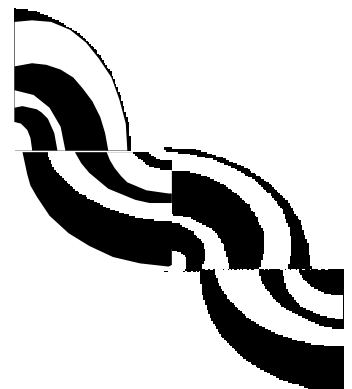
Det de gamle folkeoplysere vidste var, at kompetence er noget virkeligt eksisterende inden i personen som kan udvikles ad mange veje og at disse veje kan være fuldstændigt uafhængige af offentlig skolegang.

Noget andet er, at i dag, tyve år efter, har samfundet ændret sig meget. Der har været et voldsomt tryk på kvalifikationsudviklingen, og det er i dag kun meget få, der kan udvikle de nødvendige kvalifikationer uden at have været rundt om en hel del skolegang. "Livets skole" er næppe længere tilstrækkelig.

Kompetence er et bredt begreb

1) Kompetence kan være udviklingen af nye holdninger. Det kan støde nogles sprogfornemmelse at betegne en holdning som "en kompetence". Men der er mening i galskaben. Spørger man nemlig: "Magter eleven at indtage en selvansvarlig holdning til lektielæsningen" åbnes et langt mere konstruktivt pædagogisk perspektiv end hvis man blot spørger: "Er eleven selvansvarlig eller ej?".

Det første spørgsmål leder frem til mere nuancerede følgespørgsmål såsom hvorvidt eleven overhovedet kan være ansvarlig om noget som helst, i bekræftende fald, ansvarlig mht. hvad. Og hvordan ople-



ver eleven selv sin ansvarlighed i forskellige situationer. Hvornår kan eleven se meningen i at forholde sig ansvarlig osv.

2) I forlængelse af dette kan man også se følelser som kompetencer: Kan læreren more sig sammen med eleverne uden at føle, at hun derved mister status? Ikke noget ligegyldigt spørgsmål. Magter læreren at være i kontakt med sine egne følelser - som de føles og som de udtrykkes over for eleverne.

Hvorvidt en lærer er afholdt af sine elever hænger ikke mindst sammen med om læreren kan være følelsesfuld sammen med dem - uden at miste sin voksne ansvarlighed, men altså også uden at være for overkontrolleret. Dette er ikke blot et mystisk personlighedstræk hos læreren. Det er noget læreren kan udvikle sig hen imod.

3) Kompetencer kan også være mestringen af faktuel viden, evne til at tænke analytisk-kritisk, dataindsamlingsfærdigheder osv.

4) Kompetencer kan være kendskab til ens egen kultur. Kan eleven f.eks. i praksis demonstrere, synliggøre sin egen danskhed på en måde, der ikke indebærer ringeagt for andre kulturer? Besidder eleven en personlig kulturel dannelse, som kan vises og som dermed kan bidrage til kvaliteten af det sociale samvær.

Da vi gav slip på "udenadslæren" gav vi slip på at kunne noget selv uden hjælpemidler. Det pudsige er at f.eks. rockmusikere er nødt til at lære bunker af musikalske arrangementer som præcis parat viden for at kunne spille sammen. I skolen skred det ud til at man skulle vide hvor tingene var skrevet op - ikke mestre det selv.

Det frugtbare ved at anlægge et kompetenceperspektiv er, at man kommer til at tænke udvikling, tænke læreprocesser, tænke muligheder og rammevilkårenes betydning. Det pædagogiske perspektiv bliver derved konstruktivt.

3. Skolen er ikke en servicevirksomhed

Servicevirksomhed er noget andet end kompetenceproduktion

Der er produktionsvirksomheder, som frembringer fysiske varer. Vi er omgivet af dem til alle sider. I et land som Danmark er det ligefrem svært at nå frem til et miljø, som ikke på en eller anden måde er produceret og fysisk formgivet. Vi er omgivet af ting. Og af miljøet sådan som brugen af tingene påvirker det.

Så er der handelsvirksomheder, som står for cirkulationen af råvarer, halvfabrikata og færdige produkter. En cirkulation hvis betydning er blevet meget tydelig efter østblokkens sammenbrud. Pludselig blev det synligt, at det åbne marked også er en demokratisk kraft, som frembringer bedre og billigere varer gennem den direkte konkurrence. Og dermed også spreder ideer om et bedre samfund. Varer kan jo være så meget.

Servicevirksomheder er en tredje grundtype: Oprindeligt var "service" noget, der var gratis. Det var det ekstra som leverandøren lagde ind i et godt kundeforhold. Efterhånden som markederne udvidedes blev konkurrencen hårdere og den rene pris blev i mange virksomheder afgørende. Der var ikke længere råd til gratis service.

Derved kunne service gøres til en vare. Derved opstod det forretningsøkonomiske grundlag for etablering af service som en sektor i sig selv, adskilt fra de to "gamle".

Servicevirksomheder blev anerkendt på linje med disse og har i dag i et land som Danmark stor økonomisk betydning. Omend den værdiskabelse, der ligger bag, som regel må føres tilbage til industriens vareproduktion.

Endelig er der "vidensvirksomheder". Virksomheder, som samler, skaber, bearbejder og sælger viden. Den egentlige vidensvirksomhed lever af den viden, der sælges. Det, de sælger er information, der kan omsættes på linje med varer. Man kunne hævde, at vidensvirksomheden blot skaber en særlig form for varer. For hvad enten informationen sælges i form af en rapport, en E-mail eller en konstruktionstegning er der tale om et håndgribeligt fysisk produkt.

Et offentligt forskningsinstitut er netop et godt eksempel på en vidensvirksomhed. Institutterne bedriver til tider også rådgivning. Men deres primære opgave er at skabe og sprede videnskabelige kundskaber: Undersøgelsesresultater, analysemetoder, teorier og metateorier.

I det følgende illustreres nogle grundbegreber gennem en konkret case: Metaconsult.

Min egen virksomhed "MetaConsult" står aktuelt mellem konsulentvirksomheden (altså en servicevirksomhed), vidensvirksomheden, den vareproducerende virksomhed (forlag) og den kompetenceproducerende virksomhed.

Min oprindelige viden blev udviklet som led i min offentlige ansættelse som pædagogisk forsker (vidensvirksomhed). Over en periode på 12 år fulgte jeg sideløbende med mit forskningsarbejde diverse praktisk-psykologiske konsulentuddannelser. Dette lå i min fritid og blev finansieret over min løn - i alt en investering i mig selv på en kvart million kr. Herefter følte jeg mig rimeligt godt rustet.

På et tidspunkt udarbejdede jeg som forsker et responsum til undervisningsministeriet om voksenpædagogik. Det var en opgave stillet af et arbejdsudvalg, og det lå ud over min forskning, så jeg modtog et særskilt, privat, honorar. Her fungerede jeg i meget lille målestok som privat vidensvirksomhed idet der ikke var noget afgrænset problem i opgaven og mine overvejelser ikke pegede mod bestemte løsninger. Jeg fremlagde blot en erkendelsesmæssig strukturering af et uddannelsesproblem. Dele af det jeg skrev blev så indarbejdet i arbejdsudvalgets egne papirer.

Når jeg er ude som konsulent yder jeg en service. Jeg giver en personlighedsudviklende oplevelse til en gruppe lærere eller løser et psykisk arbejdsmiljøproblem i skolen. Men jeg delagtiggør hverken lærerne eller ledelsen i rationale bag min konsulentpraksis. Og uden denne bagvedliggende erfaring, analyse, tænkning og teoriudvikling - er skolen nødt til at sende bud efter mig, eller en anden konsulent, næste gang de har problemer. Her køber de med andre ord netop ikke den bagvedliggende erkendelse.

På et tidspunkt gik det op for mig, at jeg kun kunne få tid til at videreudvikle min ekspertise hvis den nødvendige "studietid" blev betalt. Konsulentarbejdet gav ikke overskud nok til også at dække "frie studier". Jeg var ikke længere forsker.

Samtidig indså jeg, at mine konsulentkunder havde brug for mere støtte, end den de fik medens jeg var tilstede. Der var indlysende brug for "materialepakker", som kunne fastholde mine råd, vejlede og inspirere til en fortsat udviklingsproces.



Pludselig indså jeg, at ved at skabe et multimedieforlag og udgive egne inspirationsmaterialer kunne jeg samtidig skabe en selvstændig økonomi omkring selve den fortsatte vidensdannelse omkring mit arbejde.

Jeg begyndte at pløje min konsulentomsætning mest mulig ind i anskaffelse af multimedieteknologi. Og ansatte sidste år i alt fire heltidsmedarbejdere. I nu et år har vi arbejdet hårdt på at omskabe min viden til varer! Varer i form af teksthæfter som dette. Varer i form af pædagogiske poster, "vægaviser" som er collager af tekst, fotos og computergrafik. Og varer i form af videoforedrag og til sin tid: Interaktive CD-rom produktioner.

Disse varer ser vi ikke som det endelige produkt, men som prototyper. Ved at omskabe min viden til varer opdager vi noget om i det hele taget at omskabe ekspertviden til varer.

Det har nu ikke givet det store overskud til vidensudvikling endnu. Faktisk har jeg i dette år måttet intensivere konsulentarbejdet for at financiere udviklingsarbejdet hen imod vidensvirksomheden. Men den situation er inden for synsvidde, at jeg kan stoppe konsulentarbejdet i en periode og samle mig om ny vidensudvikling fordi vi nu kan sælge den nye viden i vareform.

Nogen vil så se dette som forlagsvirksomhed, slet og ret. Men der er den afgørende forskel - mht. mine egne produkter - at de er baseret på virksomhedsintern vidensdannelse. Hvorimod vi ganske rigtigt bedriver forlagsvirksomhed såfremt vi - som planlagt - kommer til at udgive andre konsulents viden.

MetaConsult står også fra tid til anden for uddannelser. For eksempel har jeg lige haft ansvaret for at uddanne en gruppe skoleinspektører i folkeskolen til at være kollegiale lederkonsulenter mht. virkeliggørelsen af den nye folkeskolelov. Og vi har stået for et 5 måneder langt kursus i multimedier ved en daghøjskole. I så henseende begynder firmaet også at være en egentlig kompetenceproducerende virksomhed. Her nærmer vi os skolens væsen set som virksomhed.

Men de øvrige sider af virksomheden: Konsulentarbejdet, videnssalget og forlagsvirksomheden er ikke kompetenceproducerende.

Det er måske herved klargjort hvori forskellene mellem de forskellige virksomhedstyper består. Og at skolen ikke er en servicevirksomhed, men heller ikke en vidensproducerende virksomhed.

Skolen er en kompetenceproducerende virksomhed

Med udgangspunkt i uddannelsesliberale synspunkter blev skolen fra en gang i 80'erne opfattet som en servicevirksomhed. Og der blev igangsat en lang række energiske initiativer for at optimere skolens funktion - stadig forstået som servicevirksomhed: Brugerundersøgelser, etiske regnskaber, kvalitetsinspektioner osv.

Men hvad er ud fra en forretningsmæssig synsvinkel egentlig en servicevirksomhed?

