

26, 107m, 261ø-263ø, 267øm.

Kompetenceteoriens betydning for virksomheder og institutioner

9n, 11ø-11n, 12ø, 15n-16ø, 17ø-20ø, 24ø, 25mn, 26n-27n, 32m-33m, 34ø, 35ø-36m, 38, 40ø, 39ø, 40øm, 41ø, 44ø-47n, 152-153, 182ø. 245m, 258ø-259ø, 275ø, 277m-282ns. Se også „Den lærende organisation.

Kvalifikationer

69-74, 180n-181ø, 182ø. Se også „Kompetenceteoriens betydning for virksomheder og institutioner“. Se også „Den lærende organisation. Se også teamarbejde i virksomheder og institutioner.

Læringsmiljøer og situeret læring

14n, 21n, 24øm, 25m, 26øm, 33m, 35øm, 45n-46ø, 59, 96m-97ø, 262.

Læreruddannelse

16ø, 43, 136, 215-221. Se også „Undervisningssyn og pædagogiske metoder“. Se også „Uddannelsesreformer“.

Projekt-pædagogik og problemorientering

90-91, 107n-108, 146n-147ø, 149-150, 166m, 188, 190, 307-308.

Professionalisme og professionelle

42-43, 44n, 45ø, 85-86, 143n-144ø, 146m.

Sprogcentre og indvandrere og danskundervisning

23n, 63ø-64n, 67mn, 71øm, 86øm, 115m, 118mn, 239n-240n, 242mn, 253øm.

Teamarbejde i virksomheder og institutioner

26n-27n, 32mn, 36ø, 190m, 267øm. Se også „Den lærende organisation. Se også „Kompetenceteoriens betydning for virksomheder og institutioner“.

Teoriafgrænsning og teoriudviklingen

3, 6ø, 14ø, 16m, 20mn, 123n, 127n-128ø, 140mn, 233, 234, 123, 311-317.

Tilegnelseskompetencer

33n, 44ø, 66ø, 86m, 89n, 136ø, 155mn, 157m, 163m, 167m, 206m, 207ø, 218-221, 222-223, 240ø, 245mn, 259m.

Uddannelsesreformer

3ø, 9-12m, 25n-27n, 28, 31mn, 48mn, 59m, 74ø, 76n-77ø, 86-87, Kap. 7, 122-123, 132n-134n, 164-165, 170m-172m, 199n, 237mn, 255-259, 271mn, 277m-283ø,

Resume og temaindex til bogen:

MÅLSTYRET KOMPETENCEUDVIKLING I UNDERVISNING OG LÆRING

Sten Clod Poulsen, chefkonsulent, cand. psych.

MetaConsult Forlag, Slagelse

2002

NB! Denne tekst er udskudt og beregnet på tosidig udskrivning på A3 ark.

Indholdsfortegnelse til 7. udgave dato 071018

Introduktion til studiematerialet...2

Vigtige rettelser til bogen...3

Mailservice...4

NYT: Neurolæring er episodisk hukommelse...4

Resume...5

Kompetenceteoriens betydning...30

Stikord i temaindex:

Den lærende organisation...31

Evaluering af kompetenceudvikling...32

Gruppenarbejde...32

Kompetenceteoriens betydning for virksomheder og institutioner...32

Kvalifikationer...32

Læringsmiljøer og situeret læring...32

Læreruddannelse...32

Projekt-pædagogik og problemorientering...32

Professionalisme og professionelle...32

Sprogcentre og indvandrere...32

Teamarbejde i virksomheder og institutioner...32

Teoriafgrænsning og teoriudvikling...32

Tilegnelseskompetencer...32

Uddannelsesreformer...32

Undervisningssyn og pædagogiske metoder...32

Viljens betydning for læring...32

Introduktion til studiematerialet

Hensigten med at skrive dette tekstmateriale er at gøre bogen „Målstyret kompetenceudvikling etc.“ så tilgængelig som mulig.

Hermed tænker jeg dels på at gøre bogen mere anvendelig til brug i læreruddannelser og dels på at gøre bogen mere tilgængelig for alle, der har købt den og som ønsker at omsætte teorien i praktisk kompetenceudvikling.

Tekstmaterialet indholder resume af kompetenceteorien med teser, definitioner og modeller. Kompetenceteorien er en „stand alone“ teori. Den repræsenterer en ny forståelse og bygger ikke videre på andre, kendte, teorier. Læsningen af bogen forudsætter derfor ikke kendskab til aktuelle pædagogiske teorier men det hjælper at have en almenpsykologisk basisviden.

Det, der ikke er med i resumeet er: Argumentationer for tesaerne, illustrationer og eksempler, gyldighedsovervejelser og udpegning af anvendelsesmuligheder.

Bogen indeholder den første samlede fremstilling af elementerne i kompetenceteorien. Før bogen eksisterede teorien kun i mit hovede og i adskilte materialebunker. Det har derfor været et stort arbejde at fastholde en klar begrebsbrug. Bogen blev skrevet under vanskelige betingelser og ikke alle steder er begrebs-brugen helt konsistent. Forhåbentlig vil resumeet være en hjælp.

Nogle steder i resumeet antager sammenfatningen karakter af en præcisering eller en videretænkning i forhold til bogen. Det anføres klart ved at sådanne rettelser og tilføjelser er skrevet med kursiv. Dog er enkeltord med kursiv almindelige fremhævelser og ikke nye bidrag til teorien.

Det er en pædagogisk-psykologisk teori på læringens og undervisningens niveau. Og dermed ikke en teori, som sigter primært på institutionens hhv. organisationens niveau omend teorien har vidtrækkende konsekvenser for skoler, institutioner og virksomheder, der arbejder med intern læring og kompetenceudvikling.

I bogen står udgivelsesåret som 2001. I realiteten udkom den først i januar 2002. I senere henvisninger sætter jeg derfor udgivelsesåret til 2002. Ved en fejl blev det ikke rettet i bogen før trykningen.

tencer men ikke målbestemte personlighedstræk hhv. kulturtræk hos elever, kursister eller studerende.

* I uddannelsesinstitutioner og skoler kan der udvikles veldefinerede kompetencer, men ikke komplette erhvervs kvalifikationer.

* Projektpædagogik støtter omsætningen af tilegnede kompetencer men er en metapædagogisk metode og ikke primært en metode til udvikling af nye tilegnede kompetencer.

* Det overordnede ansvar for kompetenceudvikling skal være placeret hos ledelsen fordi kompetenceudvikling er det vigtigste produkt i skoler og uddannelsesinstitutioner og kursuscentre og definerer deres primære eksistensberettigelse.
* Læring og arbejde er processer, som gensidigt udelukker hinanden. I den lærende organisation må læringen adskilles og beskyttes mod arbejdet hvis der skal udvikles nye kompetencer.

* I den lærende organisation foregår der sjældent egl. psykolæring og opbygning af nye, tilegnede kompetencer. Snarere er det praktikprocessen, som aktiveres hvilket vil sige af der opdages, afprøves og indarbejdes nye brugsværdier i de allerede udviklede kompetencer.

SAMLET TEMAINDEX

De følgende tematiske index sigter primært mod at vise hen til sidetal, der ikke fremgår af indholdsfortegnelsen. Men medtager dog også i et vist omfang de kapitler, som vedrører stikordet i overskriften. Se derfor også oversigten over bogens hovedstruktur side 4-5 og den detaljerede indholdsfortegnelse side 326-330

I det følgende betyder ø = øverst på siden, m = midt på siden og n = nederst på siden. Hvis der blot står et sidetal betyder det hele siden.

Den lærende organisation

12ø, 25m, 26m-27m, 32mn, 33ø, 35n, 36ø, 41ø, 56m, 60n-64m, 66n, 68mn, 69-74, 75ø-76n, 82m-83n, 85ø-86ø, 92-103, 104-110, 107m, 115m, 121ø-122ø, 126mn, 132m, 133mn, 143n-146n, 152ø-155m, 184, 212-214, 241ø, 255, 273ø-275ø, 277m-282n. Se også „Kompetenceteorien betydning for virksomheder og institutioner“.

Evaluering af kompetenceudvikling

36n-37ø, 38m, 119-122, 126n-127ø, 132n-134n, 135mn, 147m-148ø, 169n, 171ø, 224-226.

Gruppearbejde i skoler og uddannelsesinstitutioner

31 af 32 sider i: Poulsen, S. C. Resume og index til bogen: Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring. Slagelse: MetaConsult, 2002, 330 s., Udg. 7, 071018
© Copyright Sten Clod Poulsen, Slagelse 2007. MetaConsult Forlag - Tlf. 58 50 02 44 - Fax. 58 52 44 13 - Info@MetaConsult.dk - www.MetaConsult.dk

REGISTRE

Figuroversigt s. 321.

Henvisninger til litteratur om læring og kompetenceudvikling s. 322-324.

Forfatterpræsentation side 325.

Detaljeret indholdsfortegnelse s. 326-330.

Temaindexet er desværre først udarbejdet efter trykningen af bogen og bringes derfor her side 31-32.

KOMPETENCETEORIENS BETYDNING

Centrale teser i kompetenceteorien

* Læring er en helhed af neurolæring og psykølæring. Kun psykølæring giver kompetencer.

* Læring er en langsom proces. Tid er den afgørende faktor. Fremskyndes psykølæringen opbygges mindre og mindre kompetence.

* Viljesfunktionen og dermed jegudviklingen er nødvendig for psykølæring. Nysgerrighed, interesse, engagement o.l. har betydning, men er ikke nødvendige forudsætninger for psykølæring.

* „Tilegnet kompetence“ består af en faglig dimension, en psykologisk dimension og en omfangsdimension.

* Præstationskompetencer har tillige en anvendelsesorienteret kontekstdimension.

* Ethvert kompetenceelement kan beskrives ved disse fire dimensioner.

* Kompetence udvikles ved brug af fire „metodegrupper“: Fagdidaktiske metoder, pædagogiske metoder, motivationsmetoder og metapædagogiske metoder.

* Kompetencemålet forudbestemmer undervisningsmetoden. Metodefriheden må omtænkes og lærernes „pædagogiske værktøjskasse“ udvides med flere pædagogiske og metapædagogiske metoder.

* Det faglige pensum skal suppleres med et ligestillet parallelt pensum vedr. tilegnelseskompetencer, som kvalificerer deltagerne til selvstændig læring.

* I uddannelsesinstitutioner og skoler kan man udvikle målbestemte kompe-

VIGTIGE RETTELSE TIL BOGEN

De følgende fejl i bogteksten har alvorlig meningsforstyrrende karakter:

Side 20 midt: Note om værdiprofil. Denne note er fejlplaceret og hører til i Kap. 25 om teoriens karakter og afgrænsning. Noten bedes overstreget.

Side 24 midt: Noten midt på siden vedr. læring i værkstedsmiljøer. Her mangler for neden følgende linjer: “Men det skal tilføjes, at der kan ske noget andet og meget værdifuldt: Nemlig udvikling af erfaringer, selvtillid og selvværd hos elever og kursister”.

