

Hæftet giver bud på, hvorfor kompetencebegrebet - efter reformen i 2000 - er så centralt i erhvervsuddannelserne, og på, hvad vi forstår ved kompetence.

Der er ideer og forslag til, hvordan vi kan beskrive, planlægge, udvikle og evaluere forskellige branchespecifikke faglige, sociale og personlige kompetencer på en helhedsorienteret måde og i forhold til den enkelte elevs behov og ønsker.

Hæfter sætter fokus på, hvad opgaven så bliver for det professionelle arbejde - for elever, lærere og ledere på skolerne.

Denne serie af hæfter indeholder inspiration, praktiske eksempler og værktøjer til skolernes arbejde med at udvikle og dygtiggøre lærere og mellemledere på erhvervsskolerne.



Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget

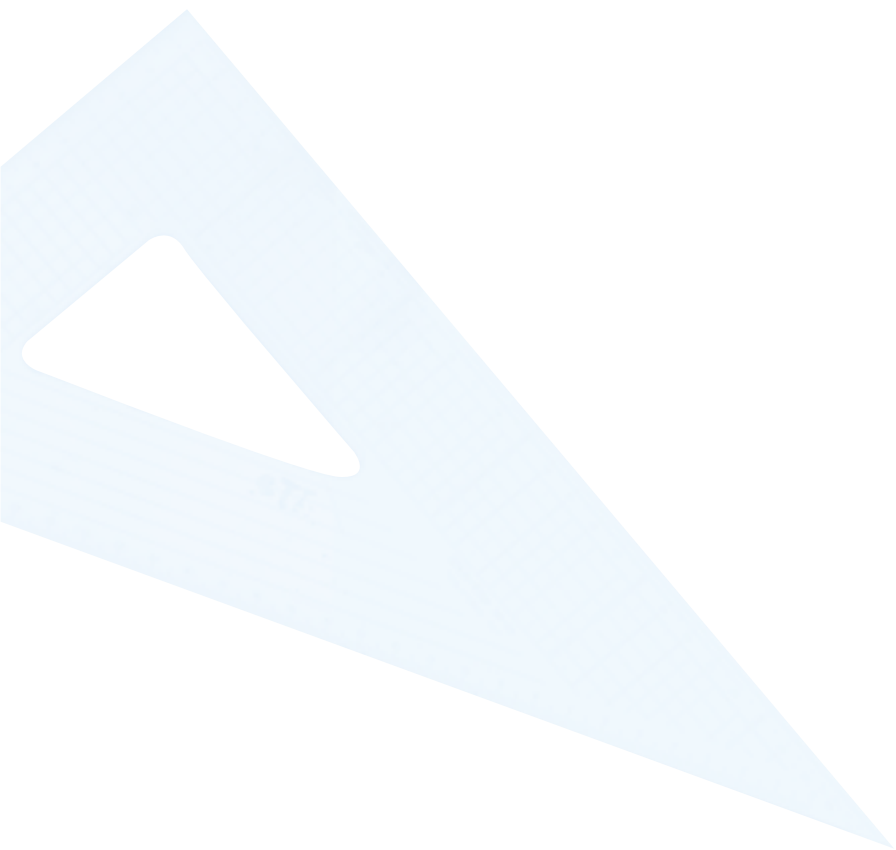
# Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget



- erfaringer med  
kompetenceudvikling  
på erhvervsskoler

# **Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget**

**- erfaringer med kompetenceudvikling på  
erhvervsskoler**



# **Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget**

**- erfaringer med kompetenceudvikling på  
erhvervsskoler**

**Albert Astrup Christensen  
Susanne Gottlieb  
Danmarks Erhvervspædagogiske  
Læreruddannelse**

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 3 -2002  
Undervisningsministeriet 2002

## **Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget** **- erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler**

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 3 - 2002  
og under temaet *udvikling af undervisnings- og ledelseskompetence*

Publikationen er et resultat af FoU-projekt nr. 2000-2534-0083

Forfattere: Albert Astrup Christensen og Susanne Gottlieb,  
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Tegninger: Klaus Westh Illustration  
Omslag: Grafisk Himmel  
Forsidefoto: Stefan Rink

1. udgave, 1. oplag, maj 2002: 2.600 stk.

ISBN 87-603-2155-5

ISBN (WWW) 87-603-2157-1

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,  
Område for de erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-349) hos:  
Undervisningsministeriets forlag  
Strandgade 100 D  
1401 København K  
Tlf. nr. 3392 5220  
Fax nr. 3392 5219  
E-mail: [forlag@uvm.dk](mailto:forlag@uvm.dk)

eller hos boghandlere

Grafisk tilrettelæggelse og repro: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.  
Trykt af Malchow A/S, Ringsted, som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2002

# Forord

Kompetenceudvikling bygger på evne til at tilegne sig ny indsigt og viden og ikke på undervisning. Begrebet handler om kvalificering i bredere forstand. Det vil sige ikke kun at beherske f.eks. en klippeteknik, men også at kunne anvende denne faglige viden eller kvalifikation i hverdagssituationer og nye situationer, der måske ofte er både stressede og uforudsigelige.

Kompetence er altså evnen til at benytte og udnytte de lærte kvalifikationer. Dette temahæfte indeholder bud på, hvorfor kompetencebegrebet - efter reformen i 2000 - er kommet i fokus i erhvervsuddannelserne.

Hæftet bygger på de erfaringer, som de to forfattere fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse har opsamlet fra forsøgs- og udviklingsarbejde på fire sjællandske erhvervsskoler. Forfatterne giver ideer og forslag til, hvordan vi kan beskrive, planlægge, udvikle og evaluere forskellige branchespecifikke faglige, sociale og personlige kompetencer på en helhedsorienteret måde og i forhold til den enkelte elevs behov og ønsker.

Hæftet sætter fokus på, hvad opgaven så bliver for at kvalificere arbejdet på erhvervsskolerne - for lærere, ledere og eleverne.

Den enkelte erhvervsskole kan anvende hæftets ideer, forslag og gode eksempler i deres egne aktuelle initiativer og arbejde med at udvikle og dygtiggøre lærere og mellemledere i det fortsatte arbejde med at realisere intentioner og mål i erhvervsuddannelserne efter reformen i 2001. Hæftet vil dog også kunne inspirere inden for andre uddannelsesområder.