Min vaskemaskine går i stykker. Jeg tilkalder en reparatør. Han ordner den, skriver en regning. Jeg betaler og kan igen vaske tøj. Det er det, jeg nu kan igen - vaske tøj.

Jeg har ikke lært at reparere vaskemaskiner.

Eller jeg har en hegnsag og beder min advokat om at tage sig af den. Når sagen er behandlet er der kommet en afklaring på mit problem. Men jeg har ikke lært at behandle hegnsager.

Eller jeg træffer aftale med ISS om at de tager sig af rengøring på mit kontor. Hvis vi kan blive enige om hvad jeg skal betale for et bestemt, veldefineret, rengøringsniveau, så løser de mit rengøringsproblem, men de underviser mig ikke i moderne rengøring.

Eller jeg har brug for en glad aften i byen. Jeg går i biografen og ser en film. Jeg får et par timers spændende underholdning og oplevelser, som jeg derfor også betaler for. Jeg har ikke filmen med mig hjem. Og jeg har ikke lært at lave film, fremvise film, markedsføre film osv.

Servicevirksomhed består i at løse kundens problem uden at give kunden hemmeligheden om hvordan man løser det. Kun derved har servicevirksomheden et forretningsgrundlag. Servicevirksomheden er orienteret mod at imødekomme erkendte behov hos kunden. Og skabe en økonomisk omsætning ud af behovstilfredsstillelsen. Kunden må derfor indgå i en direkte betalingsrelation.

I forbindelse med salget og afviklingen af problemet: "Imødekommen af mit behov" - vil servicefirmaet have givet mig informationer og måske vejledt mig omkring min egen side af problemsituationen. Men de vil ikke bibringe mig den nøglekompetence, der er grundlaget for deres egen erhvervsmæssige konkurrenceevne.

I en skole gør lærerne netop det modsatte: Den faglige viden, som de gennem mange års hårdt slid har tilegnet sig, og som de siden har holdt vedlige - den giver de fra sig til eleverne. Uden at få betaling i nogen direkte forstand.

Eleven starter ikke ud med et afgrænset problem, som de får en løsning på. Eleverne får selve lærerernes faglige kompetence i det omfang deres evner og arbejdsvilje rækker. Og de erhverver derved en næsten uafgrænset vifte af muligheder, som er deres egen juridiske ejendom. Som de tager med ud af skolen og bruger til hvad de vil og kan.

Læreren formidler sin egen faglige kompetence m.v. Eleverne erhverver derved et potentiale for livsudvikling.

Læreren imødekommer ikke et specifikt behov hos eleven. Det er meget få elever, der har et erkendt behov for at lære alle de faglige elementer, der ligger i læseplanerne. Selv i det tilfælde at f.eks. en voksen kursist vitterlig har akut behov for at lære at forstå japanske brugsanvisninger vil det ikke være sådan at læreren i en offentlig skole uden videre ændrer undervisningen for at imødekomme behovet. Måske en del af den, men ikke læseplanen som sådan. Den hjælp, som læreren giver eleven bundet ofte i et overordnet krav om tilpasning til en læseplan udformet ud fra andre interesser end elevens.

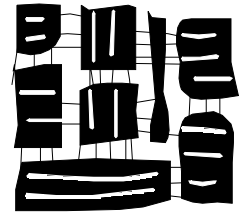
Der er ingen direkte betalingsrelation mellem eleven og læreren af en art, som reelt dækker omkostningerne ved lærerens arbejde. Og den løn læreren får er ikke knyttet til omfanget af den enkelte elevs specifikke udbytte af skolegangen. Hverken lærerne eller eleverne har nogen direkte indflydelse på hvad der betales for lærerens arbejde.

Og der er i dag ingen enkel sammenhæng mellem de økonomiske midler, som tilflyder skolen, og den kompetence, som eleverne går ud med.

Skolens primære virksomhed er kompetenceproduktion. Skolens produkt er ikke undervisning. Og skolen er ikke en servicevirksomhed.

Kompetencen udvikles i eleven

Kompetence, som den her er defineret, kan ikke erhverves ved at eleven køber den. Kompetencen kan kun udvikles, ikke købes af eleven eller sælges af læreren.



Men det kan serviceydelser. De er netop karakteriseret ved at de kan sælges og købes.

Det sker, at der handles med eksamensbeviser. Vi plejer at tilskrive en sådan korrupsion til andre lande og kulturer, man så sent som i dag så jeg i avisen en lille notits om en annonce, hvor et Cand. merc. eksamensbevis blev udbudt til salg i Danmark.

Det er jo netop eksamensbevisets svaghed: Det beviser i sig selv intetsomhelst. Det er kun i det øjeblik personen i praksis kan demonstrere de kompetencer, som eksamensdokumentet henviser til, at papiret bliver troværdigt.

Skolen er ikke en vidensvirksomhed

Hvis skolen var en vidensvirksomhed ville lærerens arbejde være gjort, når selve den faglige grundkvalifikation var blevet videreudviklet og formidlet. For eksempel i form af at læreren skrev artikler, holdt foredrag uden for skolen, skrev lærebøger osv.

Hvis skolen var en vidensvirksomhed ville elevens arbejde være gjort når de havde bivånet lærerens brillante faglige stoffremlægning og behørigt havde klappet og råbt "bravo"!

Der er næppe tvivl om at nogle lærere - ikke mindst i gymnasiet, men også andre steder - har en dybfølt tro på, at deres arbejde primært består i at videreudvikle deres egen faglige kompetence og fremlægge denne. Måske uden nogen dyberegående opmærksomhed på hvorvidt eleverne tilegner sig den.

Men dette er en fundamental fejltagelse.

Kun hvis læreren gennem sin pædagogiske og fagdidaktiske dygtighed formår gennem et tæt samarbejde med klassen at frembringe faglig kompetence m.m. hos eleverne har skolen opfyldt sin opgave over for samfundet.

Problemet på dette punkt er, at den faglige prestigekultur på lærerværelset på mange skoler er så stærk, at lærere, som er pædagogisk interesseret, bliver ildeset og må indgå i en tavshedskultur og kun udfolder sig bag en lukket dør i klasseværelset. Medens lærere, som fagligt har udmærket sig, bliver omtalt med respekt. En tendens, som for tiden nærmest bliver styrket gennem pressens sensationsjournalistik mht. elevernes faglige standpunkt.

Jeg er kommet på mange lærerværelser som led i

længerevarende udviklingsprojekter. Jeg har hørt disse bemærkninger, og jeg har bemærket det tilhørende tonefald og minespil. Meget ligger i kropssproget.

Ved at pege på denne fejlagtige værdsættelse af det faglige på bekostning af det pædagogiske, har jeg ikke udtrykt ringeagt for lærerens faglige viden. Som forsker gennem en menneskealder har jeg den største respekt for ekspertise som sådan. Jeg ved hvor vigtig den er og hvor meget hårdt arbejde det kræver at opnå den.

Men jeg udstiller nogle elementer i lærerværelseskulturen, som jeg i mit konsulentarbejde har mødt gang på gang og som direkte er en forhindring for skolens egentlige arbejde og for dens udvikling.

Hvis lærere gerne vil være forskere eller skabe en vidensvirksomhed, så vil jeg foreslå dem at forlade skolen. Så kan de fra en ekstern position formidle deres ekspertise til skolen i form af faglitteratur.

Skolen har servicefunktioner

I en egentlig servicevirksomhed er der måske 90% serviceydelser og 10% information og vejledning til kunderne.

I en kompetenceproducerende virksomhed, i en skole, er der måske 90% kompetenceudvikling og 10% servicefunktioner.

Det gælder endda kun med det meget væsentlige forbehold, at næsten alle serviceydelser i skolen er "gratis" i den forstand, at det er sjældent der sættes direkte pris på. Et eksempel på, at det kan ske er f.eks. når elever betaler for at bruge kopimaskiner på skolen. Eller foreninger betaler for at låne lokaler. Den del af skolens service, der er knyttet til kompetenceproduktionen, er derimod uden direkte betaling og derved får vi endnu en gang bekræftet, at skolen ikke er en servicevirksomhed.

Servicesiden i skolen kan syne af meget uden at have nogen større betydning. Her tænkes på, at skolen stiller bygninger, lærere, studievejledere og undervisningsmidler til rådighed for eleverne. Der gives information til forældre og lokalsamfund, vejledning af eleverne mht. uddannelse og erhvervsvalg, mulighed for brug af skolens lokaler til arrangementer, øverum til musik mv. Disse udenomsværker er ikke ligegyldige.

Det er ikke mindst let for studievejledere at opfatte skolen som en servicevirksomhed fordi det de selv foretager sig er at yde en service. Og det er helt fint så længe de ikke udvikler den fejlforståelse, at lærerne yder det samme.

Det gør lærerne ikke. De producerer kompetence i eleverne sammen med eleverne.

Det centralt afgørende er kompetenceproduktionen.

Engagerede lærere og motiverede elever kan skabe imponerende kompetenceproduktion i fællesskab uden at have kostbart prestigebyggeri og oversmart undervisningsmateriale mv. til rådighed. Forudsat en minimal funktionsduelighed. Paradoksalt nok er det netop ofte den minimale funktionsduelighed, der forsvinder ud af uddannelsespaladserne. De er til tider bygget mere for at imponere end for at fungere.

Skoleforvaltningerne har et problem

Servicekonceptet var let at forstå og acceptere for uddannelsesforvaltninger i stat, amter og kommuner fordi disse offentlige organer selv er servicevirksomheder!

Da skolen i ældre historisk tid nok så meget var centraladministrationens forlængede arm hvad angår den nødvendige holdningsdannelse har man tidligere fra denne position anskuet skolen som en forvaltningsgren på linje med så mange andre. Som et statsligt styringsinstrument.

Det er derfor meget svært for forvaltningerne at erkende, at skoler og uddannelsesinstitutioner er dybtgående kvalitativt anderledes virksomheder end de selv er. At de har tiltaget sig en samfundsomvæltende betydning. Og at der skal andre principper til mht. udvikling og ledelse end de, der gælder i forvaltningen hvis skolen skal optimeres i sin grundfunktion.

Det administrative personale - ledere og medarbejdere - har i de senere år, måske det seneste årti, levet under den uundgåelige begrænsning, at de folkevalgte aldrig bevilgede de midler, som uddannelsessystemet markerede et behov for. Dette er et problem, som man ikke kan klandre forvaltningerne for.

Men det er vigtigt, at de begriber skolernes anderledeshed. Ellers formår de ikke at opfylde deres egen opgave: At bygge konstruktivt bindeled mellem det repræsentative demokrati og skolen som kompetenceproducerende virksomhed.

Med disse overvejelser in mente kan man stille det spørgsmål, om skoleforvaltninger i kommuner, amter og stat lettere kan se fornuften i udviklingsprojekter, der støtter skolen set som serviceorganisation - end de kan se nytten af at støtte projekter, der konsoliderer skolen

Og det skriver jeg naturligvis fordi jeg ud fra mit konsulentperspektiv mener at kunne se dette som en tydelig tendens.

Hvis forvaltningen kan vælge mellem en komplet upålidelig spørgeskemaundersøgelse (brugerundersøgelser og etiske regnskaber), og et pædagogisk undervisningsforsøg, vælges mange steder det første. Fordi det giver resultat i form af tilsyneladende veldokumenterede og målingsagtige talmaterialer.