Side 60 over midten: I afsnittet, som begynder med: “Personligheden” indebærer myriader etc. skal den sidste sætning (“I denne bog vil jeg nøjes med etc.) streget over idet den er slutsætning i et tidligere afsnit, som er strøget.

Side 66 midt loves i Kap. 18 en model for tilegnelseskompetencer. Den kom ikke med i bogen men interesserede kan få den over mail: Kompetence@MetaConsult.dk

Side 87. I figurteksten står der „tilegnelseskompetence“. Der skal stå „tilegnede kompetence“.

Side 105 i teksten til Figur 6.1. De sidste tre ord “og vice versa” er forkerte og bedes streget over.

Side 187: Figuren er angivet som 12.2 men skal rettes til 12.1. En følgerrettelse indføres side 198 midt/nede hvor der står “.. Figur 12.2. Det skal være Figur 12.1.

Side 187: I den grafiske figur skal teksten “Vilkår for omsætning af brugsværdierne” ændres til “Indre vilkår for omsætning af brugsværdierne”.

Side 199: Rettelsen vedrører de fire punkter. Teksten i punkt 4) skal ses som en tilføjelse til teksten i punkt 1 idet begge afsnit handler om kompetencens faglige dimension. Ny tekst til punkt 4) er: Hvor omfattende skal kompetencen være? Her drejer det sig om kompetencens “volumen-dimension”.

Side 230 næstsidste afsnit: Her skal ordet “relative” i afsnittets 6. linje streges over og erstattes med “absolutte”.

Side 257-258: Det afsnit, der inde i noten starter med “Hvis det skulle have været etc” skal slettes. Det er resten af en tidligere og længere note, som blev strøget.

Forlaget beklager en række andre mindre vigtige småfejl i teksten. Det var forlagets første trykte udgivelse og vi undervurderede, hvor svært det var selv at læse korrektur og fejlfrette layoutet.

MAILSERVICE

Som køber eller modtager af bogen kan man sende en mail til MetaConsult og uden yderligere udgift modtage materialer om videreudvikling af kompetence-teorien: info@metaconsult.dk

Mailservice omfatter for tiden følgende:

- 1) Der er udviklet en række nye modeller og figurer, der giver bedre overblik over teorien.
- 2) Der er udviklet en grafisk udfyldningsfigurer angående den centrale kompetencemodel. Altså en manual til definition af kompetencer som læringsmål.
- 3) Nærværende „studiemateriale“ bestående af resume og en række sideindex over vigtige tværgående temaer, kan tilsendes til som pdf-fil.

Der er skrevet et bogkapitel med eksempler på kompetencedefinitioner ud fra den 4-dimensionale kompetencemodel: Poulsen, S. C. Individets konstruktion af læring. I: Hermansen, M.: „Læring - en status“ Århus: Niels Klims Forlag, 2005, s. 83-135

NYT: NEUROLÆRING ER EPISODISK HUKOMMELSE

I forbindelse med forarbejdet til den senere bog: „Tilegnelse af boglige fagkunderskaber“ (Nov. 2006, 300 s., 345 kr. fra forlaget MetaConsult) har jeg sat mig ind i forskningslitteratur vedrørende hukommelse og hukommelsens betydning for læring.

Derved er jeg blevet klar over, at den læringsform, som jeg benævner „neurolæring“ i „Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring“ så at sige er identisk med det hukommelsessystem, som i faglitteraturen betegnes som det „episodiske hukommelsessystem“. Derved bortfalder behovet for at skelne mellem „neurolæring“ og „psykolæring“ og i den nye bog bruger jeg følgelig udtrykket „læring“ i samme betydning, som jeg i den tidligere bog om målstyret kompetenceudvikling brugte ordet „psykolæring“.

„Neuropædagogik“ er ikke forbundet med denne bogs begreb om „neurolæring“. Neuropædagogik handler om pædagogiske arbejdsformer ved genopretning af psykologiske funktioner efter hjerneskader. For så vidt at „neurolæring“ er det samme som den episodiske hukommelse indgår denne hukommelse dog som en af mange vigtige faktorer i neuropædagogik.

alvorlige huller og forvrængninger i tidens tænkning mht. hvilke behov for kompetenceudvikling som skal tilgodeses i ressourceallokeringen i uddannelse, undervisning og kurser.

Især er der en ensidighed mht. betydningen af „viden og refleksion“ over for fantasi, situationelt nærvær, motoriske præstationer osv. Det er af denne grund meget uhensigtsmæssigt at karakterisere det moderne samfund som et „videnssamfund“. En mere rummelig og korrekt betegnelse vil være „det kompetenceudviklende samfund“.

Afsluttende diskuteres i kapitlet hvorvidt en særlig læringsmåde eksisterer, som kunne betegnes „problemlæring“. Dette afvises, idet en problemorientering er mulig i samtlige læringsmåder.

V DEL: TEORIEN

25. Kompetenceteoriens karakter (311-314)

Det er den målbestemte kompetenceudvikling som er i centrum. Gyldighedsområdet er unge og voksne idet psykolæring hos børn er sammenfiltret med fremtrædende biologiske modningsprocesser og udviklingspsykologiske grundprocesser. Teorien vedrører ikke primært socialpædagogiske problemstillinger omend de forstås som et vigtigt randområde.

Kompetenceteorien er en områdeneutral tænkning og kan bruges som orienteringsgrundlag såvel i skoler, kursuscentre, uddannelsesinstitutioner, virksomheder og øvrige offentlige institutioner samt i organisationer. Teorien er udformet så vidt muligt uden indbyggede ideologiske manifeste eller forudsætninger og tilstræber at være en videnskabelig og saglig konstruktionstænkning.

Se også siderne: 14ø, 20mn, 123, 127n-128ø, 140mn, 234.

Teorien er sammenskrevet som en „stand alone“ monografi.

1) Fordi jeg ikke har haft tidsmæssig mulighed for at diskutere kompetenceteorien i forhold til gængs læringssteori.

2) Fordi en meget stor del af den danske pædagogiske faglitteratur stadig følger 70' ertraditionen med at integrere videnskabelige og ideologiske refleksioner. Hvorimod jeg forsøger at adskille disse to tankeformer.

3) Fordi jeg gerne vil skrive bogen så folk der hverken er fagpsykologer eller pædagoger kan læse den. Hvis jeg diskuterede læringslitteraturen ville mange læsere kunne tro, at det ikke var muligt at tilegne sig og anvende kompetenceteorien uden et omfattende kendskab til den øvrige faglitteratur.

26. Praktiske erfaringer om teoriudvikling (315-317)

Fremlægning af personlige erfaringer vedrørende arbejdet med udvikling af kompetenceteorien.

udvikling af en bestemt psykologisk dimension i kompetencen. Det drejer sig om udpegningen af kvalitativt forskellige psykolæringsprocesser. Når den nye, tilegnede kompetence er færdigetableret vil læringsmodaliteten være overgået i en stabil form - „funktionsmodalitet“ eller psykologisk funktionsmåde - som er en fast grundbestanddel af kompetencen jvf. grundmodellen i Kap. 8 over sammensætningen af et kompetenceelement.

Hver læringsmodalitet indeholder på hver sin måde elementer af opmærksomhedsfunktionen, vilje, tænkning, selvrefleksion, sansning, motorik, hukommelse, sprog og neurolæring. (Basale biopsykologiske funktioner, se. Fig. 2.2 i bogen).

Figur 24.1, side 274, giver et overblik over læringsmåderne:

- 1) Kropslig læring
- 2) Orienteringslæring
- 3) Handlingslæring
- 4) Sensomotorisk læring
- 5) Kontaktlæring
- 6) Værdilæring
- 7) Æstetisk læring
- 8) Fantasilæring
- 9) Redskabssproglig læring
- 10) Videnslæring
- 11) Overblikslæring
- 12) Symposielæring
- 13) Autopædagogisk læring

Denne model over læringsmåder - og funktionsmåder - gør det muligt mere præcist at beskrive den enkelte kompetence idet man kan spørge: Hvilke psykologisk forskellige læringsmåder har i psykolæringen vedrørende en bestemt faglighed været nødvendig? Her bliver fordelen ved at spalte det tidligere faglighedsbegreb i faglighed og funktionsmodalitet tydelig: Det muliggør en langt mere nuanceret karakterisering af det enkelte kompetenceelement.

Figur 24.2, side 286, viser hvorledes læringsmåderne ændres til funktionsmåder i kompetencen.

Modellen viser den kvalitative bredde og mangfoldighed i menneskets læringspotentiale. Det er dette brede læringspotentiale, som muliggør tilegnelsen af samme faglighed på en række forskellige måder.

I uddannelsessektoren er der en tendens til at de mere bogligt-intellektuelt orienterede læringsmåder fremhæves og favoriseres på bekostning af de andre læringsmåder. Hvilket igen kan medføre at kompetencer, som er udviklet primært ved hjælp af de øvrige læringsmåder har tendens til at blive usproglige og derved mindre synlige og mindre anerkendte. Denne skævhed kan føre til

RESUME

Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring. Sten Clod Poulsen. MetaConsult Forlag. 330 s. 2001.

Overskrifterne i det følgende svarer til kapiteloverskrifterne i bogen. Det første kapitel indholder teoriens forståelse af kompetencebegrebet. Grundlaget for denne forståelse er en læringsopfattelse, som er fremlagt i senere kapitler: Kap. 22, Kap. 23 og Kap. 24.

Enkeltord skrives med kursiv som almindelig fremhævelse. Afsnit helt skrevet med kursiv indeholder betragtninger, som går ud over bogens nuværende indhold.

Vigtige nøgleord og begreber er fremhævet med fed skrift for at lette orienteringen i resumeet.

Der henvises i resumeet til bogens figurer. Disse må findes i bogen.

Forord

Det følgende er direkte citeret fordi det handler om kompetenceteoriens karakter:

„Kompetenceteorien udsiger ikke hvilke konkrete kompetencer en given skole, institution eller virksomhed har brug for at udvikle. Den giver ikke et katalog over hvad elever, kursister og studerende skal lære. Teorien er ikke et nyt ideologisk dannelsesprojekt men står for en åben nysgerrig undersøgelse af det menneskelige forandringspotentiale.

Den giver nøgler til at læseren mere præcist selv kan formulere ønskede kompetenceprofiler og udvikle disse. Teorien indeholder en generel analytisk tænkning om kompetenceudvikling. Den klargør hvad kompetence er for et fænomen, hvordan man kan forstå „et kompetenceelement“, hvilke grundlæggende elementer „en kompetence“ består af. Den viser hvordan man kan nå til klare definitioner af kompetencer og giver metodevejledning til hvorledes konkrete, veldefinerede kompetencer kan udvikles. Teorien har brede anvendelsesmuligheder. Den kan bruges i hele uddannelsessystemet og kan tillige anvendes i læringsorienterede institutioner og virksomheder.