Undervisningsministeriet har finansieret det bagvedliggende forsøgs- og udviklingsarbejde, udarbejdelsen og udgivelsen af dette temahæfte.

Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i hæftet står for forfatternes egen regning.

Philip Pedersen  
Undervisningsministeriet  
Uddannelsesstyrelsen  
Område for de erhvervsfaglige uddannelser  
April 2002

# Indhold

|    |  |
|----|--|
| 5  | <b>Forord</b>  |
| 8  | <b>1. Indledning</b>   |
| 10 | <b>2. Hvorfor er kompetencebegrebet kommet i fokus?</b>                              |
| 14 | <b>3. Kompetence, hvad er det?</b>   |
| 19 | <b>4. Hvordan udvikles og erhverves kompetencer?</b>                                 |
| 34 | <b>5. Hvordan motiveres og ansvarliggøres eleverne for egen kompetenceudvikling?</b> |
| 42 | <b>6. Afdækning af kompetencer</b>   |
| 51 | <b>7. Løbende og afsluttende vurdering af kompetencer?</b>                           |
| 63 | <b>8. Kompetencer, lærerrollen og lærer-samarbejdet</b>                              |
| 68 | <b>9. Kontaktlærerens opgaver og kompetence-udvikling</b>                            |
| 72 | <b>10. Perspektivering: Den kompetence-udviklende erhvervsskole</b>                  |
| 75 | <b>Litteratur</b>  |

# Indledning

På Stuhrs 10 frisørsaloner arbejder 110 frisører. Der klippes og vaskes hår. Det summer af sød musik. Samtaler og diskussioner om politik, samfundsforhold, ferieoplevelser osv. kører ivrigt hen over frisørstolen. Kunden mødes af et sandt orgie af farver, blomster og moderne design. Ikke to frisører bærer samme tøj eller frisure.

“Sådan har det ikke altid været. I gamle dage sagde man, at kunne man ikke blive andet, kunne man altid blive frisør. Sådan er det ikke i dag. Frisørbranchen har ikke svært ved at skaffe elever. I dag ansætter vi helst 20- til 22-årige piger, som har en studentereksamen. De er dygtige folk, og de har medvirket til at skabe respekt om faget.” (Kilde: De valgte hvad de ville...portrætter af 50 danskere med baggrund i en teknisk skole. Foreningen af skoleledere, 1999).

“At være frisør i dag er lidt ligesom at gå ind på scenen. Man skal være 100% engageret, og man skal være god til at tage kunderne på den rigtige måde. Man skal også kunne leve med stress, være selvstændig og kunne klare et forholdsvist hårdt fysisk arbejde”, fortsætter frisørmester Stuhr. Det er dog langt fra alle frisørmestre, som kun ansætter elever med en studentereksamen. Men kompetencekravene er de samme.

Kompetencebegrebet handler om, at en frisørsvend eller elev er kvalificeret i bredere forstand. Det drejer sig ikke kun om, at eleven behersker klippeteknik, men også om, at eleven kan anvende denne faglige viden (kvalifikation) - og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation i Stuhrs frisørsalon, der måske oven i købet er usikker, stresset og uforudsigelig. I frisørens kompetence indgår personens vurderinger og personlige holdninger - og evnen til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger, så hun kan leve sig ind i kundens behov. Kompetence er evne til at



udnytte de lærte kvalifikationer. Kompetence er noget, man har, fordi man ved noget og gør noget, der lever op til udfordringer i en given situation.

Det moderne menneske kan ikke nøjes med at kunne lektien eller reagere pr. tradition.

Men hvordan udvikles sådanne kompetencer hos frisøreleven? Det spørgsmål er sat på dagsordenen med erhvervsuddannelsesreformen 2000. Et spørgsmål, der jo ikke kan besvares ved at henføre til, at eleven har modtaget en masse undervisning eller kurser, eller til, at eleven har scoret en række målpinde. Spørgsmålet kan kun besvares med, hvad er blevet lært? Hvilken reel kompetenceudvikling har fundet sted. Kompetenceudvikling bygger på læring og ikke på undervisning.

Formålet med dette projekt har været at udvikle forslag og ideer til, hvordan forskellige udvalgte og branchespecifikke faglige, sociale og personlige kompetencer kan beskrives, planlægges, udvikles og evalueres på en helhedsorienteret måde med vidtgående hensyn til den enkelte elevs behov og ønsker. Formålet har ligeledes været ønsket om at sætte fokus på, hvad opgaven så bliver for det professionelle arbejde - for elever, lærere og ledere - på skolerne.

Udviklingsarbejdet er gennemført på Køge Tekniske Skole, Ringsted Tekniske Skole, Haslev Håndværkerskole og Nakskov Tekniske Skole.

I dette hæftes første kapitler gives nogle bud på, hvorfor kompetencebegrebet er kommet i fokus i erhvervsuddannelserne, og nogle bud på, hvad vi forstår ved kompetence. Herefter gives bud på, hvordan kompetencer udvikles og på rammer og miljø, som kan medvirke til udvikling af kompetencer. I de andre kapitler gives eksempler og bud på, hvordan den personlige uddannelsesplan kan anvendes, og på, hvordan kompetencer kan vurderes. Kontaktlærers opgaver beskrives i et særligt kapitel. I et afsluttende kapitel afrundes og perspektiveres.

## Hvorfor er kompetencebegrebet kommet i fokus?

Hvorfor er kompetencebegrebet kommet i fokus i erhvervsuddannelserne? Hvad angår det frisøren? (Se boks: Frisøren som vejleder!)

### **Frisøren som vejleder!**

Den, der mestrer sit fag, er kompetent! Men hvad betyder det for en faglært frisør i dagens samfund?

I 60'erne var den faglærte (herre-) og (dame)frisør klædt i hvid kittel. Han kunne klippe - derudad! Alle kunderne ønskede stort set at få samme frisure. Mændene skulle kortklippes, og kvinderne skulle touperes eller krølles. Ønskede kunden en særlig frisure, kunne et ugeblad være til hjælp.

Frisøren i år 2001 er blevet vejleder og rådgiver. Frisøren bruger mere sig selv som person. Hun udstråler selvbetrothed. Hun skal iscenesætte sig selv og være en levende model for andre og for kunderne. Hun skal turde være rødhåret den ene dag og grønhåret den næste dag. Signale at her tør vi godt noget! Evne at rådgive personligt. Og ikke som før i tiden, hvor kunderne kiggede i blade, når de skulle inspireres. Nu bruger frisørerne sig selv som person. Men frisøren skal også evne at tage udgangspunkt i den enkelte. Turde bruge mange forskellige farver i forhold til personens type og karakter. Tænke mere i helheder: Se på sammenhængen mellem frisure, farve, tøjvalg, skotype, livsstil i bred forstand osv.