Som det senere skal fremhæves, er det vanskeligt at give pålidelige og informative beskrivelser af elevernes kompetence.

Derfor fristes uddannelsesforvaltningerne til i stedet at måle det, der er måleligt, nemlig antallet af læste timer, antallet af elever i klasserne og antallet af gennemførte eksaminer.

Men det er dybt urovækkende hvis der f.eks. bruges bevillingsprincipper, der er hængt op på antallet af beståede eksaminer fordi denne form for kompetencemåling er så usikker at det i praksis er en direkte opfordring til udhuling af eksamen..

4. Skolen er på vej til et højere udviklingstrin

Lærerne har to slags kompetence.

Den ene er den faglige kunnen og viden. Den anden er den didaktiske og pædagogiske, psykologiske og organisatoriske kompetence.

Læreren formidler sin faglige viden. Giver derved eleverne livsudviklingsmuligheder. Og det er ikke serviceproduktion.

Men læreren formidler ikke i dag systematisk sin pædagogiske, didaktiske og organisatoriske know-how. Heri ligger en anden interessant pædagogisk fejltænkning: At elever ikke behøver at vide noget om læreprocesser og pædagogiske arbejdsmønstres stærke og svage sider for at kunne lære et fagligt stofområde.

Netop fordi mange lærere selv misforstår skolen som en servicevirksomhed - eller ser den som en vidensvirksomhed - tilbageholder de deres egen viden om pædagogik og læreprocesser. Næppe bevidst, de tror at eleverne herved bedre kan samle sig om faget. Men resultatet er, at eleven ikke kan forholde sig bevidst til sine egne læreprocesser. Resultatet er, at eleverne ikke opnår en bevidst studiekompetence. Den faglige undervisning bliver derfor i mange elevers øjne til passiv underholdning. De modtager helt enkelt ikke den nøgle, der kunne lukke undervisningssituationen op som fælles samproduktion mellem lærer og elev.

Den nye folkeskolelov er et skridt i retning af, at andre kompetencer end de rent faglige sættes højt. Men endnu ikke helt i den betydning som her beskrevet.

Lærerens pædagogiske ekspertise skal være pensum

Ude i samfundet, i offentlig administration, i organisationslivet og i erhvervsvirksomhederne sker forandringerne så hurtigt, at såvel ledere som medarbejdere må kunne udvikle sig selv og støtte hinandens udvikling.

Det forudsætter et bevidst og erfaringsbetinget kendskab til hvordan man optimalt tilrettelægger sine egne og andres læreprocesser og udviklingsforløb.

Skolen må gå skridtet fuldt ud og lærerne må give sig til at undervise

i lektielæsningsrettelæggelse, pædagogiske arbejdsformer mv. som obligatorisk pensum ved siden af de snævert faglige kundskaber. Hvis lærerne ikke indser dette, kender de helt enkelt ikke deres egen besøgelsestid og vil blive udkonkurreret af privat organiserede uddannelsesvirksomheder.

Denne trussel gælder naturligvis især voksenundervisning, men kunne under særlige politiske vilkår udmærket også komme til at gælde børneskolen og ungdomsuddannelserne.

Aktuelt er der en stigende interesse for denne problematik. "Lektielæsningsværksteder" er et skridt i den rigtige retning, men ofte forstås de tilstedeværende lærere mere sig selv som fageksperter end som læreproceseksperter.

I en gennemført kompetenceproducerende skolevirksomhed vil lærerne også formidle deres viden om læreprocesser og undervisningsmønstre. Fordi eleverne skal ud i et samfund, hvor læreprocesser og bevidst rettelæggelse af udviklingsforløb bliver et stadig mere centralt element i arbejdslivet.

5. Serviceforståelsen ødelægger undervisningen

Kunderne er ansvarsfri i servicevirksomheden

I service-management modeller har frontlinjepersonalet en forpligtelse over for kunderne mht. at være parat til at løse deres behov. Være flexible, hjælpsomme, servicemindedede osv.

Kunderne er ikke forpligtede over for servicevirksomheden. Kunderne kan ud over betalingen af ydelsen ikke afkræves en ansvarlighed og forpligtelse over for virksomheden. Servicevirksomheden skal hjælpe kunderne - ikke omvendt.

Eleverne i skolen er ikke kunder i en butik

I den kompetenceproducerende skole kan endemålet: Kompetenceudvikling hos eleverne - kun opnås gennem et meget nært og meget langvarigt samarbejde mellem læreren og eleven - og mellem eleverne indbyrdes. Der er tale om en egentlig samproduktion hvor eleverne er medproducenter men ikke kunder.

Undervisning - som er lærerens egen aktivitet - frembringer ikke automatisk kompetenceudvikling hos eleven.

Hvis eleverne forstår skolen som en serviceorganisation så behøver de ikke selv gøre noget for at lære noget - og så lærer de ikke noget. Dette er prisen for den service-management orienterede skoleforståelse på elevsiden.

Kun hvis eleven 1) intellektuelt og følelsesmæssigt erkender at de har et medansvar for læreprocessen, 2) erhverver den nødvendige studiekompetence og 3) har arbejdsvilje og arbejdsevne til at knokle koncentreret over lange tidsrum og samarbejde med læreren. Kun da udvikles en egentlig skolefaglig kompetence hos eleven.

Skolen er ikke en servicevirksomhed. Blandt andet derfor har lærere da heller ikke udviklet nogen servicementalitet. Når de ind i mellem af misforståede forvaltnings"eksperter" presses til at se eleverne som

"kunder i butikken", så udvikler de modvilje mod eleverne fordi de føler sig presset ind i en form, hvor de ikke hører hjemme.

Lærere kan udmærket være hjælpsomme over for eleverne. Der er i så fald tale om almindelig menneskelig venlighed. De ved nemlig, at hjælpsomhed i sig selv ikke befordrer læreprocessen fordi den i bund og grund forudsætter elevens egen arbejdsindsats. Hjælper man for meget kommer eleven ikke selv i gang med at lære noget.

Men hvis elever i samlet flok efterlyser service fra lærerne - f.eks. mht. en rimelig fordeling af afleveringsfrister for opgaver i forskellige fag - er det langt fra altid sådan, at lærerkollegiet i praksis opfylder formelle tilsagn om imødekommelse af elevernes behov.

Eller hvis elever beder om at undervisningen slutter 10 minutter før fordi de skal med bussen vil de fleste lærere opfatte det som et helt illegitimt krav. Medens en servicevirksomhed nøje ville undersøge hvordan den hurtigst muligt kunne imødekomme kundernes ønsker.

Kompetenceudvikling sker gennem samproduktion

Den ønskede kompetence kan ikke udvikles i skolen uden konstruktivt samarbejde mellem elev og lærer.

I dette samarbejde må eleven komme læreren positivt anerkendende imøde.

At der reelt er tale om en samproduktion, og at begge parter på en ejendommelig og indirekte måde har erkendt det - ses tydeligt når man har lejlighed til at overvære mundtlige eksaminationer.

Her er det åbenbart: 1) At det er læreren meget magtpåliggende at hjælpe eleven med at fremtræde bedst muligt. Dette kan bedst forstås ud fra skolen som kompetenceproducerende virksomhed - læreren føler rent faktisk ofte et stærkt engagement i om eleven har lært noget. 2) At mange elever på modsvarende måde prøver at komme læreren konstruktivt imøde under eksaminationen og er personligt kede af på egne og lærerens vegne hvis spørgsmålene ikke kan besvares. Samhørigheden mellem lærer og elev er i netop denne skelsættende nøglebegivenhed ofte mere udpræget end samhørigheden mellem lærer og censor.

Hvis eleverne blot var kunder i butikken kunne de se det som lærerens problem alene, hvis ikke de havde lært noget. De kunne hidse sig op og klage over dårlig undervisning. Og uden tvivl ser mange elever det også sådan

Men mange andre har det reelt dårligt ved ikke at kunne demonstrere kompetence i eksamenssituationen. De sanser at en meget væsentlig

arbejdsproces hvor de begge har været med - er mislykkedes. Læreren er ked af det. Og eleven er ked af det.



6. Karakteren af lærerens arbejde

Der må være nær kontakt mellem lærer og elev

Det er blevet nævnt et par gange, at det afgørende element i undervisningen er kontakten mellem lærer og elev.

Hvis ikke dette var vigtigt ville den programmerede undervisning eller interaktive computerprogrammer have udkonkurreret læreren for længe siden. Men dette er ikke sket.

Elever har brug for en menneskelig støtte, såvel som udfordring, fordi tilegnelse af nyt vanskeligt fagligt stof er en markant følelsesmæssig og social begivenhed i elevens liv. Og fordi det er svært. For mange uddannelsesfremmede elever - ekstremt svært.

Hvis det ikke var svært behøvede vi ikke skoler. Hvis den personlige kontakt ikke var nødvendig kunne skolerne bare være befolket med undervisningsmaskiner.

De afgørende størrelser er her kontaktvarigheden, kontaktintensiteten, og kontaktkvaliteten.

Kontaktvarighed er helt enkelt et spørgsmål om hvor mange undervisningstimer der er i forhold til antallet af elever i klassen. Og derved hvor mange kontaktminutter, der rent matematisk er gennemsnitlig mulighed for mellem læreren og den enkelte elev.

Imidlertid kan et øget antal timer ikke kompensere for mange elever i klasseværelset. Fordi der ved mange elever går så lang tid mellem lærerens kontaktøjeblikke i forhold til den enkelte elev at mange elever - især de uddannelsesfremmede - opgiver at få lærerens opmærksomhed og begynder at udvikle alternative subkulturer i klassen medens læreren har kontakt med de andre elever. Det samme gælder i øvrigt særligt ressourcestærke elever.

Dertil kommer, at den fysiske nærhed ved mange elever i for små klasseværelser er et personligt problem for mange lærere: De holder sig omkring tavlen og lærerbordet hvis klasseværelset bliver overfyldt.

Pædagogisk erfarne lærere kan udmærket arbejde med varierede

holdstørrelser ved at tilpasse den pædagogiske arbejdsform. Men hvis den typiske undervisningssituation omfatter for mange elever - jeg vil gætte på tyve og derover - vil som sagt de uddannelsesfjerne koble fra og begynde på en alternativ kulturproduktion i klassen.

Kontaktintensitet handler her om længden af den enkelte, ubrudte kontakt, hvad der er noget andet end et sammenlagt antal kontaktsekunder. Det er antallet af ubrudte kontaktsekunder, der er den afgørende variabel. Lærere, der sætter en ære i at have talt med hver elev i hver time kan måske holde ro i klassen. For eleverne er klar over at læreren lægger mærke til dem. Men det giver ikke den medmenneskelige nærhed, som er nødvendig for tilstrækkeligt længe at opmuntre - og udfordre - eleven således, at de kan nå at komme i gang med læreprocessen. Især for de fagligt svage og uddannelsesfjerne elever, som har begrænset træning i at holde styr på egne læreprocesser, er dette afgørende vigtigt for kompetenceudviklingen.