I forhold til de senere årtiers værdibevidste pædagogiske diskussioner giver kompetenceteoriens begreber og modeller en neutral grund for saglige kollegiale diskussioner og beslutninger. Den dæmper „politisk korrekt“ mode-tænkning om undervisning og skaber et åbent mødested for konstruktive tanker om kompetenceudviklende undervisning.“

I DEL: KOMPETENCEMODELLEN

1. Kompetencens tilstandformer i personen og i organisationen (9-47)

En af de vigtigste kerner i udviklingen af menneskets kulturer er opfindelsen, udviklingen og den praktiske anvendelse af nye former for dygtighed. Denne kompetenceudvikling er den udøvende del af kulturerne.

Det er den enkeltes dygtighed, som bestemmer hvor langt man kan komme med brugen af alle andre kulturelle ressourcer. En person uden relevante kompetencer i forhold til sin egen kultur er i praksis hjælpeløs og umyndig.

I udviklingen af undervisning og uddannelse er opmærksomheden i dag derfor fokuseret omkring kompetencebegrebet og kompetenceudvikling. I et multikulturelt samfund er den bevidste og målsatte kompetenceudvikling blevet en påtrængende nødvendighed hvis ikke store befolkningsgrupper skal hægtes af samfundet. Det gælder flygtninge og indvandrere men det gælder i lige så høj grad dele af den øvrige danske befolkning set i forhold til samfundets kulturelle og teknologiske udvikling.

Den opmærksomhed, som i 90'erne var rettet mod læring som proces rettes derfor i dag mod kompetenceudviklingen som læringens produkt. Bogen afspejler dette skift i tyngdepunktet og det helt ned i dispositionen derved at kapitlerne om læring er anbragt efter kapitlerne om kompetenceudvikling. Vi kan ikke blive hængende i procesdyrkelsen af læring i sig selv adskilt fra dens resultat, kompetenceudviklingen og adskilt fra brugsværdierne i den praktiske anvendelse af kompetencen.

Læring forstås i kompetenceteorien som en helhed af neurolæring og psykolæring og er en proces, som foregår inden i personen.

Neurolæringen (se Kap. 22) er i gang hele tiden når vi er vågne men på præmisser, som vi ikke forstår, som vi ikke kan styre og med resultater vi ikke kan regne med. Imidlertid er det neurolæringen, som sikrer at det er umuligt for selv den mest uinteresserede elev, kursist eller studerende at komme ud fra en undervisningstime uden at have opfanget et eller andet. Hjernen - den neurobiologiske hjerne - har en egenfunktion, som sætter den i stand til at forholde sig til det, der sker på tværs af og ved siden af bevidstheden og det ubevidste. Denne egenfunktion er grundlaget for „neurolæring“ hvor hjernen selv drager implikationer fra situationer personen møder. Disse situationsforhold opdages af opmærksomheden og orienteringsfunktionen som forstås som biologisk funderede psykologiske grundfunktioner. Neurolæringen er situations- og stedbunden og dermed afhængig af sammentræffende begivenheder. Den er bundet til de situationsforhold der sansemæssigt kan registreres. Den er tilfældig. Har kort varighed og stopper igen. Det er uvilkårlig læring uden nogen intention. Den er uforudsigelig. Elementer lært på denne måde sammenkædes ikke nødvendigvis og står ikke uden videre til personens disposition. Neurolæring og neurotænkning - som er tæt på den skabende fantasi - er i stand til at producere direkte brugbare ideer uden at personen har haft nogen bevidst erkendelse af procesforløbet bag. Reaktionsdannelser etableret ved neurolæring er uden

ding“ fra mødet med lærerens fagdidaktiske fremlægning og synliggørelse af kompetencen som en ydre begivenhed - til at den lærende person er i stand til at forestille sig hvordan kompetenceelementet fremtræder - nu „set“ indefra personens eget perspektiv. Dette er et helt afgørende led i psykolæringen og reproduktion af lærerens kompetencefremlægning er derfor af central betydning. Psykolæring er en personlig proces, som primært foregår inden i den lærende persons bevidsthed, handlinger, sansninger og fornemmelser kort sagt i det indre univers.

Psykolæring er en meget langsom processtype og tidsfaktoren er afgørende. Dette ufravigelige grundforhold står i modsætning til vor tids dyrkelse af hurtigheden, af hurtige processtyper. Der er minimumsgrænser for hvor lidt tid, der kan bruges på en læringsopgave, hvis der skal opbygges ny kompetence. Og hvis psykolæringen søges fremskyndet vil resultatet være, at der læres mindre og mindre.

Når forestillingen om den vordende kompetence er blevet konkret og detaljeret og fastholdes i opmærksomheden og bearbejdes aktivt med en bevidst hensigt om tilegnelse længere end et vist tidsmæssigt minimum - måske 20-30 minutter - sker der en hjernebiologisk proces hvorved det temporært fastholdte kompetenceelement overføres til langtidshukommelsen hvorved der er opbygget en helt ny „tilegnet kompetence“. For at denne kompetence skal være mulig at kalde frem når personen ønsker det må den repeteres med jævne mellemrum. Og personen må udvikle et bevidst overblik over sit eget samlede „kompetenceregister“ for at kunne genaktivitere dem efter ønske.

Det er muligt at et kompetenceelement befinder sig så kortvarigt i bevidstheden, at det ikke læres men dog er tilstede så længe at personen - f.eks. ved besvarelse af et spørgsmål fra læreren - godt kan nå at svare korrekt. Dette kan føre til vildledende illusioner om hvor meget, der er tilegnet af ny kompetence. I sådanne tilfælde er psykolæringen en ustabil, kortvarig konstruktion. Dette kan ses ved meget gruppearbejde, ved værkstedsundervisning og i klasserums-situationer.

I kapitlet diskuteres hvilke grundlæggende vilkår, der skal være opfyldt, før en undervisning kan give rimelige rammer for vellykket psykolæring. Undervisningens hastighed skal passe med psykolæringens. Der skal være absolut ro og mulighed for koncentration. Den enkelte deltager skal kunne adskille sig mentalt - og gerne også fysisk - fra de andre. Dette kan kun ske hvis læreren har myndighed til at insistere på ro og koncentration og deltagerne begriber og anerkender betydningen heraf. En række tendenser i moderne pædagogisk tænkning og praksis kritiseres derfor ud fra ovennævnte forståelse af psykolæring.

24. Læringsmåder (273-308)

En „læringsmodalitet“ eller læringsmåde er „en særlig psykologisk kvalitet, som psykolæringen kan have som ikke a priori er bundet til nogen bestemt faglighed“. Det er biologisk givne psykologiske grundfunktioner, dvs. potentielle grundlæggende muligheder for alle mennesker. Læringsmåden vedrører den psykologiske komponent i kompetenceudviklingen. Hver af disse læringsmåder kan give en

gennem neurolæring. Men - neurolæring er ikke desto mindre den „blinde makker“, der kan forklare overraskende læringsbegivenheder og til tider bredere reaktionsformer. Den neurolærte reaktionsdannelse fungerer intuitivt, forudsætter ikke bevidst koncentration, og kan udløses af særlige miljøbetingelser.

I kapitlet diskuteres også muligheden for at definere begrebet biolæring. „Habitus“ - kropsligt indlejrede kulturelle reaktionsdannelser kan tænkes at være dannet bl.a gennem neurolæring. Endvidere diskuteres muligheden for en „neuropæ-dagogik“ hvor situationen tilrettelægges således, at den bevidste psykolæring støttes af neurolæringen. (Neurolæring skal ikke forveksles med neuropædagogik, se side 4).

23. Psykolæring (245-272)

Læring er den menneskelige proces hvis produkt - når læringen er lykkedes - er opbygning af helt ny „tilegnet kompetence“ hos personen selv. Psykolæringen er den del af læreprocessen som læreren henvender sig til og som styres af den lærende persons jegfunktion, nøjere bestemt viljesfunktionen. Det følger heraf at hvis viljesfunktionen ikke er rimeligt udviklet er psykolæring ikke mulig og det vil i praksis sige at den lærende persons læreproces vil være præget overvejende af neurolæring dvs. stor tilfældighed. Dermed siges også at ganske vist kan alle mennesker lære fordi det er et biologisk potentiale - men ikke alle kan undervises. Ikke alle kan deltage produktivt i undervisning. Ikke alle kan gennemføre en bevidst, villet og fokuseret læreproces. Hos en del vil en videregående personlighedsudvikling og dermed jegudvikling og dermed viljesudvikling være en uomgængelig nødvendig forudsætning for målrettet kompetenceudviklende læring.

Psykolæring er den bevidste, viljesstyrede læring hos en person. En proces hvori der er en hensigt om at opbygge nye kompetencer. Psykolæringen kan være med eller uden ledsagende sproglighed hhv. sprogudvikling men i kompetenceteorien er der ikke opbygget „tilegnet kompetence“ hvis ikke denne også er sprogsat således at personen har et bevidst og sprogligt struktureret forhold til sine egne nye kompetencer. I psykolæringen danner personen sig - ved hjælp af menneskets skabende fantasi - en fremadrettet forestilling om den kompetence, der ønskes opbygget. Nysgerrighed er ikke en nødvendig forudsætning for psykolæring. Viljesfunktionen derimod er en nødvendig forudsætning.

Opmærksomhed er afgørende vigtig. Hvis ikke personen kan afgrænse og rette sin opmærksomhed mod et bestemt fokusområde og fastholde denne opmærksomhed uforstyrret over længere tid - minimum en halv time - kan psykolæringen ikke komme i gang. Styringen af opmærksomhedsfunktionen forudsætter ligesom den udviklede viljesfunktion en veludviklet jegfunktion hos personen. I opmærksomhedskoncentrationen rettes bevidstheden mod noget bestemt, som opdages, afgrænses, udvælges og adskilles fra det omgivende felt. Koncentrationen forudsætter i vidtgående omfang tillige at personen adskiller sig selv fysisk fra andre personer og fra forstyrrelser i feltet. Personen konstruerer en forestilling om den ønskede kompetence, simulerer et stadigt mere realistisk forestillingsbillede. Dette indebærer at der sker en komplet „perspektivven-

medrefleksion, sprog, bevidstgørelse. Omfattende og målstyret kompetenceudvikling kan ikke ske gennem neurolæring. Men - neurolæring er ikke desto mindre den „blinde makker“, der kan forklare overraskende læringsbegivenheder. Den neurolærte reaktionsdannelse fungerer intuitivt og kan udløses af særlige miljøbetingelser.