Det arbejdsmarked, frisøreleverne skal ud på, eller de saloner, de arbejder på i deres praktiktid, kræver stadig ny viden, hvor viden har en holdbarhed som ferske varer. Det er derfor vigtigt, at eleverne ikke bare får en aktuel viden om frisørfaget, men også lærer, hvordan de skal skaffe sig ny viden. De må



Frisøren som vejleder

lære at lære. Flere undersøgelser har dokumenteret et stigende behov for kompetencer som selvstændighed, samarbejdsevne, problemløsningsevne osv. og ikke kun for teknikere, ingeniører og akademikere, men også inden for de fleste traditionelle brancheområder.

Mange virksomheder er optaget af både at producere varer og tjenesteydelser og at producere kompetencer hos medarbejderne. Kompetenceproduktionen er ligeså vigtig som vareproduktionen. En kompetenceudvikling, som oftest planlagt og gennemført på selve arbejdspladsen og "indbygget" i jobbet, eksempelvis ved at medarbejderne løser nye og anderledes opgaver eller arbejder sammen med kollegaer på nye måder og via tilførsel af støtte og inspiration i form af coaching, sidemandsoplæring eller andet.

Også den øgede informationsanvendelse via de elektroniske medier fordrer udvikling af nye kompetencer. Kompetencer, som ikke bare handler om at blive god til at modtage eller sende information, men som også indebærer udvikling af nye måder at kommunikere i samarbejdsrelationer, hvor du ikke altid er fysisk til stede. Det drejer sig derfor om at kombinere arbejdet med vidensspredning over de elektroniske medier med opbygning og udvikling af kompetencecentre eller kompetencemarkeder eller kompetencekomplekser bestående af en række personer, der evner at arbejde sammen og at inspirere hinanden til at lave noget.

Frisøreløverne skal også være en del af et samfund og en samfundsudvikling, der omfatter andet og mere end deres fremtidige arbejde. På dette område står udfordringerne i kø, lokalt som globalt. Vi taler her om miljøudfordringer, krigs- og fredsproblematikken, forholdet mellem rige og fattige lande, den høje arbejdsløshed mv. Vi taler også om et "valgsamfund". Tilværelsen for de unge består i konstant at skulle foretage en række valg. Det er de færreste valg, man træffer en gang for alle, og som holder hele livet igennem. Dette valgsamfund opleves af de unge som både negativt og positivt. Det er posi-

tivt, at de unge nu har muligheder for at realisere alle deres drømme, men alle disse valg kan også gøre dem handlingslammede. Det fordrer udvikling af valgkompetencer.

Kravene til udvikling af kompetencer og kvalifikationer har Undervisningsministeriet formuleret i et såkaldt "paradigme-papir" i to overordnede kompetencekategorier: Faglig erhvervsrettede kompetencer og almene og personlige kompetencer. Alle de ovennævnte kompetencer er beskrevet i dette paradigmenotat ("Notat af 17. september 1999 om Udkast til struktur og rammer for udarbejdelse af vejledninger til uddannelsesbekendtgørelser"). I Hovedbekendtgørelsen om erhvervsuddannelser § 1, stk. 2 og 3 fastslås, at det er uddannelsernes overordnede formål at udvikle disse kompetencer og kvalifikationer.

Viden og handling er substansen i kompetencebegrebet. Fremtidens medarbejdere skal kunne producere og udvikle viden, pakke det ind i et eller andet koncept og sælge det. Udvikling af viden fordrer handling.

Men, hvad er kompetence?

Den stadig stigende individualisering og selvscenesættelse har betydning for frisørens faglige kompetence. For frisøren bliver begrebet "kompetence" derfor et vigtigt nyt instrument, som skal hjælpe frisøren med at opfange det nye i tiden. Begrebet "kvalifikation" kan slet ikke opfange moderniteten. Den tid er forbi, hvor uddannelsen udvikler kvalifikationer, som man kan trække på hele livet. Vi skal også udvikle kompetencer, så vi bliver i stand til at tilegne os viden og færdigheder gennem hele livet.

Kvalifikationer og kompetencer er ikke det samme. Eksempelvis skal en frisør have følgende kvalifikationer: Kunne klippe, bruge værktøjer, vide noget om branchen, kende en række metoder m.m. Læringsindhold, som fordres af omverdenen. Kvalifikationerne kan derfor ses. De er synlige. De kompetencer, frisøren skal beherske, er eksempelvis: Kunne udvikle sig, være kreativ, kunne samarbejde, være ansvarlig, evne til problemløsning, kunne handle, bygge videre på erfaringer m.m. Det handler om noget indre. Udvikling. Potentiale. Kompetencer kan ikke ses. De er usynlige.

Professor Per Schultz Jørgensen indarbejder kvalifikation i kompetencebegrebet og siger, at kompetencer indeholder tre felter, nemlig færdigheder, viden og holdninger/handling: Noget jeg kan, altså kvalifikationer og færdigheder, noget jeg ved noget om, altså viden/kundskaber, og noget jeg er, altså egenskaber og holdninger, selvværd og selvtillid. Og til det sidste knytter Per S. Jørgensen også fremtidsstro: Jeg vil blive til noget.

Kompetence handler om en persons kvalifikationer og færdigheder (noget jeg kan) og viden (noget jeg ved noget om), personlige og sociale egenskaber og herunder evne til at kunne handle (noget jeg er) i forhold til det fag og det job, vedkommende skal kunne beherske.

Hvis VVS-montøren skal kunne udføre VVS-arbejde i forskellige situationer og på forskellige steder og i et samarbejde med kollegaer gennem kommunikation med kunderne, er det vigtigt, at VVS-montørens faglighed er af en karakter, som indbefatter:

- at han har faglige-tekniske kompetencer, så han kan udføre forskellige former for VVS-arbejde
- at han har kognitiv og læringskompetence, som indbefatter, at han kan analysere et fagligt problem, planlægge en løsning, udføre den og handle
- at han har brede erhvervsrettede kompetencer, så han kan forstå sociale, organisatoriske og teknologiske systemer og overvåge og korrigere systemer.