Kontaktintensitet går også på den fysiske nærhed. Det er muligt at have et minuts kontakt med en elev, der sidder i den anden ende af klassen. Kontakten er imidlertid "tynd" derved at de to personer ikke kan reagere socialt gensidigt, fordi de fine nonverbale signaler ikke opfanges gennem mylderet af andre elever. Læreren må turde gå hen til den enkelte elev og have ryggen til de andre. Lokalet skal være stort nok til at dette helt enkelt er praktisk muligt. Det er det i mange klasselokaler i Danmark i dag ikke.

Endelig går kontaktkvalitet på det faglige, det intellektuelle, det sociale og det følelsesmæssige. Dette teksthæfte skal ikke udarte til en generel diskussion af pædagogik. Blot vil jeg pege på, at en lærer, der har en fagligt-intellektuel konversation med en elev kun derved har halv kontakt. Hvis eleven på et socialt og følelsesmæssigt plan føler sig dårligt behandlet, ignoreret eller boycottet af læreren - så vil dette ubehag stille sig blokerende i vejen for at tilegne sig indholdet af lærerens snævre faglige henvendelse.



Klasseværelset er blevet civiliseret

For et halvt til et helt århundrede siden udførte læreren sit arbejde i et samfund, hvor der var meget klare magt- og privilegieforskelle og hvor lærerens egne magtmidler var betydelige.

Dels blev læreren i sit arbejde støttet af hele autoritetsmentaliteten i samfundet. Respekt for øvrigheden, for Gud, konge og fædreland, for skolelederen, for far og mor - og for læreren, der var præstens højre hånd.

Dels havde læreren frie muligheder for psykisk og fysisk voldelighed i klasselokalet. Og dels kunne bedømmelsessystemerne bruges rent disciplinært såvel som socialt uretfærdigt.

Herom ikke en længere historisk udredning. Det må være nok at pege på disse ting og springe frem til konklusionen: At den moderne lærer næsten ingen magtmidler har til sin rådighed.

Respekten for enhver form for autoritet er på et holdningsmæssigt plan i vidt omfang gået fløjten. Læreren må ikke psykisk mobbe enkelte elever endside give uretfærdige bedømmelser for slet ikke at nævne at fysiske afstraffelser er forbudt.

Tilbage har læreren i barneskolen sin voksne udviklingsovervægt - som intelligente børn let kan sætte ud af spillet. I den øvrige skole og i uddannelsesinstitutioner har læreren imidlertid kun sin faglige mereviden og sin egen individuelle personlighed.

Lærerens faglige mereviden er meget strukturerende i det moderne klasseværelse. Fordi timeplanen følger faglige programmer, fordi eleverne godt ved, at de er kommet for at lære noget, og fordi mange elever ikke kan lide at dumme sig i egne eller kammeraternes øjne. Det er vigtigt for dem at lære noget og de har også ofte en reel, positiv respekt og værdsættelse af lærerens faglige kompetence.

Den anden faktor, der har meget stor betydning, er lærerens personlighed. Det er helt enkelt lærerens personlighed, der i fravær af de gamle magt- og autoritetsstrukturer, holder undervisningssituation samlet og i konstruktiv bevægelse. Den boglærde personlighed er analyseret i teksthæfte TU-6 fra MetaConsult ("Den boglærde lærer har en spændende personlighed").

Procesansvar kan give udbrændthed

Læreren må øjeblik for øjeblik være i nær kontakt med eleverne og bruger i den moderne skole sin "private" personlighed instrumentelt i klasseværelset til at skabe en konstruktiv orden.

Ethvert arbejde hvor personligheden på denne måde er involveret indebærer risiko for udbrændthed. Især når man ikke har fået en professionel træning i at holde en grænse mellem den nødvendige instrumentelle brug af egne personlighedspsykologiske ressourcer - og elevernes personlige udfoldelser.

Det er disse forhold tilsammen, der gør moderne undervisning meget anstrengende på et psykisk plan. Det er disse forhold, der gør at læreren kommer drænet hjem fra arbejde, for manges vedkommende som en fysisk skal uden indre afstivninger. Det er disse forhold, der berettiger omfattende foranstaltninger i form af personalepleje og støtte i hverdagen fra skolens ledelse og administration.

7. Competenceproduktion kræver særlige vilkår

Skolen er rammen om undervisningen

Det er ikke bygningerne, undervisningsmaterialerne og skolens organisatoriske infrastruktur, der skaber den nødvendige competenceproduktion. Disse forhold er rammevilkår omkring frembringelsen af kompetencen.

Det er heller ikke størrelsen af lærerens løn alene, der er afgørende. Lærerens egen personlighed er dybt indblandet i arbejdet. En uproductiv undervisning er en dyb personlig frustration for læreren. Lærere motiveres lige så meget af de reelle muligheder for at kunne skabe en produktiv undervisning - som af lønnen - fordi produktiv undervisning i sig selv er personligt tilfredsstillende. Lærere er stærkt orienteret mod personlige værdier og mod immaterielle kulturværdier.

Lærerens timetal har et "point of diminishing return"

Hvis undervisning ses som skolens produkt vil en ressourcerationel moderne tænkning føre til det synspunkt, at man må presse flere undervisningstimer ud af lærerne. Derved øges produktiviteten.

Hvis kompetence ses som skolens produkt vil opmærksomheden samle sig om tærskelværdien for hvornår et øget antal timer hos den enkelte lærer og et øget antal elever i klassen medfører dårligere undervisning og derved lavere competenceproduktion.

Kompetenceudvikling forudsætter kontaktintensitet og kontaktkvalitet

Hvis undervisningen er produktet er kvaliteten af samværet i klasseværelset eller de fysiske vilkår ikke vigtige. Så tager man primært fra forvaltningsniveauet stilling til om læreren passer sit job i betydningen: Leverer de aftalte undervisningstimer til sidste minut og når igennem den vedtagne læseplan. Det er en tilbudspræget tænkning rettet mod at give eleven en tidsbegrænset underholdning. Det centrale er lære-

rens aflevering af det faglige budskab. Og efteruddannelse af lærere betyder faglig efteruddannelse.

Hvis kompetencen er produktet undersøges om eleven reelt er aktiv i timerne, lærer noget, tager ansvar for sin egen læreproces. Og opmærksomheden rettes mod lærerens personlige og pædagogiske evne til at opnå den intense og kvalificerede psykologiske kontakt med den enkelte elev, som er en forudsætning for den nødvendige samproduktion af kompetence.

I lærerkredse - ikke mindst i gymnasiet, handelsskoler og tekniske skoler - har der i de senere år netop været en stærkt stigende interesse for veje til at fremme elevansvarligheden. Lærerne er på vej væk fra serviceforståelsen af den pædagogiske proces og på vej væk fra at lægge ansvaret alene på "samfundet", "den nye ungdomskarakter" osv. Ansvaret er ved at blive hentet tilbage i klasseværelset. En meget værdifuld proces.

Lærerens arbejds humør og kontaktevne er en afgørende produktionsvariabel

Den typiske situation i hjemmene er i dag, at begge forældre er udearbejdende. Børn og unge bliver derved mere afhængige af den kontakt de har til deres lærere, end de ellers ville være.

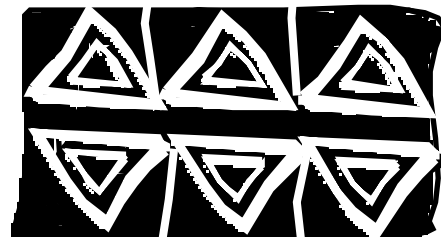
Lærerens humør i klasseværelset bliver bl.a. derfor en afgørende faktor af betydning for, hvorvidt eleverne tør indgå i den nødvendige nære kontakt med læreren. Fordi denne kontakt ikke alene er intellektuel men i høj grad også følelsesmæssig. Hvis eleverne er i underskud med voksenkontakt og har følelsesmæssigt behov for en nær, positiv, kontakt med læreren bliver elevens læreproces blokeret hvis læreren afviser denne side af kontakten.

Hvis man som lærer forstår undervisningen som skolens produkt kan man afvise elevernes kontaktbehov ud fra devisen: "Jamen jeg har gjort mit arbejde, timen er leveret til rette tid og sted".

Hvis derimod kompetenceudviklingen er det centrale vil man nødvendigvis være optaget af elevens psykiske tilstand før, under og efter undervisningen.

Kontaktløs undervisning giver et enormt ressourcspild i skolen. Eleverne "sidder den af" hvis de ikke tør gå personligt tæt på den distante faglige ekspert. Fordi kontakten er en forudsætning for læreprocessen.

Det kan heraf konkluderes, at forvaltning og skoleledelse må have personalepleje øverst på dagsordenen når det gælder en forøgelse af skolens produktivitet. Omend personalepleje alene ikke er tilstræk-



kelig, så er det en nødvendig forudsætning for en forøget kompetenceudvikling.

8. Skolen kan i dag ikke dokumentere sit eget produkt

Det, der skal måles er den reelle kompetence

Hvis undervisningen er produktet er beskrivelsen af den udviklede kompetence ikke særlig vigtig - upræcise karaktertal er tilstrækkelige. Produktet er jo leveret. Pensum er gennemgået.

Hvis den udviklede elevkompetence er produktet, er livsnær, informativ, forståelig, præcis og overskuelig beskrivelse af indholdet og karakteren af elevens kompetence en helt afgørende nødvendighed.

Evalueringsmålingen må være selvansvarlig og gensidig

Hvis undervisningen er produktet er det rimeligt at eleverne - brugerne - får mulighed for at give en skrap og direkte, gerne ensidig, evaluering af lærerens indsats.

Hvis kompetencen er produktet må såvel lærere som elever vurdere egen indsats såvel som den anden parts indsats. Uden en vurdering af begge parter indsats er en bedømmelse af kompetenceudviklingen umulig at sætte i forbindelse med skolens arbejde. Både hvad angår den faglige og den pædagogiske-læreprocesmæssige side.

Der er en tung arv fra den humanistiske og kritiske pædagogik

I de senere årtier har der i toneangivende pædagogiske kredse eksisteret et veritabelt had til eksaminer og testning af eleverne.

Omkring 1980 bidrog forskere ved Danmarks pædagogiske Institut med synspunkter, der nuancerede indfaldsvinklen: Det, der er brug for er at beskrive og måle elevens kompetenceudvikling for at eleven og læreren kan få det nødvendige informationsgrundlag for at optimere undervisning og læreproces.

Vi blev opmærksomme på at fraværet af præcise målinger af det faglige standpunkt kunne medføre at elever fra uddannelsesfremmede

hjem skred længere og længere ud af skråplanet fordi de venlige og humanistiske lærere ikke nænnede at fortælle forældrene hvor galt det stod til. Og nok også havde svært ved selv at erkende det.

Det var i den tid hvor andre hovedspørgsmål var på dagsordenen: Ligestilling mellem kønnene i skolen og udjævning af autoritære magt-forskelle mellem elever og lærere. Den dialogiske og demokratiske pædagogik krævede i sagens natur megen opmærksomhed og mange kræfter at få udviklet og fastholdt. Tillige blev der arbejdet meget med at fostre selvstændige arbejdsmetoder hos eleverne og de fleste fag var midt i en meget omfattende indholdsmæssig fornyelse, der bragte pensum i tættere kontakt til virkeligheden uden for skolen.