Psykolæringen (se Kap. 23) derimod, er den del af læreprocessen som læreren henvender sig til og som styres af den lærende persons jegfunktion, nøjere bestemt viljesfunktionen. Det følger heraf at hvis viljesfunktionen ikke er rimeligt udviklet - eller hvis personen ikke vil lære noget - er psykolæring ikke mulig og det vil i praksis sige at den lærende persons læreproces overvejende vil være præget af neurolæring dvs. stor tilfældighed. Dermed siges også at ganske vist kan alle mennesker lære fordi det er et biologisk potentiale - men ikke alle kan undervises. Ikke alle kan deltage produktivt i undervisning. Ikke alle kan gennemføre en bevidst, villet og fokuseret læreproces. Hos en del vil en videregående personlighedsudvikling og dermed jegudvikling og dermed viljesudvikling være en uomgængelig nødvendig forudsætning for målrettet kompetenceudviklende læring.

Det følgende handler primært om kompetencer hos personer hvilket er kompetenceteoriens hovedsigte, og der fremlægges en klar begrebsbrug om kompetencens tilstandsformer. Siden følger i samme kapitel nogle korte synspunkter om kompetencer i organisationer.

Figur 1.1 er en oversigt over kompetenceteoriens strukturering af kompetencebegrebet i forhold til person og organisation.

Der skelnes i kompetenceteorien skarpt mellem læringen som proces og kompetenceudvikling som læringens produkt. Mål, mening og endepunkt for den vellykkede psykolæring er opbygning af færdigetableret kompetence. Hvis ikke en sådan opbygges er psykolæringen gået i opløsning. Når kompetencen er færdigetableret er psykolæringen færdig, den er afsluttet. Alene psykolæreproucerer fører til den færdigetablerede kompetence. Denne forstås som en konkret faktisk dygtighed hos en bestemt person. Færdigetableret kompetence omfatter tilegnet kompetence, manifestationskompetence og præstationskompetence.

Ubevidst psykisk materiale, neurolærte reaktionsdannelser og habitus o.l. betragtes i kompetenceteorien ikke som kompetence. Bevidsthedselementer, som alene fastholdes i korttidshukommelsen og ikke lagres i langtids hukommelsen er heller ikke kompetence.

Tilegnet kompetence, som den forstås i kompetenceteorien, er bevidst og dvs. kendt af personen selv. Personen kender dens karakter og afgrænsning og har - især i forbindelse med at den videreudvikles til præstationskompetence - ideer om hvad den kan bruges til. Personen ved hvilke ydre vilkår der skal til for at den kan manifesteres. Den tilegnede kompetence er sprogsat, dvs. at personen kan tale om den på en nuanceret og præcis måde og dermed over for andre fortælle om den hvilket ofte er forudsætning for samarbejde f.eks. i tværfagligt teamarbejde. Sproget om den tilegnede kompetence er tillige en

forudsætning for dialog med læreren, så denne kan målrette sin undervisning over for eleven, kursisten eller den studerende. Den tilegnede kompetence er voluntær, dvs. under viljens herredømme. Det er den fordi den er opbygget gennem en viljesstyret psykolæreproces og den praktiske betydning heraf er, at personen selv kan beslutte hvornår kompetencen skal demonstreres hhv. bruges og hvornår denne brug skal stoppe. Tilegnet kompetence er stabil, dvs. permanent, varig.

Manifestationskompetence er således tilegnet kompetence, hvis eksistens personen kan demonstrere f.eks. ved en eksamen eller i en anden testsituation. Manifestationskompetence omfatter også tilegnet kompetence uden sprog idet f.eks. mange håndværkskompetencer kan vises uden at være ledsaget af samtale.

Præstationskompetencer er et produkt af videreudviklingen af den tilegnede kompetence gennem en praktikproces (se Kap. 3). Den tilegnede kompetence kan have mange potentielle brugsværdier og disse opsøges, afprøves, indarbejdes og rutineres som led i udviklingen frem mod præstationskompetence.

Figur 1.2 giver et eksempel på fire forskellige brugsværdier i en bestemt tilegnet kompetence: At cykle.

Realiseringen af præstationskompetencens brugsværdier forudsætter at der er et udfoldelsesrum hvori brugsværdierne kan omsættes i praksis hvorved der udrettes noget, opnås resultater, som ligger ud over præstationskompetencen som hvilende egenskab hos personen.

Glemte kompetence kan være udtryk for at den stabile kompetence er gået i opløsning eller der kan være sket det, at „aktiveringsknappen“ er flyttet til det ubevidste felt i hjernen. Det er afgørende vigtigt at vide hvorledes personen kan fastholde en bevidst og viljesbestemt relation til sine tilegnede kompetencer og præstationskompetencer. Dette sker ved at der opbygges en oversigtlig viden om egne kompetencer og gennem regelmæssig repetition.

Automatiseret kompetence er ikke en glemselsproces, men er kompetence, som er overgået til at blive en del af personligheden og nu er uden for bevidstheden og viljesfunktionens herredømme. Personer, som har automatiserede kompetencer, kan ikke lære dem fra sig.

Kompetencebegreber bruges også i sammenhæng med organisationer, dvs. virksomheder, institutioner, foreninger o.l.

Positionskompetence er det beslutningsrum, der er tillagt en bestemt jobposition gennem en stillingsbeskrivelse.

Meritkompetence er dokumenteret kompetence f.eks. i form af eksamenspapirer. Denne dokumentation kan være mere eller mindre pålidelig og dækkende for personens reale kompetencer.

Eksternaliseret kompetence er dygtighed, som er lagt ud i værktøjer, værksteder, miljøer, materialer, IT-ekspertsystemer o.l.

Teamkompetence står for de præstationer, der kan ydes af personer, som samarbejder i et team og som hver for sig ikke behøver at besidde de kompe-

studerende skal beherske hhv. opbygge for selv at kunne overtage et stadigt større ansvar for psykolæringen.

Se også siderne: 9-12m, 25n-27n, 28, 86-87, Kap. 7, 122-123, 132n-134n, 164-165, 170m-172m, Kap. 13, Kap. 14, Kap. 15, Kap. 18, Kap. 19, Kap. 20, Kap. 21, 255-259, 277m-283ø, 307n-308n.

IV DEL: LÆRINGSTÆNKNING

22. Neurolæring (233-244) - (071018: Se note side 4)

Tankestrategien i kompetenceteorien er at følge en „black box“ model hvor undervisningen og deltagerens aktivitet er input og hvor kompetenceudviklingen er output. Fordi der i forskningsgrundlaget for vor tids læringstænkning er det indtil videre uløselige problem, at den naturvidenskabelig hhv. den pædagogisk-psykologiske udforskning af fænomenet „læring“ ikke er integreret. Læring er et fænomen, som udfolder sig mellem to indtil videre forskellige videnskabsområder.

Imidlertid er der også i kompetenceteorien formuleret nogle tankegange om læring og dette stof fremlægges i Kap. 22 hhv. Kap. 23 og resumeres i Kap. 1 i bogen: Læring forstås som udgangspunkt i kompetenceteorien som en helhed af neurolæring og psykolæring og er en proces, som foregår inden i personen.

Neurolæringen (resumeret i Kap. 1), som primært er en basal neurobiologisk kapacitet er i gang hele tiden når vi er vågne men på præmisser, som vi ikke forstår, som vi ikke kan styre og med resultater vi ikke kan regne med. Imidlertid er det neurolæringen, som sikrer at det er umuligt for selv den mest uinteresserede elev, kursist eller studerende at komme ud fra en undervisningstime uden at have opfanget et eller andet. Hjernen - den neurobiologiske hjerne - har en egenfunktion, som sætter den i stand til at forholde sig til det, der sker på tværs af og ved siden af bevidstheden og det ubevidste. Denne egenfunktion er grundlaget for „neurolæring“ hvor hjernen selv drager implikationer fra situationer personen møder. Disse situationsforhold opdages af opmærksomheden og orienteringsfunktionen som forstås som biologisk funderede psykologiske grundfunktioner. Neurolæringen er situations- og stedbunden og dermed afhængig af sammenhængende begivenheder. Den er bundet til de situationsforhold der sanssemæssigt kan registreres. Den er tilfældig. Har kort varighed og stopper igen. Det er „blind“, uvilkaarlig læring uden nogen intention. Den er uforudsigelig. Elementer lært på denne måde sammenkædes ikke nødvendigvis og står ikke uden videre til personens disposition. Neurolæring og neurotænkning - som er tæt på den skabende fantasi - er i stand til at producere direkte brugbare ideer uden at personen har haft nogen bevidst erkendelse af procesforløbet bag. Derfor kan neurolæring være medvirkende til at der opstår tankegange og iagttagelser, som går imod kulturens vedtagne verdensforståelse. Reaktionsdannelser etableret ved neurolæring er uden medrefleksion, sprog, bevidstgørelse. Omfattende og målstyret kompetenceudvikling kan ikke ske

den lærende i stand til i videst muligt omfang selv at overtage et aktivt ansvar for organisering af psykolæringen. Tilegnelseskompetencer kan forstås som vor tids læringsfaglighed til deltagerens brug i psykolæringen. Tilegnelseskompetencerne er forskellige alt efter hvilken faglighed hhv. hvilke pædagogiske metoder, læreren lægger i undervisningen. "Almene studiekompetencer" er en myte.

Se også siderne: 33n, 44ø, 66ø, 86m, 89n, 136ø, 155mn, 157m, 163m, 167m, 206m, 207ø, 240ø, 245mn, 259m.

19. Evaluering af kompetenceudvikling (224-226)

Temaet evaluering berøres flere steder i bogen - bl.a. i Kap. 8 om grundmodellen over kompetence. Det centrale er, at hvis evalueringen skal være saglig og grundig må der være en separat evaluering af hver af de 3-4 dimensioner i kompetencen. Specielt skal fremhæves betydningen af at der udvikles evalueringsmetoder til kortlægning af kompetencens volumen: Den kvantitative faglighed. Den femte dimension i kompetenceudviklingen er tiden det tager at udvikle en bestemt kompetence. Denne dimension kan måles præcist dvs. kvantitativt.

Se også siderne: 119-122, 126n-127ø, 132n-134n, 135mn, 147m-148ø, 171ø.

20. Ledelse af undervisning, uddannelse og kurser (227-228)

Kompetenceteorien indebærer nye muligheder for ledelse af undervisningen i skoler, uddannelsesinstitutioner og kursuscentre. I og med at det bliver klart hvori kompetenceudvikling består og hvilke metodegrupper, der er afgørende, er der skabt et grundlag for langsigtede ledelsesstrategier, der tilvejebringer rammer og forudsætninger for en meget præcist rettet undervisning. Det vil stadig være læreren, der i sit undervisningslokale har hovedansvaret for den nære kompetenceudvikling. Men dette arbejde må fremover give slip på den aura af mystik, der har omgærdet undervisning. Det er nu mere klart tilgængeligt hvad der sker i undervisningslokalet og hvilke krav der må stilles til deltagerne og til lærerne.

Ledelsen af skoler, uddannelsesinstitutioner og kursuscentre vil også skulle leve op til nogle nye kvalifikationskrav omkring ledelsesarbejdet. Især at være ekspert i kompetenceanalyser. De, der har ekspertisen mht. specifikation af klare kompetencemål for undervisningen udgør i fremtiden den egentlige ledelse.