Af mere almene, personlige og sociale egenskaber er det vigtigt,

- at VVS-montøren har en god solid social kompetence og evne til at være i dialog og samspil med mange forskellige mennesker. Dvs. være god til at samarbejde med kollegaerne, skabe gode sociale relationer. Det handler også om at kunne kommunikere med kunderne. Være god til at forstå forskellige mennesker og aflæse deres behov.

Kernen i VVS-montørens handleevne bliver da

- at beherske handlekompetence, som indbefatter at være god til at udføre VVS-arbejde i kendte som ukendte situationer, at analysere og løse problemer af faglig art og at kunne lytte til kollegaer og kunder og vise tillid og respekt for andres synspunkter og holdninger.

Kompetencebegrebet skal sige noget om, hvad en elev i praksis opnår af anvendelige kundskaber, færdigheder, egenskaber og holdninger. Se boks om "Den fleksible blikkenslager" som en illustration af, at en blikkenslager skal kunne andet end blot udføre et fagligt arbejde. Han skal også kunne analysere et problem, planlægge en løsning, udføre den og til sidst vurdere kvaliteten af det udførte arbejde.



Den fleksible blikkenslager!



### **Den fleksible blikkenslager!**

Hvilken betydning har kompetencebegrebet for en VVS-elev?

#### **1. At handle i en given situation**

At VVS-eleven kan udføre en reparation i en rigtig situation f.eks. i et badeværelse. Anvende et sæt af kvalifikationer og vurdere arbejdet. Kompetence er kapacitet til at udnytte de lærte kvalifikationer.

**Kompetence indeholder et kvalifikationsaspekt, et handleaspekt og et personligt og socialt aspekt.**

#### **2. At handle i ukendte situationer**

Det nye tætningsmateriale virker ikke. Vandet fosser ud. Eleven løser selv problemet.

**Kompetencen er et udtryk for evnen til at kunne håndtere og agere i en social og kulturel mangfoldighed.**

#### **3. Kvalificeret i bredere forstand**

Kunden vil gerne se et sæt af forskellige vaske og i forskellige farver og have et råd af eleven. Eleven tager sin bærbare computer frem og viser kunden billeder af forskellige vaske.

**Det drejer sig altså ikke kun om, at eleven behersker et fagligt område, men også om, at kompetence er noget, man har fordi:**

- man ved noget og
- gør noget, der lever op til
- udfordringer i en given situation.

At udvikle disse aspekter i forhold til en given branche og de opgaver og problemer, det indeholder må således blive helt centrale elementer i de aktiviteter og de læringsforløb, der iværksættes på erhvervsskolerne og i praktikforløbene ude i de enkelte virksomheder.

**Til overvejelse:**

Hvad er forskellen på kvalifikationer og kompetencer?

Prøv at beskrive en elevs handleevne.

## Hvordan udvikles og erhverves kompetencer?

Kompetencebegrebet får konsekvenser for pædagogikken, idet:

- Kvalifikationer kan der undervises i. Vi kan lære eleverne færdigheder. De kan tilegnes gennem god gedigen undervisning.
- Viden i form af "jeg ved noget" kan der ikke undervises i. Det kan den enkelte kun selv finde ud af. Viden kan kun udvikles og "forankres", hvis læringssituationen er rigtig. Der fordres et særligt lærings- eller kompetencemiljø.
- Selvværd og udvikling af holdninger kræver en blanding mellem vejledning og deltagelse i netværk, eller at du selv konstant er i stand til at udvikle selvværdet. Det opbygges privat. Det kan dog godt understøttes i skolen: Jeg er glad for at se dig i dag. Vi har savnet dig. Du er uundværlig her. Vi har brug for dig. Selvværd og holdninger skabes og udvikles i sociale relationer til andre mennesker, hvilket fordrer vægtning af øget gruppearbejde og/eller projektarbejde.
- Personlige og sociale egenskaber som evnen til problemløsning, evne til at samarbejde, være ansvarlig m.m. kan udvikles, når eleverne arbejder med projektarbejde eller med emner, som den enkelte selv har valgt, fordi han er motiveret herfor.
- Evne til at handle udvikles bedst i reelle og ikke-skoleagtige, men virkelige job- eller arbejdsituationer.

Kompetencebegrebet får således konsekvenser for undervisningens mål, didaktikken, miljøet og for indhold, metodevalg, rum og rammer. Der skal naturligvis stadigvæk undervises, men fokus skal i stigende grad flyttes mod læringen og mod tilrettelæggelse og organisering af et læringsmiljø, hvor alle elever får mulighed for at udvikle sig.

Fokus på elevens læring og udviklingen af kompetencer fordrer, at eleven i stigende omfang forfølger sin egen læringssti. Det taler for at arbejde med individuelle "skræddersyede" forløb. Dette kan eksempelvis ske via den personlige uddannelsesplan eller via arbejdet med forskellige typer af "læringskontrakter",

der arbejder med detaljerede beskrivelser af, hvad den enkelte skal lære, hvordan det skal læres, og hvordan effekten eller kriterier af det lærte skal beskrives.

De forløb, der tilrettelægges for den enkelte, vil naturligvis være forskellige, afhængigt af, om det er almene, personlige og sociale kompetencer, der skal udvikles, eller om det er de faglige erhvervsrettede kompetencer, der skal udvikles. Tanken er ikke at isolere kompetencerne og udvikle dem hver for sig, men at udvikle dem igennem læringssituationer/aktiviteter, som kan være beskrevet og organiseret med mere eller mindre fokus på de faglige eller personlige og sociale kompetencer.

Modsat betyder dette, at det er vigtigt at sikre, at eleverne får fælles og individuelle muligheder for at kombinere de forskellige kompetencer igennem udøvelse og udførelse i arbejdet på skolen. Det betyder, at undervisningens indhold, formål og metoder skal kunne relateres til praksis i elevernes kommende jobfunktioner som eksempelvis tømrer, murer, VVS-montør med omdrejningspunkt i den type opgaver, eleverne arbejder med i deres praktikvirksomhed eller skal arbejde med i deres fremtidige job.

VVS-elevens jobkompetencer kan ikke trænes i adskilte rum eller i specifikke timer på skemaet, men må ses som dele af et kompleks, der indgår i læreprocesser og i situationer, der har læring og udvikling som mål. Det betyder, at der på skolerne må etableres et kompetencemiljø, som kan rumme forskellige læringssituationer, som har en sådan karakter, at de kan motivere, engagere og udfordre alle elever.