Men problemet er, at den negative holdning til overhovedet at måle de faglige kundskaber ved prøver og eksaminer, lever videre i bedste velgående. Mange lærere har et overordentligt ambivalent forhold til at teste faglige kundskaber. Og affinder sig de facto med at forvalte karaktersystemet.

Her rammer mere eller mindre kvalificerede internationale undersøgelser så lige ned i et smertepunkt: Af den ene eller den anden grund er der i Danmark helt enkelt ikke foregået den nødvendige modernisering og nyudvikling af redskaber til beskrivelse af elevernes reelle kompetence.

Karaktersystemet gør skolen forsvarsløs over for kritik

Skolen - folkeskolen, gymnasiet, handelsskolen osv - har stort set stillet sig tilfreds med at sende eleverne ud i samfundet med noget så indholdsløst som et karaktergennemsnit i bagagen.

Konsekvensen heraf er at skolen i dag er ude af stand til at dokumentere sit eget hovedprodukt: Nemlig den kunnen, viden, forståelse og personlighedsudvikling, som eleven har opnået. Da den ikke kan dokumentere sit produkt kan den heller ikke dokumentere sin produktivitet.

Karaktergivning i dansk skolekultur er 1) normrelateret, 2) en falsk brug af talsystemet, 3) indholdsneutral og derved indholdsligegyldig og 4) en blot og bar standpunktsbeskrivelse.

Ad 1) Den er normrelateret. Det vil sige, at der i den faktuelle karaktergivningstradition - som holdes fast ved kontrolforanstaltninger - skal være en vis rimeligt "normal" fordeling af gode og dårlige karakterer. Usædvanlige ophobninger af topkarakterer betvivles og udsættes for systematiske forsøg på at gøre dem utroværdige.

Da karaktererne er normrelaterede mere end målrelaterede, forhindrer brugen af karaktersystemet den enkelte lærer og skole i at dokumen-

tere ekstraordinær god undervisning. Hvis undervisningen bliver helt ualmindelig vellykket og eleverne lærer betydeligt mere - på kortere tid og med mindre ressourceforbrug - så bryder karaktergivningen sammen. Eleverne må ikke få mere end højeste karakter og der er snævre grænser for hvor mange sådanne karakterer der må falde.

Skolen kan derfor over en årrække forringe eller forbedre sin kompetenceproduktion uden at det kan ses i karaktergivningen fordi den år for år justeres ind til en normalfordeling.

Det er meget glædeligt, at der i en nyere bekendtgørelse om prøver og karaktergivning i folkeskolen netop gøres op med normalfordelingen. Ved afgangsprøver skal der ikke foretages relative sammenligninger mellem elever.

Men traditionen er stærk. Også traditionen for hvor høje klassegennemsnit systemet kan acceptere. Det vil vise sig hvor stort tøbruddet er.

Men de følgende problemer løses ikke ved ophævelse af normalfordelingen for karaktergivning.

Ad 2) Karakterer er udtryk for misvisende brug af tal. Ingen har nogensinde været i stand til at dokumentere, at afstanden mellem karaktererne 7 og 8 er lige så stor som afstanden mellem 9 og 10. I regning og matematik er 10 dobbelt så meget som 5. Men karakteren "10" giver intet belæg for at en elev har præcis dobbelt så meget viden som en anden elev, der får "5". Det ville være langt mere vederhæftigt at bruge grafiske ikoner, som ikke var forbundet med talsystemet. Karakteren "10" kunne symboliseres ved billedet af en kaffekop og karakteren "7" med billedet af en kasserolle. Bedre endnu ville det være med ikoner uden faste kulturelle tolkninger.

Ad 3) Karakteren er indholdsneutral og derved indholdsligegyldig. De sproglige beskrivelser, der er knyttet til karaktertrin er generaliseret for at kunne bruges i alle fag. Og derved fjernes det mulige informationsindhold, der kunne have knyttet sig til tallet. Man kan ved krydsopslag i læseplanerne få et vagt indtryk af hvilke faglige kundskaber, der muligvis gemmer sig bag tallet, men kun et yderst vagt indtryk. Har man brug for at vide om en elev har nogle specifikke kundskaber er karaktertallet ubrugeligt.

Ad 4) Karakterer siger intet om elevens læreevne og udviklingsparathed. Kun noget om det aktuelle standpunkt. Dette er heller ikke uinteressant, men for verden uden for skolen er det mindst lige så vigtigt om eleven kan lære noget hurtigt hvis interessen er der!

Min lærer på universitet gav mig overraskende en skyhøj samlet karakter for mine laboratorieforsøgsrapporter. Jeg vidste, at mange af dem havde været dårlige. Hans

begrundelse var, at udviklingsretningen i de sidste rapporter var så positiv, at han kunne se jeg var på vej til et højere niveau.

Det kan man til nød gøre i en årskarakter. Men ikke alle skoler giver årskarakterer. Og eksamenskarakterer er rene øjeblikssnit.

Derved står skolen helt uden forsvar over for konsekvenserne af fejlforståelsen af skolen som servicevirksomhed.

Når der ind i mellem i gallupundersøgelser kan konstateres en vis tilfredshed i erhvervslivet med karaktersystemet er det udtryk for at erhvervslivet forlængst har opgivet at få en brugbar kompetenceprofil fra skolen. Man har så møjsommelig lært sig at sjusse hvad karaktererne mon står for. Med stor fejlmargen, da man jo ikke kender til skiftet i pædagogik og indhold i skolen. Og man satser mere på at afprøve den tidligere elev under realistiske hverdagsforhold. Det tager længere tid. Er økonomisk og menneskeligt kostbart, men er den mulighed, som foreligger. Nu og da bruger man egne test, som sjældent er standardiserede og som kan være meget misvisende. Men skolen har kastet ansvaret fra sig, så offentlige og private virksomheder må klare sig som de bedst kan.

Den reale kompetencedannelse skal kunne dokumenteres

Hvis kompetencen kunne beskrives kunne man dokumentere at kontaktkvalitet giver større kompetenceudvikling end time- og elevkvantitet.

Hvis kompetencen kunne beskrives helhedspræget og nuanceret kunne man dokumentere at danske elever i kraft af den dialogisk-demokratiske pædagogik tilegner sig forudsætningerne for at leve et fredeligt og produktivt samfundsliv. Det er jo rent faktisk ikke i Danmark, der er borgerkrig. Det er ikke i Danmark, at vi har voldelige ekstremistbevægelser med støtte i befolkningen. Det er ikke i Danmark, at vi ignorerer menneskelig lidelse og fundamentale menneskeret-tigheder - heller ikke i skolen. Ja, netop ikke i skolen.

Hvordan ville de internationale sammenligninger se ud hvis denne side af elevernes kompetenceudvikling og personlighedsudvikling blev dokumenteret?

Det er muligt vi halter efter i Danmark mht. faglig kompetenceudvikling på nogle områder. Hvis vi gør det er det på grund af den ødelæggelse af skolens centrale virksomhed som service-management



Hvis kompetencen kunne beskrives ville en elev, en kursist, der holder op i "utide" (hvis "u"tid?) kunne få en meget værdifuld beskrivelse fra læreren, af den faglige og anden kompetenceudvikling, som vitterlig var opnået.

At udvikle en ny metodik til præcis, omfattende og nuanceret, forståelig og livsrelevant beskrivelse af elevers, kursisters og studerendes kompetence er den vigtigste teoretiske og praktiske pædagogiske forskningsopgave lige nu.

Eleverne kan hjælpe skolen

I dette perspektiv kan betydningen af et nært samarbejde med tidligere elever næppe overvurderes.

Det er de tidligere elever, der kan se tilbage på skolegangen og bistå med nogle meget vigtige indsigter mht. kompetencedannelsen.

De kan fortælle om latente kompetencer, som de først længe efter de forlod skolen opdagede, at de havde erhvervet. Den aktuelle tendens til korttidsevaluering har den bagside, at latent langtidseffekt af skolens arbejde ikke bliver dokumenteret.

De kan redegøre for hvilke extra-faglige brugsværdier kompetencen har vist sig at have. En viden, som er utroligt vigtig for læreren fordi der næppe er noget mere overbevisende argument over for de fleste elever end at de erhvervede kompetencer rent faktisk kan bruges til noget uden for skolen. Bruges i videregående skolegang og uddannelse. Bruges i privatliv og samfundsliv. Og bruges på arbejdet.

I en efterundersøgelse af tidligere kursister ved voksenundervisningscentre kunne jeg f.eks. dokumentere, at mange af de adspurgte kunne give en række eksempler på, hvorledes de kunne nyttiggøre de praktiske brugsværdier af skolekundskaberne i deres arbejde uden for skolen medens de gik der før eksamen og uafhængigt af nogen karaktergivning vedrørende deres faglige standpunkt. Vel at mærke nyttiggøre dem på en måde så kolleger og overordnede bemærkede det og værdsatte denne nye kvalitet i deres arbejde.

Aftagerne kan hjælpe skolen

De senere skole- og uddannelsesafsnit kan give feedback om hvad eleverne kan. Og når de kommer i gang med at arbejde kan kolleger og ledelse tillige give vigtig information tilbage til skolen. Det er ikke let at få kvalificerede data af denne art, men det er vigtigt.

Personlighedsbeskrivelser kan være projektive

I de senere år har det flere steder i uddannelsessystemet været rejst som spørgsmål - og som konkrete initiativer - at lærere igen skal begynde at give feedback til eleven om udvalgte personlighedstræk hos denne. Også her er der brug for et seriøst forskningsbaseret udviklingsarbejde for at undgå den indlysende risiko der er, for at læreren komme til at projicere sin egen personlighed over på eleven.



9. Skolen bliver en adhocratisk organiseret vidensvirksomhed

Fabrikken var organiseret som en pyramidestruktur

Den gamle organisationsmodel for bureaukratier og større industri-virksomheder - det autoritære hierarki - er ubrugeligt som forbillede for skolen.

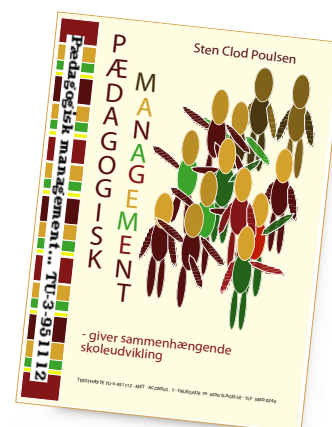
Industrimodellens triumf - fra slutningen af 1800-tallet og langt op mod vor tid - var at udvikle den tids højteknologiske produkter med medarbejdere, der havde lave og blandede kvalifikationer og som ingen slægtserfaring havde mht. at indgå i industriel produktion.

For at samordne de mange uensartet kvalificerede arbejderes virksomhed såvel som for at holde dem fysisk-magtmæssigt i skak - udviklede man den velkendte organisationspyramide: Den hierarkiske organisation med dens toptunge ledelsesgrupper. Dels var en større mængde ledelsesarbejde nødvendig for at udvirke den krævede samordning på helt nye præmisser. Og dels skabte den en magtmæssig modvægt og en så at sige menneskelig stødpude mellem topledelsen og arbejderne, idet de to parter kunne have særdeles voldsomme interessemodsætninger.