21. Kompetenceteorien konsekvenser for uddannelsesreformer (229-230)

Kompetenceteorien tydeliggøre hvilke reformmål, som er mulige og hvilke, som ikke er mulige. Det gælder spørgsmålet om hvilke former for kompetencer, som kan udvikles i uddannelsessystemet. Der gælder nogle uoverskridelige grænser mht. psykolæringens basale langsomhed. Og det gælder nødvendigheden af at opbygge helt nye og omfattende læreplaner for "det parallelle curriculum": Konkrete specifikationer af hvilke tilegnelseskompetencer elever, kursister og

tencer, som tilsammen gør præstationen mulig.

Organisationskompetence er dygtighed, som er lagt ud i organisationsstrukturer, arbejds gange, ledelsesformer og virksomhedskulturer.

Virtuel kompetence er et udtryk som her bruges om kompetence, som nogen forestiller sig at andre har men som reelt ikke er tilstede. (071018: I dag ville jeg snarere bruge dette begreb om ekspertprogrammer til computere).

2. Personmodel: Kompetencer, øvrige personlige egenskaber og erhvervs kvalifikationer (48-74)

En "personlig egenskab" ved en konkret person er en "funktionel kvalitet" ved personen. Det vil sige at den er knyttet til en bestemt person og er stabil over tid, at den har betydning dvs. kan gøre en forskel for personen selv, har intern interaktiv virkning i forhold til andre personlige egenskaber - samt at den også har effekt på andre når egenskaben mobiliseres i udtryk, handlinger, sprog, samvær. Den samlede kombination af en persons egenskaber er unik.

Figur 2.1, side 50, er en generel model over helheden af sådanne personlige egenskaber.

De væsentligste grundinddelinger i figuren er følgende: A) Kompetencer, som udvikles gennem psykolæring ofte i forbindelse med undervisning. B) Kulturtræk, personlighed, erfaring og eventuelle psykiske lidelser, som alene opbygges gennem langvarige, komplekse og ikke-styrbare udviklingsprocesser. C) Biologisk baserede psykologiske grundfunktioner, genetisk bestemte kropslige forhold, hjernens funktion og neurolæring - som primært udvikles og styres af biologiske forhold - genetik, vækst, modning.

De psykologiske grundfunktioner omfatter opmærksomhed og orienteringsreaktioner (som kan rettes mod noget bestemt), perception, begavelse, læringsmåder (herom mere i Kap. 24), hukommelse, stemme, tænkning og selvrefleksion, fantasi og temperament.

Psykiske lidelser forstås som ufrivillige tvangstilstande - beskadigelser og forvrængninger - som har ramt personligheden og som personen selv ikke kan klare sig fri af. Store dele af personligheden underlægges den psykiske lidelse, som derved får "herredømme" over vidtstrakte ressourcer og derfor kan virke rent funktionelt som en "personlig egenskab" i ovenfor definerede betydning. Med andre ord er det sådan at den psykiske lidelse ikke alene medfører en reduktion i personens samlede udfoldelse men også kan tage form af særligt markante og overdrevne væremåder som kan have betydning i kulturen - i nogle tilfælde som en del af en samlet erhvervs kvalifikation. Herom mere nedenfor. Psykiske lidelser er ikke kompetencer fordi de ikke opstår gennem psykolæring.

Personligheden omfatter personlighedstræk, behov, lidenskaber, følelsesliv, værdier, holdninger fast tolknings- og oplevelsesmåder, kontaktform, personlig sprogbrug m.m. Alt samlet i faste og stabile strukturer, som karakteriserer personen over lange åremål - årtier. Personligheden er en helhed af karaktertræk udviklet i en indre dialog med egen krop, af individuelle karaktertræk primært

udviklet i familien og af socialkaraktertræk udviklet ved livet i kulturen og med arbejdet.

Vigtige personlighedsfunktioner i forhold til psykolæring er jegfunktionen og herunder viljesfunktionen. Det er viljesfunktionen, som sætter personen i stand til at gennemføre den nødvendige langvarige og afgrænsede koncentration, som er forudsætningen for psykolæring og dermed kompetenceudvikling. En person med en svag jegfunktion kan ikke gennemføre krævende psykolæreprocesser og er overladt til den mere tilfældigt fungerende neurolæring. Personlighedstræk er ikke kompetence fordi de ikke udvikles gennem psykolæreprocesser men gennem udviklingsprocesser og ikke står under viljens herredømme.

Kulturtræk er fælles for mange personer og er opstået gennem udviklingsprocesser i forbindelse med livet i kulturen over mange år og er således ikke kompetencer. Kulturtræk kan grupperes på "livsformer" som repræsenterer kvalitativt forskellige områder i kulturen og lever livet på en særlig og forskellig måde hvorved der opstår forskellige socialkaraktertræk hos personerne. Kulturtræk og livsformer og socialkarakteren fremtræder i personens særlige sociale kontaktform og væremåde i forhold til andre mennesker.

Hverken psykiske lidelser, personlighed eller kulturprofil kan påvirkes syn-derligt af strukturerede psykolæreprocesser.

Livserfaringer er et særligt område blandt de personlige egenskaber. Personen kan beslutte sig til at "gøre nye erfaringer" ved at rejse, tage et nyt arbejde eller prøve at leve på en anden måde. Men kan hverken på forhånd vide - eller styre - hvilke faktiske erfaringer dvs. indtryk, tolkninger, generaliseringer mv. - som derved bliver udviklet. Erfaringsdannelsen kan siges at bygge bro mellem udviklingsprocesser og psykolæreprocesser. Men er kun psykolæring i det omfang der er opstået konkrete kompetencer, som er under viljens herredømme mv. Det vil sige at det er en utydelig sprogbrug at tale om den "erfaringsdannelse", som sker i undervisningssituationer. Risikoen er at en ønsketænkning om dannelse af mulige erfaringer træder i stedet for det, der skulle være en sikker kompetencedannelse opnået gennem psykolæring.

Endelig omfatter personmodellen den verden - myriader - af egentlige kompetencer, som er opbygget gennem strukturerede psykolæreprocesser.

Erhvervs kvalifikationer forstås i kompetenceteorien som den helhedsprofil af personlige egenskaber, der skal til for at personen kan varetage et bestemt arbejde. Erhvervs kvalifikationen omfatter således personlighedstræk, kulturtræk mv. og er en bredere dannelse end kompetence. Den praktiske betydning heraf er, at samlede erhvervs kvalifikationer ikke kan udvikles i skoler og uddannelsesinstitutioner.

Figur 2.2, side 70, viser en mulig profil af en sådan erhvervs kvalifikation. I figuren er den kantede profil af erhvervs kvalifikationen placeret inden for personens helhed af egenskaber og er dermed en erhvervs kvalifikation, som personen har. Hvis figuren var parallelforskudt ud over kanten af personen ville det vise en erhvervs kvalifikation som denne figur kun til dels besidder. Noget mangler - det, der er ude over kanten.

metoder, som også konsulenter og ledere i dag bruger i betydeligt omfang - f.eks. coaching og kollegial supervision. Men som fremover vil blive en almindelig del af mange medarbejderes kompetencer således at de selv kan være "medbyggere" på deres egne og på kollegernes præstationskompetencer.

Holdningsændringer forudsætter ofte kompetenceændringer. Kompetenceændringer forudsætter ikke holdningsændringer men viljesanspændelse.

Kompetenceteorien afviser imidlertid illusionen om at arbejde og psykolæring i noget væsentligt omfang kan forenes i een, integreret proces. Hvis helt nye tilegnede kompetencer skal opbygges i nær forbindelse med arbejdet må psykolæringen foregå i beskyttede læringsrum.

Se også siderne: 12ø, 33ø, 36ø, 41ø, 56m, 61m, 68mn, 69-74, 75n-76ø, 82mn, 83mn, 85mn-86ø, 92-103, 107m, 115m, 132m, 135mn, 160ø, 255ø, 282mn. Samt hele Kap. 5, side 92-103 og Kap. 6, side 104-110.

17. Lærernes metoderepertoire (215-221)

Metodefriheden er efter kompetenceteorien ikke længere mulig at forsvare. Det peger på betydningen af at lærere, undervisere og instruktører i fremtiden må beherske et bredere spektrum af pædagogiske metoder for at kunne udvikle bestemte og varierede psykologiske funktionsmåder i kompetencen. Fagdidaktik og motivationsmetodik er velkendt og veludviklet i mange skoler, uddannelser og kursuscentre. Medens metapædagogiske metoder i vidtgående omfang ikke er kendt og ikke bruges af lærere. Dog med undtagelse af de lærere, som er involveret i praktikfasen. De metapædagogiske metoder bruges imidlertid af pædagogiske konsulenter, men anvendelsen af denne metodegruppe - og udviklingen af metoderne i sig selv - er i sin vorden.

Kompetenceteorien har vidtrækkende implikationer for uddannelse af lærere, undervisere og instruktører. Blandt andet må den frivillige tilstedeværelse i den pædagogisk-psykologiske del af læreruddannelsen standses: Praktisk pædagogiske kompetencer kan ikke tilegnes gennem læsning og diskussion. Lærers praktiske handlingskompetence er en kompleks og sammenhængende helhed og forudsætter procesprægede pædagogiske metoder for at kunne udvikles.

En nødvendig forudsætning for den vordende lærers tilegnelse af pædagogiske præstationskompetencer mm. - samt for efteruddannelse af lærere - er at disse behersker et repertoire af tilegnelseskompetencer målrettet tilegnelse af lærerkompetencer. Dette kan virke indlysende men uddannelsens overvægt på traditionelle boglige undervisningsmetoder trækker ofte i en anden retning.

Se også siderne (se også undervisningssyn i temaindex): 43, 136.

18. Tilegnelseskompetencer og selvstændig deltagerlæring (222-223)

Dette kapitel er at forstå som en forløber til en selvstændig bog vedrørende temæt. Det grundlæggende ræsonnement er, at forudsætningen for selvstændig psykolæring er den separate opbygning af tilegnelseskompetencer, der sætter

Nogle kompetencer fungerer som "nøglekompetencer", der f.eks. kan fungerer som katalysatorer og skabe sammenhæng og helhed mellem hidtil adskilte kompetencer.

14. Målspecifikation for kompetenceudvikling og designmodel for undervisningsforløb, kurser og studieordninger (202-210)

Såfremt kompetencemål er "milepæle" i fortsatte psykolæringsforløb behøver de kun være defineret i tre dimensioner idet kontekstdimensionen er givet og indarbejdet - det er læring i forbindelse med undervisningen. Hvis kompetencemål sigter mod brug af kompetencerne i nye kontekster må de defineres i samtlige fire dimensioner.