Dette aspekt understreges tydeligt i Undervisningsministeriets "paradigmenotat", når det hedder, at kompetencerne i begge kategorier selvfølgelig skal være relateret til fag, men kompetencerne "relaterer sig til såvel områdefag som grundfag... og specialefag". Det er altså ikke intentionen, at en given kompetence eksempelvis skal søges opnået via et grundfag og en anden via et specialefag.

Som illustreret med VVS-eksemplet i dette kapitel, så er et grundlæggende element i kompetencebegrebet evnen til at handle i givne, ofte uforudsigelige og komplekse situationer. Det kræver elever, som kan handle, og som har vilje, mod og evne til at være med til at styre udviklingen. Elever, som ikke giver op, men som både tør sige deres mening og være aktive deltagere.

Erhvervsskolernes opgave bliver at medvirke til udvikling af en mere grundlæggende kompetence i at handle. Handlekompetence er en kompetence, eleverne skal kunne bruge i handling i forbindelse med deres fremtidige job, i samfundslivet mv. Handlekompetence omfatter en række af de kompetencer, som erhvervsuddannelsesreform 2000 sigter mod at udvikle: Faglig kompetence, metodisk kompetence, læringskompetence og social og personlig kompetence.

Det betyder desuden, at undervisningen, aktiviteter mv. må tilrettelægges og organiseres på en sådan måde, at man kan træne disse kompetencer op og evaluere dem. Eleverne bliver ikke aktive ved at sidde og lytte til forelæsninger eller høre på lange oplæg fra læreren eller ved at læse om problemerne i bøgerne. De bliver aktive ved at være med, blive trænet i at tage et ansvar og trænet i at handle.

Nedenstående model og brainstormspørgsmål er udtryk for en enkel systematik at arbejde med i opbygningen af kompetenceforløb for den enkelte elev eller grupper af elever. Den enkle systematik er blevet anvendt i alle de fire udviklingsarbejder helt eller delvist, og de enkelte punkter uddybes og beskrives i de efterfølgende afsnit.

## **Systematik til opbygning af kompetenceforløb**

I modellen og spørgsmålene gives bud på en enkel systematik:

### **Brainstorm - model:**

En enkel systematik kan opbygges i følgende faser og med baggrund i følgende spørgsmål:

1. Lærerne afklarer, hvilke kompetencer det er muligt at tilbyde eleverne i et givet modul eller en given periode.
2. Lærerne vælger kompetencerne ud med baggrund i de muligheder for udvikling lærerne kan tilbyde eleven.
3. Afdækning af kompetencebehov hos den enkelte elev og afdækning af den måde, den enkelte elev på bedst mulig vis vil kunne udvikle sine kompetencer på. Her afdækkes elevens læringsstil.
4. Motivation og ansvarliggørelse af eleven for egen kompetenceudvikling.
5. Udarbejdelse af en plan eller indarbejdelse af afsnit i den personlige uddannelsesplan vedr. elevens individuelle kompetenceudvikling. Beskrivelse af kompetencen. Udarbejdelse af et individuelt projekt for eleven. Formulering af et mål for en given periode for eleven m.fl.
6. Løbende evaluering af såvel elev som de rammer, der skal fremme udvikling af kompetencer. Valg af evalueringsværktøjer. Samtaler, observationer, elevens selvevaluering, logbog/dagbog eller andet. Elevens selvevaluering, hvordan? Anvendelse af uddannelsesbogen, hvordan? Opgave og funktion: Kontaktlærere, lærere, team og elev?
7. Gennemførelse af en afsluttende vurdering fra lærerens side og en selvsvurdering fra elevens side: Hvordan er det gået? Hvad er resultatet af det, lærerne gør, og det, eleven gør? Har jeg opnået målet?
8. Opfølgning på udviklingsforløbet i form af en ændring af planen og forslag til: Elevens kompetenceudvikling i et fremadrettet perspektiv.

Eksemplet "kompetenceforløb for VVS-elev" er et bud på, hvordan en plan kan se ud for en elev eller en gruppe af elever. (Se boks: Kompetenceforløb for VVS-elev).

### **Kompetenceforløb for VVS-elev**

Med baggrund i afdækningen af en VVS-elevs kompetencebehov jf. boks: Den fleksible blikkenslager, iværksættes nedenstående projekt på Teknisk Skole i X-købing:

#### **Mål: Udvikling af handlekompetence**

Skolens opgave er bl.a. at medvirke til udvikling af VVS-elevens grundlæggende kompetence i at handle i rigtige situationer.

**Handlingskompetence** er den kompetence, eleven skal kunne bruge i handling i forbindelse med sit fremtidige job som VVS-montør og blikkenslager og i samfundslivet, og omfatter faglig kompetence, metodisk kompetence, læringskompetence og social kompetence.

#### **Aktivitet: Løbende træning af kompetencerne**

Undervisningen tilrettelægges og organiseres på en sådan måde, at VVS-eleven løbende kan træne disse kompetencer op og evaluere dem.

Det er vigtigt at sikre, at eleven gives individuelle muligheder for at kombinere de forskellige kompetencer igennem udførelse og udøvelse i undervisningsarbejdet på skolen.

#### **Deltagelse i et praksisprojekt: Etablering af praksisfællesskaber/projekter**

Undervisningens indhold, formål og metoder skal kunne relateres til praksis som kommende VVS-montør med omdrejningspunkt i den type opgaver, eleven arbejder med i sin praktikvirksomhed, eller som han skal arbejde med i det fremtidige job.

#### **Vurdering af eleven: Hvordan er kompetencerne erhvervet?**

Der formuleres kriterier og/eller tegn, som reelt siger noget om, hvad eleven reelt har opnået af anvendelig kundskaber og færdigheder.



Eleven skal kunne løse problemer i en specifik, konkret og kompleks sammenhæng!



I de følgende afsnit i dette kapitel redegøres for, hvad de enkelte punkter i modellen kan indeholde, og hvordan lærere og elever kan arbejde med punkterne. Erfaringerne fra udviklingsarbejderne inddrages løbende.