Denne organisationsmodel er i dag forældet fordi den bygger på forudsætningen om arbejdernes ukendskab til industriel produktion. Fordi den forudsætter fagligt lavt - og tilfældigt - kvalificerede medarbejdere. Fordi den hører til en tid med næsten borgerkrigsagtige modsætninger mellem ledelse og arbejdere. Og fordi den tids produkter var lavteknologiske og overvejende forudsatte hårdt fysisk arbejde medens vor tids produkter har langt mere intelligens indbygget.

Og denne intelligente medvirken kan man ikke overbevise moderne medarbejdere om at levere, hvis det skal ske inden for rammen af en kadaverdisciplinær bureaukratisk hierarkisk organisation.

Så industriens organisationsmodeller har udviklet sig videre i retning af mere og mere ligestillet inddragelse af medarbejdere på alle planer, og eliminering af overflødige ledelsesgrupper fordi moderne medarbejdere er i stand til at styre deres eget arbejde. De har udviklet



sig i retning af flade strukturer hvor tværgående projektgrupper og arbejdsgrupper er stadig mere hyppige.

Det turde være noget ironisk hvis man i reformer af skoleledelsen søger at afkalkere ledelsesformer fra et historisk forældet erhvervsliv. Industrielle ledelsesformer som ikke er overlevelsedygtige i det moderne demokratiske informationssamfund.

Vidensvirksomheden har en adhocratisk organisationsstruktur
Hvilken organisationsmodel, der bedst passer for en skole - ved vi ikke i dag. Servicekonceptet har givet os sand i øjnene.

Hidtil har vi brugt modeller fra andre områder som tvangsskabeloner: Hug en hæl og klip en tå. Så passer skolen nok ind i et eller andet gammelkendt mønster.

Først gennem en begribelse af skolens egenart som virksomhed kan vi begynde at tænke: Hvilken organisationsstruktur er så hensigtsmæssig. Hvilke arbejdsforhold befordrer kompetenceproduktionen.

Men hvis det er rigtigt at skolen ikke - på grund af sin egenart - kan bruge de gamle organisationsmodeller. Så må det også indebære at lærerne ikke uden videre kan forstå sig selv som lønmodtagere - og skolelederne ikke sig selv blot som "ledere".

Også her har vi brug for helt nye begreber. (Herom kan læses mere i teksthæfte TU-5: Lærerne udgør den kompetenceproducerende livsform, fra MetaConsult.)

Men hvis man vil skele til erhvervslivet har vi i dag helt andre typer virksomheder, som man kunne hente inspiration fra.

Hvis de skal minde om skolen skal de være flade organisationer med et stort flertal af bogligt højtuddannede medarbejdere.

Det kunne være en virksomhed, der udvikler software. Som bekendt har Danmark placeret sig helt pænt på det internationale landkort mht. software-udvikling.

Det kunne også være en moderne ingeniør-entreprenør organisation. Eller et privat analyseinstitut. Eller en virksomhed, der udvikler højteknologiske produkter med kort levetid og høj omsætning. Eller en konsulentvirksomhed. Eller et multimedieforlag. Og der er mange andre, de tegner helt enkelt forkanten i dansk erhvervsudvikling.

Organisationsstrukturerne her er helt anderledes end i den gamle fabrikspyramide.



Højtuddannede medarbejdere, som skal arbejde selvstændigt og frivilligt, lægge hele deres intellektuelle kreativitet i arbejdet kan man ikke kommandere rundt med. De er fuldt ud i stand til at styre sig selv. Og hvis ikke de bliver behandlet ordentligt rykker de teltpælene op og flytter til et andet firma.



I virksomhederne er der ofte flere typer faglig ekspertise repræsenteret fordi udviklingsopgaverne er for komplekse til at enkeltpersoner kan sidde og finde "løsningen". Det kræver teamwork. Og i disse arbejdsgrupper er magtdistancen lille, den gensidige respekt baseret på reel kompetence og præstationer. Og gruppen har en høj grad af selvstændighed, til tider reel autonomi i sin arbejdstilrettelæggelse. Ofte også i valget af arbejdsopgaver.

Grupperne er temporære. De etableres ad hoc til det enkelte projekt. Derfor har organisationsteorien valgt at bruge udtrykket "adhocrati" om denne virksomhedsstruktur.

Grupperne er selv ansvarlige for konsekvenserne af deres arbejde. Formøbler de et projekt kan det meget vel være deres egne stillinger, som ryger. Med mindre virksomheden på forhånd har vidst at det var et højrisikoprojekt som man ikke kunne klandre gruppen for at køre sur i.

Skolen er en intelligenstung virksomhed

Skolens opgaver i det moderne samfund er blevet mere komplekse. Og det nødvendige ledelsesarbejde derfor mere omfattende.

At de arbejdsopgaver, der hører til ledelse af skolen, er blevet mere omfattende indebærer imidlertid ikke automatisk, at dette arbejde skal placeres hos ledelsen. Og vi ser også en række ledelsesforsøg i danske skoleformer mht. fordeling af sådanne arbejdsopgaver på lærere, der gerne vil tage dette ansvar på sig.

Organisatorisk kunne man måske med fordel lære af de adhocratiske vidensvirksomheder. Såvel hvad angår arbejdsstrukturer som hvad angår ledelsens arbejdsform. Herom kan der læses mere i teksthæfte TU-3 om pædagogisk management, som er udkommet på MetaConsult.

Aflønningsformen i vidensvirksomheder er ofte meget individuel efter præstationer. Man kender derfor den problematik at ensidig belønning af den enkeltes isolerede bidrag kan fremme hemmelighedskræmmeri og et næsten juridisk hysteri omkring omfanget af den enkeltes bidrag.

Det er her klogere med belønninger til hele arbejdsgruppen. Det er interessant, at lærere stadig er enige om at vende ryggen til lønsystemer, der belønner dem, der producerer mere eller bedre.

Men det ville - med elevernes meget varierede forudsætninger individuelt og socialt - også være yderst vanskeligt at etablere et retfærdigt system. Skulle de lærere, der underviste børn fra uddannelsestilvante hjem have mere i løn fordi eleverne bedre forstod samproduktionens vilkår?

Af denne - og andre - grunde vil en belønningslogik, der kunne engagere lærere, snarere skulle rettes ud i lærerens arbejdsvilkår.

En konstruktiv personalepleje rettet mod lærernes arbejdsvilkår kunne for eksempel omfatte følgende:

- 1) Sigte mod flere uforstyrrede, velindrettede og velopvarmede studierum og grupperum til lærernes arbejde på skolen.
- 2) Flere mindre lærerværelser rundt omkring på større skoler.
- 3) Et stort veludstyret kursuslokale på skolen til lærernes egen pædagogiske og faglige/fagdidaktiske efteruddannelse.
- 4) Gode muligheder for faglig og pædagogisk efteruddannelse og personlig udvikling.
- 5) Pædagogisk skoleledelse der støtter lærerne i deres daglige arbejde.
- 6) Et omfattende holdningsbearbejdende arbejde mht. at sikre, at lærere får direkte anerkendelse fra elever, forældre, kolleger og ledelse for god undervisning.
- 7) En løsning af problemet med de manglende metoder til dokumentation af kompetenceudviklingen og
- 8) Pædagogiske udviklingsprojekter, der skaber den nødvendige selvansvarlighed og lektielæsningskompetence hos uddannelsesfremmede elever.

Her skal henvises til teksthæfte T-8 om lærerteams, T-13 om skolen som lærende organisation og T-3 om pædagogisk management.

10. Kompetencedokumentation er pædagogisk teknologi

Den danske skole er teknologifjendtlig

Den danske skole har i nyere historisk tid været præget af en stærk tradition for at opfatte sig selv som en humanistisk almindennende kulturinstitution. En kulturinstitution hvis opgave det var - mere eller mindre radikalt - at give samfundet et kritisk modspil.

Da samfundsvidenskaberne i 60'erne og 70'erne fik et gevaldigt løft gennem teorikritikken og metodekritikken blev også skolens tilsvarende fag styrket. Det var den tid hvor der var kamp mod atomvåben og mod den risikable fredelige udnyttelse af atomenergi. Senere kom græsrodsbevægelser, der kæmpede for beskyttelsen af det fysiske miljø, fødekæderne, vore madvarer luft og grundvand. Og tillige angsten for det højteknologiske Big-Brother-is-watching-you samfund, som havde været frygtet siden Orwell.

Kritikken af det ensidige teknologiske samfund kunne måske netop udvikles i Danmark på grund af vores frihedstraditioner mht. skoler og uddannelser. Sagt lidt anderledes: Paradoksalt nok fordi vi netop ikke befandt os i et enøjet teknologifikseret og kulturundertrykkende samfund. Det meste af kritikken var da i realiteten også inspireret af udenlandske skrækeksempler og havde et forebyggende sigte. Som bekendt slap vi for "fredelige" atomkraftværker.

Denne udvikling af en meget stærk teknologikritik har været en positiv samfundsmæssig udviklingsmotor derved at den har styrket den industrielle udvikling af alternative energiformer og derved at vi gennem lovgivning og offentlig debat har forebygget en lang række mulige miljøkatastrofer. Katastrofer, som finder sted i mange lande omkring os.

Men den har haft en bagside. Ofte har de danske forhold været af langt mildere karakter. Men på grund af de indiskutable teknologiske miljøkatastrofer i udlandet (Seveso, Three Mile Island, Tjernobyl, industriforurening i østlandene osv.) fik kritikken en ukrænkelig karakter. Og blev i skoler og uddannelsesinstitutioner til en generel teknologifjendsk holdning, som nu i årtier har hæmmet Danmarks teknologisk-industrielle udvikling. Og dermed har hæmmet løsningen af en række af den type problemer, som teknologikritikken ganske rigtigt forudså risikoen for! Vi har eksempelvis helt enkelt

ikke tilstrækkeligt mange ingeniører og miljøkemikere til at sikre - miljøet. Ungdommen har haft travlt med at gå i de kulturkritiske fodspor.

Dette er et problem i sig selv.

Hvad værre er - for skolen som læringsmiljø for lærerne - at denne antiteknologiske holdning, hvor selve ordet "teknisk", "teknologisk" o.l. har en stærkt negativ klang også er gået ind i synet på lærerens pædagogiske kompetence: Den må for alt i verden ikke være "teknologisk".

For seks år siden opfandt og udviklede jeg parallelt med andre pædagogiske konsulenter - zeitgeist - et pædagogisk udviklingsprogram om kollegial supervision: "Åben dør" projekter.

Det lykkedes derved at skabe den åbenhed mellem lærere omkring den daglige undervisning i klassen, som ofte har været efterlyst. Vi, pædagogiske konsulenter, har rent faktisk løst spørgsmålet om hvordan lærere kan komme så tæt på hinandens hverdagspraksis, at de kan udvikle sig sammen og derved videreudvikle kvalitetsbetonet undervisning.

Til overkommelse af en lang række forhindringer udviklede jeg med såvel videnskabelig som terapeutisk inspiration en række nøje beskrevne metodiske procedurer. Fremgangsmåder, som påviseligt havde positiv effekt hvis lærerene fulgte dem nøjagtigt som reglerne angav.

I forbindelse hermed har jeg gjort nogle skelsættende konsulenterfaringer.