Traditionelt har beskrivelse af undervisningsforløb lagt hovedvægten enten på den indgående faglighed eller på de arbejdsopgaver, som kandidaten, sven-den etc. bagefter skulle kunne løse. En mere moderne og komplet designmodel for et undervisningsforløb kan have følgende ti elementer:

- 1) Kompetenceforudsætninger for at kunne deltage.
- 2) Det faglige indhold, niveau og omfang i undervisningen.
- 3) De fagdidaktiske metoder i undervisningen.
- 4) Deltagernes tilegnelsesmetoder i psykolæringen.
- 5) Karakteren af deltageres læringsaktivitet.
- 6) De pædagogiske metoder i undervisningen.
- 7) Evalueringmetoder.
- 8) De kompetencemål deltagerne skal nå til. Disse kan dels handle om undervisningens faglige side og dels om de tilegnelseskompetencer deltagerne også skal opbygge.
- 9) De arbejdsopgaver hhv. andre kontekstbundne opgaver deltagerne sigter frem mod at kunne løse.
- 10) Værdiargumentation for betydningen af kompetenceudviklingen.

Modellen kan bruges såvel til forbedring af hele studieordninger som til præcisering af kortere kursusprogrammer.

15. Effektiv undervisning (211)

Effektiv undervisning er undervisning hvor der er klare 3-4 dimensionale kompetencemål, hvor deltagerne har en stærk læringsvilje og hvor læreren behersker samtlige nødvendige 3-4 metodefamilier.

16. Den lærende organisation (212-214)

"Læring" i organisationer betyder oftest opdagelse af nye brugsværdier i eksisterende kompetencer. Denne proces - udvikling af nye præstationskompetencer - er langt hurtigere og billigere end opbygning af nye tilegnede kompetencer. Det samme gælder omfunktionering af kendte præstationskompetencer.

De metoder, som derfor er vigtigst i organisationer er de metapædagogiske

3. Kontekstmodel: Opdagelse og anvendelse af kompetencens brugsværdier (75-91)

I dette kapitel fremlægges en model for overgangen fra ny psykolæring og kompetenceudvikling over praktikprocessen, hvor den tilegnede kompetence videreudvikles til præstationskompetencer - og frem til omsætningsfasen hvor præstationskompetencernes brugsværdier omsættes, anvendes i en bestemt sammenhæng, "kontekst" såsom arbejde, leg, underholdning etc.

Psykolæringsfasen: Læring har som endepunkt, som produkt, opbygningen inden i personen af tilegnet kompetence. Kompetence er voluntær dygtighed. Der er først tale om kompetence når vi har en ny dygtighed, der står under viljens, dvs. jegfunktionens herredømme. Personen ved hvilken kompetence, der er udviklet, ved hvad den kan bruges til og under hvilke situationsbetingelser brugsværdierne kan virkeliggøres, dvs. hvornår kompetencen kan bruges til noget. Først da er det kompetence til brug i seriøse sammenhænge. Testen på om en personlig egenskab er en kompetence er, at personen vilkårligt kan beslutte sig til at standse realiseringen af kompetencens brugsværdier - men også at det er en kompetence af en art, som kan formidles til andre gennem undervisning og tilhørende psykolæring. Kompetencen er indplaceret biologisk-neurofysiologisk-biokemisk i kroppen. Psykolæring og dermed kompetencedannelse opstår ikke blot som følge af et højt udadvendt aktivitetsniveau - dette er en pædagogisk fejlforståelse i vor tid. Den psykolæring som er forudsætningen for kompetenceudvikling er en meget langsom proces som kræver langvarig indadrettet mental koncentration. Hvis undervisningen går hurtigere frem end læringen hægtes deltageren af og kompetenceudviklingen standser - med mindre deltageren har opbygget relevante tilegnelseskompetencer, som gør selvstændig læring uden for undervisningen mulig og effektiv. De "del-produkter" som udadvendt aktivitet afføder må ikke forveksles med at der er sket læring.

Når der gennem en vellykket psykolæreproces er opbygget ny tilegnet kompetence står personen med muligheden for at udvikle denne videre til præstationskompetence gennem en proces, der i kompetenceteorien kaldes praktikprocessen også kaldet praktikfasen.

Et vigtigt led i praktikprocessen er selve dette: At gøre sig klart hvad man nu kan. Det vil sige hvilket nyt repertoire af tilegnede kompetencer, som er udviklet. Dette ses f. eks. ved praktikophold hvor praktikanten - stillet over for et professionelt arbejdsmiljø - gør sig nogle vigtige opdagelser mht. hvad der er tilegnet af nye kompetencer. Om disse så er direkte brugbare afhænger af om de i praktikfasen videreudvikles til præstationskompetencer.

Figur 3.1, side 79, viser overgangen fra læringsfasen til praktikfasen og videre til omsætningsfasen også kaldes omsætningskonteksten. Det ses at den tilegnede kompetence kan danne grundlag for en videregående psykolæreproces hvorved der opbygges stadigt nye tilegnede kompetencer. Eller den kan danne grundlag for en praktikproces og videreudvikles til præstationskompetence.

Praktikprocessen indeholder således afklaringen af hvilke nye tilegnede kompetencer man har. Den indeholder videre en afsøgning og afprøvning af disse kompetencers mulige anvendelsesværdier, brugsværdier, i forskellige anvendelsessammenhænge - kaldet omsætningskontekster.

Figur 3.2, side 87, giver nogle eksempler på sådanne mulige omsætningskontekster: Fortsat læring, personlig livsudvikling, familie, leg og socialt tidsfordriv, foreningsaktiviteter, arbejde og professionel identitetsdannelse samt bredere: Livsform og kultur.

Præstationskompetencen udvikles bl.a. gennem opdagelsen, afprøvningen og indarbejdelsen af hvorledes de tilegnede kompetencers brugsværdier kan omsættes i forskellige kontekster.

Praktikfasen omfatter derfor dels denne transformation af tilegnede kompetencer til præstationskompetencer og dels kombination af disse med de tidligere udviklede præstationskompetencer. Endvidere undersøges i praktikfasen om der skal ske en kontekstspecifik udvidelse af den tilegnede kompetence for at den kan omsættes i en given kontekst. Og det undersøges om præstationskompetencen skal kombineres med en helt anden tillægskompetence, som medvirker til at lette prakticerings af brugsværdierne i den nye, tilegnede kompetence. Endelig kan det være nødvendigt at udvikle særlige nye tilegnede kompetencer og præstationskompetencer som handler om etablering af et dybere kendskab til omsætningskonteksten og de vilkår, som her gælder - f.eks. på en bestemt arbejdsplads.

Sammenlignet med læringsfasen er praktikfasen langt hurtigere. Det er den fordi den meget langsomme psykolæringsproces er tilbagelagt og det, der står tilbage er den betydeligt hurtigere udvikling af de tilegnede kompetencer til præstationskompetencer. Dog kan der, som ovenfor nævnt, være behov for elementer af ny psykolæring og derved flyttes processen tilbage i læringsfasen - se pil nr. 2 i Figur 3.1. Praktikfasen omfatter derfor ofte en rækkefølge af praktikelementer og psykolæringsselementer.

I den tredje fase i kompetenceforløbet foregår nu selve anvendelsen af de præstationskompetencer, som er blevet færdigudviklet i praktikfasen. Her realiseres brugsværdierne af præstationskompetencerne i bestræbelsen på at opnå de resultater, som er det karakteristiske indhold af en bestemt kontekst. I arbejdets kontekst netop arbejdsprodukter. I livsudviklingens kontekst nye impulser og ressourcer til forandring af ens liv.

4. Kompetenceomsætning i konteksten "fortsat læring" (88-91)

Dette er den naturlige omsætningskontekst i undervisning: At deltageren fortsætter sin psykolæring. Det interessante spørgsmål er her hvorvidt den lærende person har udviklet en ny tilegnet kompetence, som kun gør det muligt at fortsætte psykolæringen i nøjagtigt den samme undervisnings-læringskontekst - dvs. endog hos samme lærer - eller om den nye tilegnede kompetence har

nogle bestemte omsætningskontekster men har oftest en bred anvendelighed netop fordi de er "metametoder". Det vil sige metoder, der bistår den lærende person med at indtage en mental position hvorudfra der kan tænkes over relationen mellem de nyetilegnede kompetencer og de kontekster hvori de skal omsættes i praktisk brug. Her følger en oversigt over metapædagogiske metoder:

- 1) Projektarbejde
- 2) Udviklingøvelser
- 3) Refleksionsskabende supervisionssamtaler
- 4) Metasamtale, reviews
- 5) Anerkendende udspørgning
- 6) Coaching
- 7) Reflekterende team
- 8) Reflekterende observation
- 9) Observation med samtale
- 10) Selvobservation
- 11) Rollespil
- 12) Situationsrekonstruktion i psykodrama
- 13) Videoptagelser og samtale

III DEL: ANVENDELSE AF KOMPETENCETEORIEN

(071018: Flere af disse kapitler blev ikke til mere end skitser).

13. Opdagelse, analyse, aflæring og opfindelse af kompetencer (197-201)

Opdagelse af kompetencer kan ske gennem direkte iagttagelse af professionelles arbejde og ved systematisk udspørgning ud fra en kompetenceopfattelse som den, der fremlægges her i bogen.

Aktuelle kompetencemål - som angivet i kursusbeskrivelser mv. - kan forbedres ved systematisk udbedring og præcisering ud fra den firedimensionale kompetencemodel. Forudsætningen for dette er et indgående kendskab til den relevante faglighed, et kendskab til rækken af funktionsmåder, afklaring af hvor omfattende kompetencen skal være og et kendskab til den kontekst hvori kompetencerne skal bruges.

Helt nye kompetencer kan designes fra grunden ved at bruge den firedimensionale model over et kompetenceelement. Her tænkes på egl. opfindelse, nyudvikling af kompetencer som hidtil ikke har været sat op som mål for undervisning eller kurser.

Aflæring af kompetencer kan ske i betydningen omfunktionering. Det vil sige at man først udanalyserer bestanddelene i den eksisterende kompetence og derefter udvikler nye præstationskompetencer i relation til nye anvendelseskontekster. "Løse" kompetenceelementer, som ikke længere ønskes brugt kan bringes under viljens herredømme og standses gennem bevidst dramatiserede overdrivelser.

12. Firedimensional kompetence: Udvikling af kompetencens kontekstdimension (180-194)

I praktikprocessen videreudvikles den tilegnede kompetence til præstationskompetence, dvs. en videreudviklet kompetence, som er klar til omsætning i produktivt virke i arbejde, leg, sociale aktiviteter osv. Erhvervs kvalifikationer udgøres af præstationskompetencen i kombination med bestemte personlige egenskaber.

Figur 12.1 (i bogen fejlagtigt angivet som 12.2) side 187, viser de elementer en præstationskompetence består af: 1) De indarbejdede brugsværdier i de tilegnede kompetencer, som er særligt relevante i en bestemt anvendelses-sammenhæng, i en bestemt omsætningskontekst. 2) Ny tilegnet kompetence i form af kendskab til denne konkrete kontekst. 3) Kontekstbestemt udvidelse af den tilegnede kompetence. 4) Kontekstbestemte tillægskompetencer. 5) Indre vilkår for omsætning af brugsværdierne.