### **Kompetencebaseret læringsmiljø**

Jf. definitionen af, hvad kompetence er, i kapitel 4, så handler kompetence i høj grad om VVS-elevens evne til at løse problemer i en specifik, konkret og kompleks sammenhæng. Udvikling af kompetencer bør derfor så vidt muligt relateres til læring i forbindelse med praktiske og virkelighedstro aktiviteter og situationer. Det er desuden vigtigt at pointere den sociale sammenhængs betydning for læringen. Kompetenceudvikling sker derfor optimalt, når den foregår i den konkrete og praktiske kontekst, hvor man i et dynamisk samspil med andre elever og lærere udveksler erfaringer og reflekterer over handlinger og alternative løsninger.

Dette syn på læring kommer i særlig grad til udtryk i den pædagogiske forskning, der aktuelt udspringer af mesterlæren, situeret læring og læring som social praksis. En konsekvens af denne forståelse er at organisere skolens samlede læringsmiljø med skelen til det fremtidige job, som eleverne skal lære at beherske, den branche, som eleverne sigter på at komme til at arbejde indenfor, forankret bredt i den familiegruppe eller indgang, man har valgt.

Erfaringer fra dette udviklingsarbejde og andre udviklingsarbejder i erhvervsuddannelserne dokumenterer, at eleverne efterstræber et sådan læringsmiljø, som sammenkobler teori-delene og praktikdelene på skolen. I de gennemførte interview siger eleverne bl.a. at:

- "jeg skal prøve tingene for at lære det"
- "jeg vil i gang med at lave et eller andet, så jeg kan bruge mine hænder"
- "jeg er den, der godt lige vil sidde alene og læse og tænke først, inden jeg går i gang"
- "...så kommer man her, man kan bare gå rundt over det

hele, det kan jeg godt lide, men det er svært at have så meget frihed”

- “...nogen gange kan det være meget godt med noget teori, altså hvor læreren fortæller om nye begreber og sådan noget og forklarer på tavlen. Men andre gange synes jeg, det er bedre at lære det selv helt fra bunden af. Så prøver jeg selv at forstå det, og så bruge læreren efter behov”
- “jeg foretrækker, at det praktiske og det teoretiske bliver blandet meget sammen”
- “jeg kan bedst lide at arbejde praktisk, for jeg forstår det overhovedet ikke, hvis læreren står og siger en hel masse oppe ved tavlen. Så glemmer jeg det igen - for det meste. Jeg skal have prøvet det, før jeg kan huske det...”
- “..ok, jeg kan godt lide, at læreren gennemgår et stof, men så skal jeg også prøve i praksis meget hurtigt, så lærer jeg bedre. Jo mere jeg prøver, jo mere lærer jeg...”

De fleste elever foretrækker enten, at det praktiske blandes tæt med det teoretiske, eller at det teoretiske kobles tæt til det praktiske arbejde. Eleverne kan altså også få for meget praktik.

Læring i kombination med sociale praksisfællesskaber kan ses som reaktion på nogle af disse problemer, som den alt for megen adskillelse mellem teoridele og praktikdele og dermed teoretisering og abstraktliggørelse af læringen forårsager. Det har skabt og skaber fortsat mange motivationsproblemer på erhvervsskolerne og i hele uddannelsesforløbet, når perspektivet til brugbarhed og faget forsvinder i rene teoretiseringer. Det er sandsynligvis en af årsagerne til de problemer, mange VVS-elever oplever, når de skal ud at anvende deres viden og kompetence i praksis. Mange VVS-elever oplever et praktikchok, når de skal ud og anvende det, de har lært på skolen, i den virkelige virksomhed hos en mester. Det kan være en af årsagerne til, at ca. 30% af alle VVS-elever afbryder deres uddannelsesaftale med mester imellem 2. og 3. skoleperiode.

### **Praksislæring**

Teorien om “situeret læring” påpeger, at læring og kompeten-

ceudvikling bedst finder sted gennem elevernes deltagelse i en kulturel praksis med andre i et såkaldt praksisfællesskab, hvor den, der er i lære, eksempelvis tilegner sig professionen "VVS-montør" gennem "learning by doing".

Igennem elevens aktive deltagelse i et sådant fællesskab ude i en virksomhed og i samspil med mester og svende peger erfaringerne på, at det ikke kun er en effektiv måde at udvikle indsigt i branchens mere rationelt betingede viden og færdigheder på, men fællesskabet skaber også gode muligheder for at overføre "tavs viden", branchens værdier, holdninger og etiske overvejelser i forhold til branchens udøvelse.

Den kulturelle og konkrete, sociale praksissammenhæng har uhyre stor betydning for læringen og for elevens udvikling af kompetencer.

Overført til skolens læringsmiljø betyder denne forståelse af læring, at læring med fordel kan foregå i et tæt samspil og samarbejde med andre elever, lærere og kontaktlærere med gensidig anerkendelse og respekt parterne imellem. Det udtrykkes af en elev, når han siger: "Et håndværk er du nødt til at lære i et samspil med erfarne folk, der kender til håndværket. Det kan du ikke lære dig selv. Du kan ikke selv udlære dig som håndværker. Derfor er jeg heller ikke enig i, at det hele skal foregå som selvstudie her på skolen. Det er at gå for vidt."

Forskningen i den situerede læring peger desuden på, at læringen og indføringen i branchen mv. bør ske gradvist underbygget af begrebet "legitim, perifer deltagelse". (Nøglebegreb hos Lave og Wengers). At læringen starter perifert vil sige, at man forestiller sig en progression fra perifer til fuld deltagelse. Overført til skolens undervisning betyder det, at progressionen i læringen og udviklingen af elevernes kompetencer er et vigtig aspekt at indtænke. I de interview, der har været gennemført, siger en elev bl.a.: "I de første projekter, vi skulle lave, fik vi slet ikke gennemgået det mest grundlæggende værktøj, vi skulle bruge, hvad det var, og hvad det skulle bruges til. Det var rent gæt-

værk... der lå bare en masse værktøj, som vi bare kunne bruge. Det syntes jeg er dumt. Vi kommer til at lære nogle forkerte rutiner og forkerte måder at gøre tingene på.”

Eleven ønsker sig en gradvis indføring i faget. Fra perifer til fuld deltagelse.

**Til overvejelse:**

Kan eleverne lære mere i praksis?

Kunne mesterlæreprincippet anvendes i det daglige på din skole og hvordan?