Langt de fleste lærere mener principielt, at det, hvad angår pædagogik men ikke hvad angår deres fag, er helt illegitimt at bede dem arbejde metodisk. Det vil sige: Følge bestemte instruktioner ganske nøje.

"Metodefriheden", som giver læreren rum til spontan og selvigangsat udvikling af undervisningen, giver også læreren et rygstøtte til at afvise pædagogiske metodikker, som rent faktisk virker, men som blot ikke holdningsmæssigt "passer" den enkelte lærer.

Jeg blev lettere chokeret over at opdage, at det var selve ideen om at skulle følge et regelsæt, som var blevet kriminaliseret.

Selv om vi i dag har omfattende erfaringer, der underbygger metodikkens effekt, skal der stadig i nye kollegiale

supervisionsprojekter bruges uforholdsmæssig megen tid alene på at overbevise lærerne om fordelene ved at arbejde pædagogisk-metodisk. Og de har meget svært ved at fastholde den systematiske arbejdsform hvis ikke konsulenten nurser dem med korte mellemrum.

Det helt komiske er, at samme lærere ingen forbehold har over for at afkræve eleverne den mest detaljerede regeloverholdelse når det blot gælder disses faglige læreprocesser.

Hvad er det dog, der er sket?? Hvor er læreruddannelsernes ansvar i denne katastrofale og misvisende fejlforståelse??

Der er brug for pædagogisk ingeniørkunst

"Teknologi" betyder en gennemprøvet metodisk fremgangsmåde, evt. støttet med fysiske redskaber og måleinstrumenter, som fører frem til et bestemt, ønsket, resultat.

En række pædagogiske problemer kan kun løses hvis lærere vænner sig til at arbejde langt mere metodisk end de gør i dag.

I Danmark har vi gennem de senere årtier udviklet så mange pædagogiske visioner, ja utopier, at det vil tage flere generationer at virkeliggøre dem. Det er reverenter talt ikke pædagogiske visioner vi har brug for at udvikle flere af. Det er meget almindeligt at den enkelte lærer inde i sig selv vander sig over et alt for højt ambitionsniveau mht. meget visionære pædagogiske mål samtidig med at man komplet overser helt nære nødvendigheder såsom at bibringe eleverne en elementær kompetence til at læse lektier. En ændret forståelse er på vej, men ikke nået så forfærdeligt langt.

Vi har direkte brug for pædagogisk ingeniørkunst, ikke for pædagogiske maskinstormere.

Da vi afsluttede det første Åben-dør projekt indledte jeg mit oplæg til en højtidelig forsamling ved blandt andet at beskrive arbejdet som "et stykke pædagogisk ingeniørarbejde".

En meget dygtig og samvittighedsfuld uddannelseskonsulent bebrejdede mig bagefter undrende at jeg dog kunne sige sådan noget. Det var klart at jeg ved at bruge ordet "ingeniør" i forbindelse med "pædagogik" havde begået en helligbrøde.

Jeg forklarede mig vist med at min far var ingeniør, humanist og socialist og at jeg ikke opfattede ordet som syndigt. Men det var som om jeg havde lagt noget urent

på podiet.

Det var lige før jeg skammede mig. Og jeg har kun sjældent brugt udtrykket siden. I dag er jeg mere sikker end nogen sinde på at det er pædagogisk ingeniørkunst, vi har brug for.

Pædagogiske ingeniørløsninger forudsætter nye samarbejdskonstruktioner

Når et praktisk problem skal løses er der brug for flere former for ekspertise.

Der er brug for erfarne praktikere, som selv har prøvet kræfter med forskellige løsninger og ved noget om hvordan de nye tiltag fungerer i hverdagen. Har opdaget tilsigtede og utilsigtede bivirkninger. Vi har i Danmark mange lærere, som har gjort selvstændige småforsøg med alternativ dokumentation af kompetence.

Der er brug for forskere, som har overblik over den internationale litteratur om undersøgelser og eksperimenter, så man ikke skal spilde tid og kostbare ressourcer på at gentage andres fejltagelser og blindgyder. Vi har i Danmark en del dygtige forskere og dokumentalister, som kan løfte denne opgave.

Der er brug for projektkonsulenter, som har solid erfaring med at sammenbringe forskellige former for ekspertise i en målrettet og tidseffektiv problemløsning hen mod en praktiserbar "teknologisk" løsning. En løsning, der kan omsættes til hverdagsrutiner.

Det lyder måske let og enkelt. I praksis kan der være den vanskelighed at disse grupper ikke er vant til at samarbejde, måske kan mangle de nøglekompetencer som samarbejdet kræver, ja måske endog ikke respekterer hinanden.

Praktisk-eksperimenterende lærere kan være meget trætte af verdensfjerne uforståelige forskere. Og de er skeptiske over for konsulenter, som ikke kender lærerens hverdag godt nok og blot prøver en hurtig "pædagogisering" af nogle glittede management-koncepter.

Forskerne kan være meget skeptiske over de smarte kommercielle konsulenter fordi de forsimples den komplekse videnskabelige sandhed (og de er misundelige over konsulenternes økonomiske dispositionsfrihed). Forskerne kan være uvillige til at inddrage andre forskeres bidrag hvis dette tilhører en anden videnskabelig skole end deres egen. Tillige finder de lærernes tænkning alt for konkret bundet til lokale forhold.



Og konsulenterne - jeg taler ud fra personlig erfaring - begræder forsøgslærernes utydelige beskrivelser af egen praksis - men også forskernes manglende fornemmelse for tidsfrister og for hvorvidt en erkendelse kan udmøntes i en praktiserbar arbejdsrutine.

Sådan er der så meget. Men det er ikke let at bringe disse grupper sammen.

Endelig står og falder sådanne projekter med hvorvidt den nødvendige viden, erfaring, begavelse og arbejdsfrihed er til stede i de kredse, der definerer projektopgaven. Her sigtes til de forvaltningseksperter som sidder i uddannelsesforvaltningerne og stiller sådanne opgaver.

Hvis f.eks. sundhedsministeriet definerede et projekt hvor man inden for et lille budget og en kort tidshorizont udbad sig en løsning på kræftens gåde - ja så ville enhver med kendskab til området ryste på hovedet. Det ville være udtryk for elementær inkompetence eller politisk-taktisk forvildelse.

Hvis derimod opgaven var at finde frem til de bedste træningsøvelser til afhjælpning af rygsmerter, ja så ville der være en mulighed for en løsning.

Med andre ord vil allerede selve opgaveformuleringen kunne afgøre om projektet er realistisk, dvs. løsningens mulighed.

I det foregående er der peget på en bestemt kombination af sagkyndige. Selv den mest saglige kombination af erfaring, viden og intelligens er imidlertid omsons hvis ikke projektledelsen kan skabe det "fanatiske" engagement og den team-ånd, som skal til for at deltagerne i projektet reelt bruger deres yderste kræfter, viden og intelligens på at ville finde en løsning.

11. Der mangler investeringstænkning i uddannelsessektoren

Det store paradoks: Uddannelsesliberalisterne glemte udviklingsinvesteringer

I 70'erne og 80'erne satte nye vinde sig markant igennem i uddannelséstænkningen, lovgivningen og dermed arbejdsvilkårene for skoler og uddannelsesinstitutioner.

Der var mange værdifulde fornyelser. Erkendelsen af problemet med den manglende ledelse af skoler, problematiseringen af om uddannelsesinstitutioner overhovedet var brugerorienterede, kritiske spørgsmål om kvaliteten af den faglige kompetencedannelse, åbning af mulighederne for selvstændig markedsmæssig profilering af den enkelte skole og meget mere.

Det var værdifulde fornyelser, fordi mange lærere i uddannelses-systemet havde låst sig selv og hinanden fast i nogle meget snævre freudo-marxistiske selvforståelser og skoleforståelser, som det var umuligt for dem selv at komme ud af. Uddannelsesliberalismen var en frisk storm i en verden af mosgroet selvtilfredshed.

Mange af ideerne blev hentet fra erhvervslivet eller fra moderniseringstanker i den offentlige sektor mere generelt. Allerede her skete der en alvorlig fejltagelse i og med at skoler og uddannelsesinstitutioner blev slået i hartkorn med de øvrige offentlige servicevirksomheder.

Men der var et utroligt vigtigt grundforhold, som blev komplet overset. Formentlig fordi der - af meget gode grunde - var en overordnet dagsorden i denne epoke. En dagsorden som var, at begrænse den offentlige sektors ressourceforbrug. Men vel også fordi der var en anden, mere skjult, dagsorden som hed: "Ned med de røde lærere, nu er det vores tur".

I erhvervslivet er der en meget præcis erkendelse af at udvikling kræver investeringer. Ofte meget store investeringer. Produktudvikling kan være så omfattende at virksomheden må sætte sin eksistens på spil i kampen om at kunne levere det bedste produkt på området til den billigste pris. Eller i bestræbelsen på at skabe produkter, som ingen før har set.



Det var denne viden om produktudvikling og udviklingsfinansiering, som de uddannelsesliberale politikere komplet overså. Det var usagligt, men politisk opportunt for den tid.

Følgen var at man i stedet brugte forvaltningsmagt til at afkræve skoler og uddannelsesinstitutioner produktudvikling og markedsorientering - men uden at give dem de nødvendige udviklingsmidler. Ja formentlig uden overhovedet at gøre sig klart hvor store midler der var brug for.

Ud af en omsætning på omkring en million kroner har vi i MetaConsult to år i træk investeret ca. 150 000 kr. af den løbende omsætning og tillige taget kortfristede lån (3-5 år) hjem på et lignende beløb. Det vil sige to år i træk investeret omkring 30 % af omsætningsbeløbet. Det er, hvad udvikling forudsætter.

Da vi netop er en informationsteknologisk virksomhed rettet mod skoleudvikling er tallene formentlig af en vis interesse for skoler og uddannelsesinstitutioner.

Udviklingsinvesteringer må ikke gives som budgetudvidelser

Skolers økonomi er skruet således sammen, at der er meget begrænsede muligheder for at frigøre midler til udvikling af undervisningskvalitet, nye undervisningstilbud eller lignende. Med kravet om at uddannelsessektoren skulle "modernisere sig" uden tilførsel af udviklingskapital satte uddannelsesliberalismen uddannelsessektoren skakmat. Resultatet er den desperation og politikerlede, man som konsulent kan konstatere overalt i danske skoler.

Det er mit indtryk, at dette chock ramte præcis de aldersgrupper, som i disse år - og i de næste 15 år - bærer hovedparten af skolens undervisning. Det er mit indtryk at chocket gik så dybt at disse lærergrupper de facto har opgivet nogensinde igen at opnå et tilfredsstillende lærerarbejdsliv. De afventer helt enkelt pensionen. Og imedens blokeres uddannelsessystemets udvikling i de næste 10-15 år.

De midaldrende lærere, som går ind i visionære udviklingsprojekter bliver ikke støttet af deres jævnaldrende kolleger.

De, der bliver støttet af kolleger, er de yngre lærere, men de udgør en lille gruppe med lav status og begrænsede muligheder for indflydelse. Det er de midaldrende, som sidder på hele skolens ledelse og interne organisation og de er udbrændte.

Denne situation er skabt af ovennævnte dramatiske uddannelsespolitiske fejltagelse.