Denne model kan dels bruges som grundlag for at designe kursus- eller uddannelsesforløb, som er rettet direkte mod praktisk arbejde. Og den kan bruges som grundlag for analytisk dekonstruktion af professionelles præstationer i arbejdet for på dette grundlag at designe mere hensigtsmæssige kursus- hhv. uddannelsesforløb.

Den "kontekst" hvori præstationskompetencerne bruges er situationsbestemte forståelsesrammer, som defineres af de indgående parter og hvor også bestemte kompetencerepertoarer er indtænkt - f.eks. konteksten "en operationsstue", "et administrationskontor" etc.

Når tilegnede kompetencer skal videreudvikles til præstationskompetencer kan en del af opgaven løses ved at den tilegnede kompetence udvides og ved at der opbygges nye tilegnede kompetencer, som har karakter af tillægskompetencer.

Selve opdagelsen af hvilke brugsværdier en given tilegnet kompetence har samt afprøvningen af hvad der skal til for en vellykket realisering af disse brugsværdier - altså den egl. nye proces i videreudviklingen fra tilegnet kompetence til præstationskompetence - sker ved inddragelsen af en fjerde metodegruppe: De metapædagogiske metoder. Disse metoder har først betydning når psykolæringen er lykkedes, altså når den lærende ved sin egen indsats og ved lærerens faglighed, fagdidaktik, pædagogiske metodik og motivationsmetodik har skabt de nye tilegnede kompetencer.

Figur 12.2, side 189, viser dette ved at en pil fra den tilegnede kompetence cirkler tilbage til psykolæringen, medens en anden pil går fra den tilegnede kompetence op i kontekstfeltet. Metoderne under den stiplede streg er undervisningsmetoder. Metoderne over den stiplede streg er metapædagogiske metoder, som hører til i praktikfasen.

De metapædagogiske metoder er ikke som fagdidaktik og pædagogisk metodik knyttet til nogle bestemte tilegnede kompetencer. De kan være optimeret til

en karakter, som gør det muligt for personen også at fortsætte læringen under andre vilkår: Hos andre lærere og i andre skoler/uddannelsesinstitutioner. Den nye tilegnede kompetences afhængighed af den specifikke læringskontekst er den afgørende vigtige faktor.

Det er derfor meget vigtigt at deltageren i undervisningen parallelt med tilegnelsen af nye faglige kompetencer også opbygger særlige tilegnelseskompetencer, som gør det muligt selv at tage stilling til tilbagelagte psykolæringsgrad af afhængighed af den specifikke undervisnings-læringskontekst, som den er foregået i.

5. Kompetenceomsætning i konteksten "arbejde" (92-104)

"Arbejde" defineres i kompetenceteorien som "den menneskelige virksomhed hvis mål, mening og endepunkt er opnåelsen af resultater og produkter uden for den arbejdende person, som har betydning for materiel eller kulturelle processer i samfundet". Den arbejdende persons fulde opmærksomhedskoncentration er derfor rettet mod at nå frem til et kvalitetsbetonet ydre produkt, som efter arbejdet er uafhængigt af den arbejdende person. Hvis ikke personen er fuldt og helt optaget af en sådan virksomhed anerkendes processen i kompetenceteorien ikke som "arbejde", men måske i stedet som underholdning, , læring, praktik eller andet.

Når praktikprocessen er rettet mod konteksten "arbejde" er hovedopgaven den at identificere og udvikle erhvervs kvalifikationer, dvs. sige sammensatte profiler af forskellige personlige egenskaber deriblandt nødvendige præstationskompetencer.

Figur 5.1, side 95, viser hvorledes psykolæringen fører til nye tilegnede kompetencer som i praktikfasen udvikles videre til præstationskompetencer, som sammen med de nødvendige andre personlige egenskabelementer udgør erhvervs kvalifikationen. Denne er derefter grundlaget for selve arbejdsprocessen, som fører til de ønskede arbejdsresultater og produkter.

I psykolærings hhv. i arbejde er opmærksomhedskoncentrationens retning modsat. I læringen indadrettet og i arbejdet udadrettet. Endvidere er de to processtyper hastighed meget forskellig. I læringen yderst langsom. I arbejde ofte meget hurtig. Dette sidste skyldes dels at den langsomme læring er tilbagelagt samt at den noget hurtigere - men stadig langsomme praktikproces også er fuldført. Samt tillige at der er gjort meget for gennem brug af maskiner, IT og organisationsudvikling at hæve arbejdets hastighed. Endelig sigter psykolæring mod opbygning af indre produkter - nye tilegnede kompetencer - medens arbejde sigter mod opbygning af ydre resultater og produkter. Hvis der skal foregå ny psykolæring i forbindelse med arbejdet må psykolæringen omhyggeligt beskyttes mod arbejdets tryk.

I kompetenceteorien drages konsekvensen af disse og andre forskelle i form

af tesen om at samtidig psykolæring og arbejde er næsten uforenelige processer. Den, der er i gang med arbejde i ovennævnte betydning kan ikke samtidig være i gang med en psykolæreproces. Fraset begrænsede undtagelser som diskuteres i Kap. 5.

6. Competenceomsætning i konteksten "undervisning" (104-110)

Når læreren underviser er dette lærerens arbejde. Produktet af arbejdet er - i forening med deltagerens indsats i form af psykolæring - at der udvikles nye kompetencer hos deltageren. Lærerens arbejde kan ifølge ovenstående tese om læring og arbejde ikke samtidig være lærerens psykolæring. I kompetence-teorien ses undervisningsarbejde derfor ikke som vejen til udvikling af nye tilegnede kompetencer hos læreren. Dette gælder selve undervisningstiden hvorimod forberedelse og efterbearbejdning er perioder hvor der kan indlægges psykolæring. Men så foregår der ikke samtidigt arbejde. Hvis lærere skal lære noget egl. nyt skal denne psykolæring beskyttes mod undervisningens (lærerarbejdet) tryk.

Figur 6.1, side 105, viser sammenhængen mellem lærerens arbejde og deltagerens psykolæring.

De ovennævnte overvejelser har tillige konsekvenser for forståelsen af gruppearbejde og projektarbejde. Det er et åbent spørgsmål hvad der egl. sker i disse iscenesættelsesformer: Er der tale om regulær ny psykolæring, er der tale om praktikprocesser eller er der tale om produktivt arbejde?

7. Competenceomsætning i konteksten "personlig, social og kulturel udvikling" (111-118)

Det, der kan udvikles igennem undervisning og psykolæring er ikke personlige egenskaber af typen personlighedstræk og kulturtræk. Personlighedstræk og kulturtræk kan ikke skabes målrettet gennem undervisning. Men det er muligt at opbygge tilegnede kompetencer, som ligner sådanne egenskaber. Forskellen er meget stor og de personlige og sociale kompetencer, som herved skabes skal nu inden i personen sameksistere med personens virkelige personlighedstræk og kulturtræk. Følgerne heraf kan gå i mange og uforudsigelige retninger. Derfor skal en sådan undervisning foregå med et højere personlighedspsykologisk og etisk ansvarsniveau. Lærere, der underviser i personlige og sociale egenskaber må derfor nødvendigvis i særlig grad have arbejdet med deres egen personlighed og med etiske problemstillinger så de ikke i undervisningen forsøger at indpræge deres egen personlighedspsykologiske struktur hos deltagerne.

I undervisning og uddannelse med sådanne ambitioner kan deltagerens egen naturlige personlighedsmæssige og kulturelle fremtræden misforstås som effekter af undervisningen hvorved lærerne tager fejl af en undervisningseffekt hhv. deltagerens manifestation af personlige eller kulturelle ressourcer, som de hele tiden har haft. Med andre ord er illusioner om effekt af undervisningen meget nærliggende når der bedrives undervisning med et personligt hhv. kulturelt udviklingsmål.

mentale spørgsmål: Hvad er den pædagogiske metodiks produkt i undervisning, uddannelse og kurser? Herefter vil det være let præcist at forklare og begrunde hvorfor en underviser skal være pædagogisk-metodisk alsidigt kompetent. Fordi de pædagogiske metoder er en nødvendig forudsætning for udviklingen af de psykologiske dimensioner i de kompetencer, som er undervisningens mål. Den psykologiske funktionsmåde er pædagogikkens andel i kompetencen.

Når læreren skifter pædagogisk metode skal dette ske af hensyn til den specifikke psykologiske funktionsmåde, der skal udvikles mht. kompetencen. Det skal ikke forstås som et motivationsmetodisk spørgsmål. Lærere, som mangler bestemte pædagogiske metodekompetencer er afskåret fra at være medudviklere af de kompetencer, som netop forudsætter sådanne pædagogiske metoder.

Korrespondencetesens følge er, at princippet om metodefrihed må falde fordi den pædagogiske metode medbestemmer kompetencen. Når kompetencemålet for undervisningen er specificeret er den pædagogiske metode forudbestemt. Denne indsigt vil muliggøre udviklingen af en helt ny og højere udviklet professionalisme hos lærere, undervisere og instruktører.

Figur 10.2, side 164, viser hvorledes læringsmåden tilsammen med den pædagogiske metoder skaber kompetencens funktionsmodalitet.

11. Tredimensional kompetence: Udvikling af kompetencens volumen-dimension: Den kvantitative faglighed, ved motivationsmetoder (169-180)

Hvor omfattende er en persons kompetence? Dette er et spørgsmål, der henviser til kompetencens volumen, dens omfangsmæssige rækkevidde, dens spændvidde. Denne dimension evalueres almindeligvis ikke andet end gennem tilfældigheds-prægede stikprøvekontroller. Det handler om faglighedens kvantitative side.

Dimensionen bestemmes varigheden af den lærendes persons fortsatte psykolæring. De metoder i undervisningen, som fra lærerens side ansporer den lærende til at blive ved længe nok betegnes her som motivationsmetoder.

Bag denne metodebenævnelse ligger den tese, at hverken pædagogiske metoder hhv. fagdidaktiske metoder i sig selv flytter eleven, kursisten eller den studerende. Det er først når læreren arbejder direkte motivationsmetodisk at den lærende - hvis vedkommende er indstillet på det - kan indgå i en bevægende samvirken med læreren og fortsætte psykolæringen længe nok til at opnå en kompetence af et betydeligt volumen.

Motivationsmetoder er bl.a. metoder hvor læreren bruger sin personlige medmenneskelige udtryksformåen kombineret med sit kulturkendskab til at nå ind til den lærendes "jeg" og sammen med den lærende får sat en stædig viljesanstrengelse bag psykolæringen. Her kommer eleven, kursisten eller den studerende ofte læreren positivt i møde ud fra deres egne personlige hensigter med deres liv - og ud fra den kulturelle baggrundstyring, som i vores samfund indebærer at skolegang og uddannelse forstås som noget nødvendigt og naturligt.

heden i psykolæringen. Hvert enkelt fagligt element kan forbindes med en eller flere læringsmodaliteter. Når den vellykkede læring lejres i form af tilegnet kompetence, er der udviklet en psykologisk dimension i kompetenceelementet, som kaldes „kompetensens psykologiske funktionsmodalitet/funktionsmåde“. Forskellige faglige elementer modsvarer bestemte kombinationer af psykologiske læringsmåder.