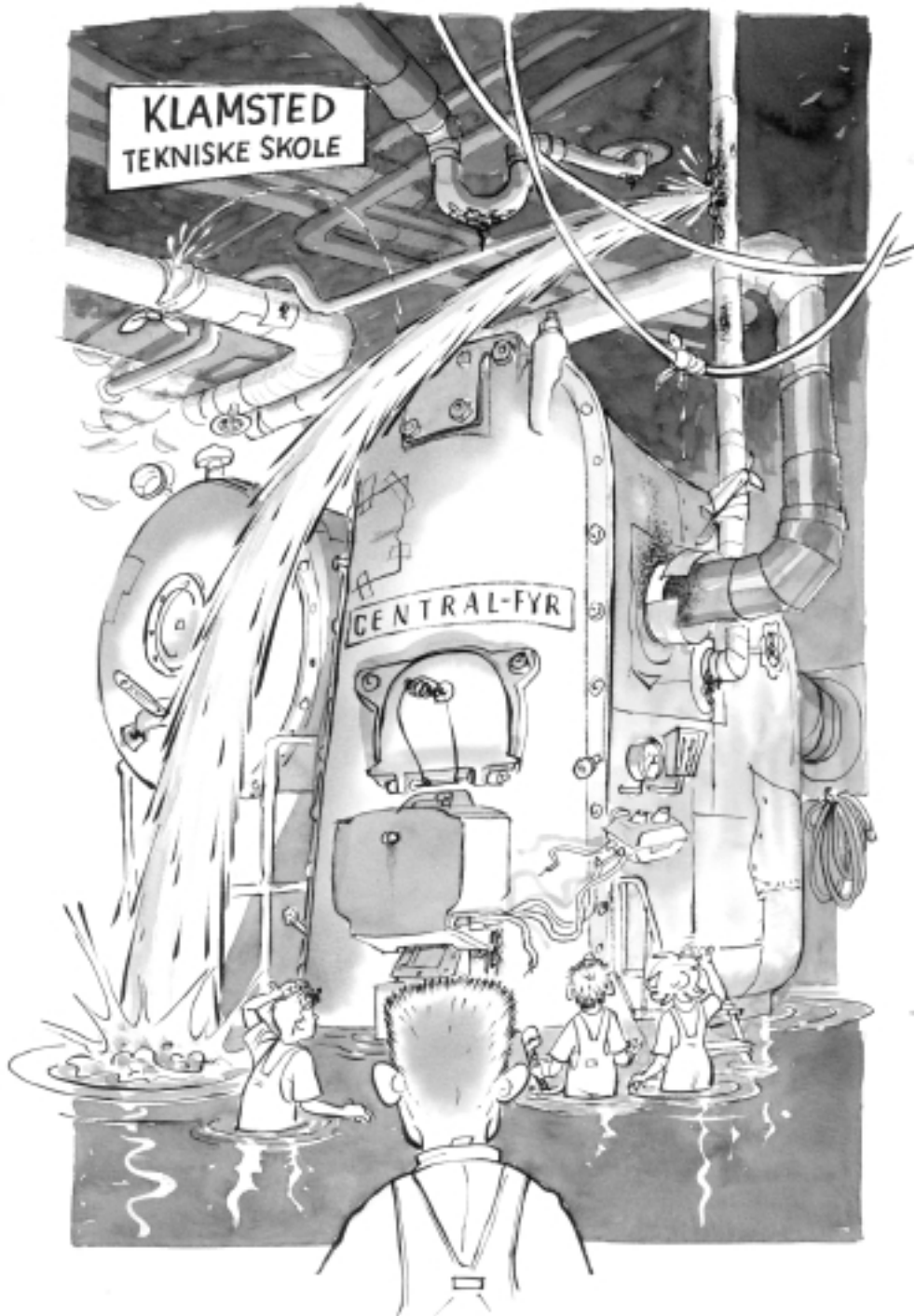
**Sammenfatning: Et kompetencebaseret læringsmiljø, hvordan?**

Ideelt set bør udvikling af kompetencer således implicere, at skolen indretter og organiserer et kompetencebaseret læringsmiljø indeholdende alle de elementer, der er nævnt overfor. Sådanne ideelle miljøer er sjældne, og hvis de eksisterer, er det heller ikke givet, at det vil være muligt at anvende dem i alle situationer. I det daglige praktiske arbejde må man derfor eksperimentere sig frem og prøve at få tingene til at gå op i en højere helhed til gavn for elevernes kompetenceudvikling: Hvor mange rum kan du/I råde over? Hvordan kan rummet evt. indrettes anderledes, end tilfældet er? Hvilke fag vil du/I kunne arbejde med? Find en form, der passer ind i det daglige, men prøv på sigt at sprænge rammerne for, hvad der ideelt set vil være muligt.

Her er nogle forslag og ideer med baggrund i erfaringerne fra de fire udviklingsarbejder:

**Praksismiljøer**

Det handler om at udvikle praksismiljøer og dermed miljøer på skolerne, der kan rumme mulighederne for at arbejde med professionslignende arbejdsmåder i et samspil og samarbejde med andre elever, lærere og evt. eksterne faglærte. Et praksismiljø etableres ud fra den opfattelse, at den nødvendige kom-



Miljøerne på skolen skal ligne rigtige arbejdsituationer!

petenceudvikling er optimal, når den foregår i en konkret og praktisk kontekst og i et samspil mellem elever og lærere, hvor eleverne kan reflektere over handlinger, aktiviteter og løsningsmodeller.

### **Fri adgang mellem teori og praktik**

I modsat fald hæmmer man elevernes muligheder for at vælge, hvordan deres egen læring og læringsaktiviteten skal gribes an. Eleverne finder selv det sted, hvor de lærer bedst. Opdelingen kan også være i en praksisdel, teoridel eller undervisningsdel og i åbne læringscentre, som indeholder rum til selvstudier og stillerum.

### **Åbne læringscentre med stillerum og computere**

Skolerne er i fuld gang med indretning og organisering af åbne læringscentre. Der eksperimenteres med åbne læringscentre og centrenes sammenkobling med stillerum.

Flere af lærerne påpeger behovet for "stillerum": "Ved at arbejde med elevernes læringsstile er lærerne blevet bevidste om behovet for stillerum/læserum, men vigtigheden af, at rammerne skal være på plads for, hvad der accepteres, hvad gør man, og hvad man ikke gør. Der er brug for en holdkultur".

"Her på stedet ville alt blive nemmere, hvis vi havde flere computere og stillerum - bl.a. til elever og kontaktlærerarbejdet."