Jeg bruger stærke ord. Det gør jeg fordi jeg som pædagogisk konsulent ganske tydeligt kan se hvordan skolernes udvikling i meget mærkbart omfang vanskeliggøres af de reaktionsdannelser, som jeg her har beskrevet.

Hvis uddannelsesliberalismen vil have en fremtid i Danmark er det i yderste øjeblik at den kommer væk fra hævnprojektet og indser at uden lærernes konstruktive støtte kan intet ændres i skolen. De er rent faktisk blevet meget dårligt behandlet fra politisk hold i de sidste 25 år og de har monopol på at bestemme hvad der i virkeligheden sker i klasseværelset. Det er ikke muligt i et demokrati at "banke lærere på plads". Det giver voldsomt bagslag i årtier fremover. Lærere husker som elefanter fortidige krænkelser.

Skoleverdenen været underbudgetteret i en årrække. Dette indebærer at enhver generel forøgelse af budgetrammen kombineret med den økonomiske decentralisering som uddannelsesliberalisterne selv gennemførte næsten uundgåeligt fører til, at de øgede midler blot hældes i de gamle kontonumre. Det tilbageholdte behov for øgede midler er helt enkelt for stærkt til at skolernes ledelse kan friholde de nødvendige udviklingsressourcer til særlige udviklingsformål.

Udviklingsprojekter skal være økonomisk selvstændige

Målrettede udviklingsopgaver i uddannelsessektoren skal være tilknyttet skoler og uddannelsesinstitutioner. Ellers kommer de til at svæve frit i luften.

Men de skal være økonomisk, lokalemæssigt og bemandingsmæssigt afgrænsede og selvkørende. Hvis ikke de er dette, bliver udviklingsprojektet blot opslugt i skolens kalejdoskopiske hverdag.

Noget andet er, at udviklingsprojektets resultater og arbejdsgange på sigt skal indplaceres i skolens egen organisation og ledelse for at kunne blive til fremtidens hverdagsrutiner. Men selv om der skal arbejdes hermed fra starten skal det først gå i gang for alvor efter udviklingsprojektet har frembragt påviselige resultater.

Herom kan læses mere i T-12: I den lærende skole er der udviklingsrum til lærerne. Og i T-3: Pædagogisk management.

Skolen har brug for en pædagogisk investeringskultur

Som nævnt har man i erhvervslivet en helt anden tradition for investering i produktudvikling og markedsudvikling.

Det er skolens achilleshæl, at den traditionelt ikke kan tage udviklingslån hjem. Og ikke har erfaringer med det. I takt med den økonomiske decentralisering i den offentlige sektor har imidlertid en del skoler kunnet indgå låneaftaler med banker.

Og hvis dette bliver mere almindeligt bliver en anden problematik synlig: Er der på uddannelsesinstitutionen erfaring og ekspertise, som kan sikre, at udviklingslånet bruges produktivt. At der kommer noget ud af det.

Da jeg var nystartet havde jeg vilde investeringsplaner. Heldigvis kunne jeg ikke rejse midlerne. I dag kan jeg se, at jeg med sikkerhed ville have fejlinvesteret fordi jeg helt enkelt ikke har erfaring med at omgå investeringslån.

Så sent som i sommeren 1995 investerede jeg 70 000 kr. i et computerbaseret videoredigeringsudstyr, som vi endnu ikke har brugt til noget. Fordi jeg undervurderede hvor travlt vi ville få og hvor meget tid det tager at sætte sig ind i at bruge sådan et udstyr. Først her, primo august 1996, tager vi hul på videoproduktionen. Så jeg har betalt unødvendige renter og afdrag og belastet vores årsregnskab.

Problemet med den manglende investeringserfaring i skoler fordobles ved at ledelsen og lærerne kun meget indirekte kan blive ramt af konsekvenserne af fejlinvesteringer. Det er de løst tilknyttede, som rammes først.

Når jeg som direktør for MetaConsult fejlinvesterer har det mærkbare konsekvenser for min egen levestandard fordi lønninger er faste aftaler og omkostningerne defineres af vores aktivitetsniveau. Det er derfor i første række på mit privatforbrug, at jeg må tage skraldet. Der har ikke været til ferier og nyt tøj i de sidste 12 måneder. Direkte som følge af den omtalte fejlinvestering.

Det er først når man har været igennem sådan en oplevelse, at man for alvor begynder at tænke nye investeringsplaner igennem til deres mulige konsekvenser.

I takt med at skoler kan agere økonomisk selvstændigt på markedet - udbyde kurser og selv sætte prisen - vil de få mulighed for at tænke i investeringsbaner.

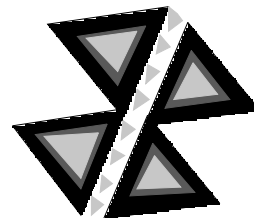
Det vigtigste er at investere i udviklingen af lærernes dygtighed. Men netop på dette punkt er der tradition for underinvestering. Så

der er en høj risiko for, at man i stedet investerer i computere, bygninger og undervisningsmaterialer. Det ved man hvad er.

Imidlertid kan knalddygtige og velmotiverede lærere kompensere for kedelige lokaler og forældet udstyr.

Det omvendte er ikke tilfældet. Ingen har lært mere fordi der var brugt millioner på udstyrssiden hvis ikke lærerne også kan undervise.

Det er nok ikke hensigtsmæssigt at opstille disse to sider som enten eller. Men - der kunne være skoler som tænke på denne måde. I den gode skole vil der være en indre, afbalanceret sammenhæng mellem udvikling af lærerkvalifikationer og forbedring af skolens rum og udstyr.



I hvert fald kan jeg ikke som pædagogisk udviklingskonsulent overse, at det er helt andre og større penge kasser, der åbnes, i det øjeblik vi begynder at tale bygninger og PC'ere. Måske fordi resultaterne umiddelbart er mere synlige for dem, der bevilger midlerne.

Pædagogiske udviklingsprojekter skal over en tærskelværdi

Sigtet med pædagogiske udviklingsprojekter er at forandre skolens hverdag. Noget skal altså laves om. Nogen vil være imod dette. Der er flere meninger om sagen. Der er modstand og træghed. Det nye fungerer i begyndelsen ikke særlig godt fordi det er nyt og uprøvet. Så kan kritikerne gøre nar af de små udviklingsblomster og vise tilbage til en hævdvunden praksis.

Udviklingsprojekter skal have en vist omfang, og fastholdes med stor beslutsomhed over længere tid, hvis resultaterne nogensinde skal blive gode nok til at bryde igennem ligegyldighedsbarrieren, "vi-plejer" traditionen, den interne jantelov, de praktiske besværligheder osv. - og blive til ny praksis.

I en række projekter har jeg set skolen give op kort tid før projektet efter min erfaring ville være lykkedes.

Man satser helt enkelt ikke stort nok og længe nok. Man er ikke klar over tærskelproblematikken. Hvis ikke indsatsen er stor nok vil den alternative mulighed aldrig kunne synliggøres på en tilstrækkeligt overbevisende måde.

Der er i skoler og uddannelsesinstitutioner en stor respekt for afvigende meninger, for dissidenter. Og der er mange pædagogiske opfattelser af snart sagt alle forhold i skolen.

Konsekvensen er en tendens til at sprede udviklingsmidlerne tyndt ud for at gøre flest muligt tilfredse. Men derved sikrer man på forhånd, at ingen af projekterne når op over tærskelværdien for en holdbar ny praksis. Konsekvenserne heraf er, at lærerne konkluderer, at "udviklingsprojekter er pjat og ressourcespild".

Med andre ord må udviklingsmidler koncentrereres om velafgrænsede udviklingsprojekter.

Alsidigheden må så sikres ved at man lægger en plan flere år ud i fremtiden og derved tilgodeser andre udviklingsinteresser. Nogle må vente for at andres ideer kan afprøves. Sådan er det.

På dette punkt fungerer lærernes selvstyre ikke godt. Netop her er der brug for en beslutsom ledelse, der ikke lukker ørerne for kritik, men som tør gøre sig upopulær hos nogen lærere for at andre kan få lov til at bevise hvad deres ideer er værd.

Indholdsfortegnelse Temahæfte 7: Skolen er en kompetenceproducerende virksomhed

Til læsere: Hvordan kan vi forstå den offentlige skole som virksomhed?...2

1. De nødvendige læreprocesser er flyttet ind i skolen...3

Fortidens læreprocesser var en del af hverdagen...3

2. Kompetence har en materiel eksistens...6

Læreprocesser er molekyleforandringer...6

Kompetence er det eleven kan!...6

Kompetence er et bredt begreb...7

3. Skolen er ikke en servicevirksomhed...9

Servicevirksomhed er noget andet end kompetenceproduktion...9

Skolen er en kompetenceproducerende virksomhed...12

Kompetencen udvikles i eleven...13

Skolen er ikke en vidensvirksomhed...14

Skolen har servicefunktioner...15

Skoleforvaltningerne har et problem...16

4. Skolen er på vej til et højere udviklingstrin...18

Lærerne har to slags kompetence. ...18

Lærerens pædagogiske ekspertise skal være pensum...18

5. Serviceforståelsen ødelægger undervisningen...20

Kunderne er ansvarsfri i servicevirksomheden...20

Eleverne i skolen er ikke kunder i en butik...20

Kompetenceudvikling sker gennem samproduktion...21

6. Karakteren af lærerens arbejde...23

Klasseværelset er blevet civiliseret...24

Procesansvar kan give udbrændthed...25

7. Kompetenceproduktion kræver særlige vilkår...26

Skolen er rammen om undervisningen...26

Lærerens timetal har et "point of diminishing return"...26

Kompetenceudvikling forudsætter kontaktintensitet og kontaktkvalitet...26

Lærerens arbejdshumør og kontaktevne er en afgørende produktionsvariabel...27

8. Skolen kan i dag ikke dokumentere sit eget produkt...28

Det, der skal måles er den reelle kompetence...28

Evalueringsmåling må være selvansvarlig og gensidig...28

Der er en tung arv fra den humanistiske og kritiske pædagogik...28

Karaktersystemet gør skolen forsvarsløs over for kritik...29

Eleverne kan hjælpe skolen...32

Aftagerne kan hjælpe skolen...32

Personlighedsbeskrivelser kan være projektive...32

9. Skolen bliver en adhokratisk organiseret vidensvirksomhed...34

Vidensvirksomheden har en ad-hokratisk organisationsstruktur...35

Skolen er en intelligenstung virksomhed...36

10. Kompetencedokumentation er pædagogisk teknologi...38

Den danske skole er teknologifjendtlig...38

Der er brug for pædagogisk ingeniørkunst...40

Pædagogiske ingeniørløsninger forudsætter nye samarbejdskonstruktioner...41

11. Der mangler investeringstænkning i uddannelsessektoren...43

Det store paradoks: Uddannelsesliberalisterne glemte udviklingsinvesteringer...43

Udviklingsinvesteringer må ikke gives som budgetudvidelser...44

Udviklingsprojekter skal være økonomisk selvstændige...45

Skolen har brug for en pædagogisk investeringskultur...45

Pædagogiske udviklingsprojekter skal over en tærskelværdi...47

Epilog: Kvalitetsmåling og organisations-udvikling må gå hånd i hånd med kompetenceudviklingen i skolen...49