Det faglige element må forbindes med bestemte psykologiske læringsmåder for at kunne indoptages. Når læringen er lykkedes er det faglige element herefter forbundet med en enkelt psykologisk funktionsmåde - eller flere - forstået som det stabile produkt af læringsmåden/-måderne i kompetencen. Læringsmodaliteterne er ikke alle lige relevante ved forskellige slags faglighed. Enhver færdigetableret tilegnet kompetence har derfor en specifik profil af psykologiske funktions-modaliteter.

Figur 10.1, side 154, viser hvorledes forskellige funktionsmodaliteter kan være udviklet i den samme faglighed, her „teamfaglighed“.

Korrespondencetesen: I hverdagens praktiske undervisning findes et relativt begrænset antal basale pædagogiske metodekulturer, som er karakteriseret ved at være stabile over meget lange perioder.

- 1) Kropslig pædagogik
- 2) Opdagelsespædagogik
- 3) Træningspædagogik
- 4) Teknopædagogik
- 5) Procespædagogik
- 6) Eksistentiel pædagogik
- 7) Designpædagogik
- 8) Kreativitetspædagogik
- 9) Kommunikationspædagogik
- 10) Videnspædagogik
- 11) Forelæsningspædagogik
- 12) Diskussionspædagogik
- 13) Tutorpædagogik

Stabiliteten, den historiske konstans i den enkelte pædagogiske metodekultur skyldes, at de er knyttet til menneskets fundamentale læringsmåder. Dette skal forstås således, at hver enkelt metodekultur er en optimal iscenesættelse af een, bestemt læringsmåde. Hver enkelt metode giver en bestemt psykologisk læringsmåde optimal udviklingsmulighed. Læringsmåderne omskabes gennem den vellykkede læring til den psykologiske dimension i kompetencen: Funktionsmåden. Med andre ord: Der er en entydig og bindende korrespondance mellem læringsmåde, pædagogisk metode og funktionsmodaliteten i den færdigetablerede tilegnede kompetence. Det vil sige at pædagogikkens produkt i undervisningen er den psykologiske side af deltagerens kompetenceudvikling. Hvor fagdidaktikkens produkt er udviklingen af den faglige side af deltagerens kompetenceudvikling. Dermed er der givet et endegyldigt svar på det funda-

Elever, kursister og studerende vil altid have muligheden for - med eller uden undervisning - at udvikle deres personlighed og kulturprofil videre. Dette er imidlertid en udviklingsproces af et omfang og en kompleksitet som langt overstiger de psykolæringsprocesser, som er mulige i forbindelse med undervisning. 8. Grundmodel for målstyret kompetenceudvikling: De fire hoveddimensioner (119-136)

Den variabel, der i naturvidenskabelig forstand bedst kan måles i forbindelse med kompetenceudvikling er tiden. Alle andre forhold er af kvalitativ art. „Målstyret kompetenceudvikling“ kan derfor kun betyde „den tid det tager - under bestemte vilkår - at udvikle en kvalitativt veldefineret tilegnet kompetence“. En model, som tillader den mest muligt præcise kvalitative beskrivelse af et kompetenceelement er derfor af afgørende betydning.

Sådanne modeller muliggør en målspecifikation, som konkretiserer hvad deltagerne i undervisningen skal udvikle i form af tilegnet kompetence. Sådanne modeller skal kunne sættes i direkte sammenhæng med undervisningens faglige indhold og anvendelse af de tre „metodefamilier“ som tilsammen udgør undervisningens metodik: Fagdidaktik, pædagogiske metoder og motivationsmetoder.

Målet - den specificerede tilegnede kompetence - kan formuleres efter dialog og forhandling mellem læreren og den lærende. Eller det kan sættes ensidigt af en af parterne eller af helt andre - f.eks. af undervisningsministeriet.

Kun tilegnede kompetencer kan være mål for undervisning fordi præstationskompetencer forudsætter en praktikproces, som er af en delvis anden karakter end undervisning. Præstationskompetencer kan imidlertid være mål for uddannelse og kurser i udvidet betydning. Det vil sige forløb, som tillige omfatter inddragelse af metapædagogiske metoder.

Som yderligere afgrænsning af kompetencebegrebet anføres at etik ikke er kompetence. At politik ikke er kompetence. Og at almindelse ikke er kompetence hvis denne almindelse overvejende menes at have karakter af personlighedsudvikling hhv. kulturudvikling. Hvis almindelsen forstås som udvikling af kompetencer er begrebet overflødig.

Kompetencemodeller skal kunne bruges til også at kunne dekonstruere, dvs. udanalysere, menneskers daglige virksomhed i kompetenceelementer samt adskille disse fra personlige og kulturelle egenskaber.

I nærværende kompetenceteori opstilles en kompetencemodel hvor et „kompetencelement“ som en helhed af fire dimensioner: 1) Fagligheden i sig selv dvs. adskilt fra den psykologiske dimension. 2) Den psykologiske dimension, „funktionsmåden“. Denne opstår ved at bestemte psykologiske læringsmåder er brugt over for undervisningens faglighed/fagdidaktik. 3) Omfangsdimension, kompetensens volumen. 4) Kontekstdimensionen.

Figur 8.1, side 129, viser hvorledes den tilegnede kompetences „kim-

punkt" ligger på grænsen mellem undervisningens faglige dimension og læringsmåderne hos den lærende person.

Figur 8.2, side 130, viser hvorledes den tilegnede kompetence opnår en faglig dimension, en psykologisk dimension og et volumen.

Figur 8.3, side 131, viser den fulde firedimensionale model - nu vedr. en præstationskompetence hvori også kontekstdimensionen er udviklet.

Modellen i Figur 8.3 er en udfyldningsmodel til praktisk brug. Ved at sætte sig ind i kompetenceteorien kan man definere et hvilket som helst kompetenceelement ved at udfylde de fire felter. Dog skal detaljeringsgraden være sammenlignelig. Og forudsætningen er et indblik i fagligheden, et kendskab til den kontekst hvori kompetenceelementet skal omsættes praktisk brug og en forståelse af de psykologiske funktionsmåder, som udgør den psykologiske dimension. (071018: Der er senere udviklet en „konstruktionsvariabel“, kursusbilag K-206, som kan hjælpe interesserede ved brugen af modellen. Henvendelse til MetaConsult).

Hvad angår udviklingen af disse fire dimensioner i forbindelse med undervisning, kurser og uddannelser gælder følgende fire teser, som foregriber de følgende fire kapitler:

1) Den faglige dimension i kompetencen bestemmes af lærerens faglige dygtighed og fagdidaktiske metodik. Ikke nogen overraskende pointe men væsentlig. Ikke mindst dette med lærerens faglige dygtighed. Fagdidaktik alene gør det ikke.

2) Den psykologiske dimension i kompetencen bestemmes af lærerens pædagogiske metode i undervisningen. Denne tese skærpes derhen at bestemte pædagogiske metoder er knyttet til aktivering af bestemte læringsmåder hos deltagerne. Dette er teoriens „korrespondancetese“. (Læringsmåderne er grundigere beskrevet i Kap. 24).

3) Omfangsdimensionen i kompetencen - altså hvor langt eleven, kurseristen eller den studerende kommer i forhold til den tilbudte undervisning - og hvor meget energi de lægger i psykolæringen - bestemmes af motivationsmetoder. (071018: Denne dimension betegner jeg i dag som faglighedens kvantitative dimension).

4) Kontekstdimensionen bestemmes af metapædagogiske metoder, dvs. metoder, som først bliver aktuelle efter de pædagogiske metoder og de fagdidaktiske metoder sammen med motivationsmetoderne har medvirket til opbygningen af umiddelbart tilegnet faglig kompetence.

Med andre ord skal en kompetent professionel lærer, underviser eller instruktør

beherske et relevante metoder i disse fire helt forskellige „metodefamilier“.

Dermed er dagsordenen sat for en klar målsætning for uddannelser og efteruddannelse af lærere, undervisere og instruktører.

II DEL: KOMPETENCEUDVIKLING

9. Udvikling af kompetencens første dimension: Den kvalitative faglighed (139-151)

Den kvalitative faglige dimension af kompetencen kommer udefra - fra fag og fagfolk - og eksisterer uafhængigt af den lærende person. Fagligheden kan kun indoptages af den lærende person ved brugen af en bestemt psykologisk læringsmåde (se Kap. 10) og den resulterende kompetence har derfor en faglig dimension kombineret med en bestemt psykologisk funktionsmåde, som er læringsmåden overgået i stabil form.

„Faglighed“ er et område, en, et genstandsområde eller udfoldelsesområde i menneskets opfattelse, undersøgelse og omgang med naturen og kulturen. Afgrænsningen af en bestemt faglighed er forudsætningen for dens udvikling.

Denne afgrænsning af „faglighed“, eksisterer først når der findes et klassifikationsystem med sprog og metoder til beskrivelse af faglige elementer, metoder til udvikling af fagligheden, og et struktureret terminologisk system og værktøjsrepertoire og et system af kendetegn hvormed fagfolk kan genkende og vurdere fagligheden og afgrænse den fra andre former for faglighed. Og det skal erindres at „sprog“ skal forstås i bred betydning. Håndværkerens og teknikerens „fagsprog“ er ofte en kombination af ord, værktøjsbrug og råmaterialer omkring opgaverne.

En profession omfatter andet og mere end faget i sig selv idet professionen vedrører fagets omsætning i bestemte kontekster - i arbejde, i organisationer etc.

Fagområder udvikler sig, ændrer karakter og nye fagområder opstår medens andre går i opløsning og glemmes. Ved ny faglighed er der endnu ikke enighed om sprogbrug og afgrænsning og derfor forvirring mht. faglighedens karakter.

De senere årtiers interesse for problemorienteret projektarbejde har styrket interessen for faglighed idet tværfaglige problemorienterede analyser ikke er mulig uden den nødvendige afklarede enkeltfaglige basis.

Faglighed kan beskrives mht. dets udviklingsniveau omend denne graduering aldrig er entydig. Ved evaluering af kompetenceudvikling er der mao. brug for evalueringsskalaer, der konkret vedrører det givne fag.

Fagligheden i kompetencen udvikles i mødet med lærerens faglige dygtighed, i brugen af faglige undervisningsmaterialer og ved læringsaktiviteter i fagspecifikt udstyrede undervisningslokaler.

10. Todimensional kompetence: Udvikling af kompetencens psykologiske dimension (152-168)

I Kap. 24 gennemgås de læringsmåder (se s. 27-28), som kombineres med faglig-