"De fysiske rum skal kunne tilgodese alle typer af elever - visuelle, auditive osv."

Lærerens vurdering indeholder dog også kritik: "Vi mener ikke, at det er de fysiske rammer, der er de afgørende barrierer for, om det her lykkes, men holdninger og værdier. Det er det vigtigste. Meget mere læreropbakning til eleverne. Daglig lærerkontakt til den enkelte elev, der skal have korte mål. Lærertid/elevtid skal prioriteres meget højt. Vigtigere end det fysiske rum."

### **Fleksibel anvendelse af klasseværelserne**

De fleste elever, som har deltaget i vores udviklingsarbejde, bryder sig ikke meget om, at undervisningsrummet er organiseret som et traditionel teoriundervisningsrum. Klasseundervisning forstået som lærernes formidling af det samme stof til alle elever. Undervisningsrum i form af et traditionelt klasselokale, hvor der bedrives traditionel klasseundervisning, bliver der mindre og mindre brug for. Men fra tid til anden er der brug for formidling af fællesstof til alle eleverne.

I relation til den kompetenceforståelse, dette projekt opererer med, så er undervisningsrummet nødvendigt, men det bør anvendes til mere end blot formidling af stof fra lærere til elever.

Eleverne giver nogle begrundelser og bud på, hvilke forskellige typer af aktiviteter, undervisningsrummene kunne rumme:

“Jeg vil helst have gruppearbejde og projektarbejde eller sådan noget i den retning..” siger en elev....

“Jeg vil gerne læse noget først. Det får jeg mere ud af, end at læreren først skal forklare. Du får for lidt ud af det, når læreren står og forklarer det hele..”

“Jeg kan godt lide, at vi arbejder i hver sin gruppe, og så skifter mellem at gå i klinikken og i klasselokalet..”

I et tilfælde arbejdede lærerne med at skræddersy projekter til den enkelte elevs behov og med projekter og opgaver på tre forskellige niveauer. Lærerne anvendte en skabelon. Klasselokalet var indrettet, så der kunne arbejdes individuelt med eget projekt på eget niveau.

I projektet er der indhentet gode erfaringerne med at organisere og tilrettelægge læringsmiljøet eller kompetencemiljøet ved netop at eksperimentere sig frem og anvende de rum og faciliteter, det var realistisk at inddrage. En lærergruppe skriver: “Netop på grund af vores projekt her, har vi valgt at inddrage eleverne i idéarbejdet og planlægningen af: Hvad skal ændres næste gang, hvad har de brug for, og hvordan ønsker de tingene placeret i forhold til hinanden. Det er jo trods alt dem, der skal arbejde i rummene.”

En væsentlig erfaring er, at det under alle omstændigheder kræver meget planlægning og organisering før, under og efter, arbejdet igangsættes.

### **Reflekterende samtaler**

På samme måde, som lærerne har måttet arbejde meget med planlægning og tilrettelæggelse af de forskellige rum og rammer, har lærerne arbejdet med at udvikle og kvalificere samtaler og vejledningen med eleverne som integreret del af læringsmiljøet. Et centralt formål i vejledning er at sammenkoble teori og praksis/praktik bl.a. centreret om begrebet "tavs viden". Vejledningen placeres i feltet mellem handling og refleksion. Sigtet har været at hjælpe eleven med at blive bedre til at udøve det håndværk eller den branche, han arbejder med.

### **Ikke-skoleagtige læringsmiljøer**

Det er eleven, der gennemfører læreprocessen, og det er individets indre oplevelser, der påvirkes af miljøet om elevens deltagelse. Miljøet om individets læreproces kan opdeles i følgende rammer: 1) det formelle (skoleagtige og traditionelle undervisning i klasselokalet), 2) det non-formelle (mindre skoleagtige læring i det åbne læringsmiljø eller værksted) og 3) det informelle (ikke-skoleagtige i eksempelvis virksomhedsforlagt undervisning eller praktikperioder). Vi oplever noget forskelligt, og vi erhverver forskellige kompetencer i hvert af de tre rum eller rammer.

Det peger på det nødvendige i at arbejde med inddragelse af ikke-skoleagtige miljøer i forbindelse med udvikling af elevernes eller visse elevers kompetencer.

### **Fremtidens kompetencemiljø**

Denne opsamling af ideer og buddene på et kompetencemiljø viser, at det er nødvendigt at eksperimentere meget med det miljø, som skal fremme udviklingen af kompetencer. Der er ikke nogen rigtig eller forkert måde at gøre det på. Dog er teorien om mesterlæren og praksislæring fremragende til at inspirere skolerne og lærerne om, hvordan der i skoledelen såvel



som i praktikdelene eller i virksomhedsforlagt undervisning kan tilrettelægges kompetenceudviklende forløb for eleverne, tilpasset elevernes muligheder, motivation og evne til at tage et medansvar for egen læring.

## Hvordan motiveres og ansvarliggøres eleverne for egen kompetenceudvikling?

Som illustreret med eksemplet om VVS-montørens kompetencer, så omfatter begrebet både de formelt faglige kvalifikationer og en række almene, personlige og sociale egenskaber, som VVS-montøren skal kunne beherske. Derfor kan disse kompetencer netop udvikles i en social sammenhæng på skolen eller i virksomheden jf. ovenstående kapitel. Kompetencer er langt fra lig med pensum eller lig med scoring af en hel række målpinde. Kompetencer indbefatter, at eleven i sin læreproces arbejder med at integrere viden, færdigheder, vurderinger og træning i at kunne handle i en social sammenhæng.

Den enkelte elev må selv arbejde med egne muligheder, forudsætninger, motivation og dermed tage et medansvar for egen læring. I dette kapitel sammenfattes erfaringerne fra udviklingsarbejderne hermed.

### Kendskab til kompetencerne motiverer eleverne

Det siger sig selv, at eleverne ikke kan deltage i udviklingen af kompetencer uden at have et vist kendskab til, hvad kompetence er for et begreb, og hvilke kompetencekrav det eller det håndværk eller job kræver. I projektet er der derfor blevet arbejdet med, hvordan eleverne opnår kendskab til, hvad kompetencebegrebet indeholder, og hvilke kompetencer det er relevant at beherske inden for de forskellige erhvervsuddannelser, som grundforløbet kvalificerer til.

En lærergruppe skriver: "Det har været svært at forklare eleverne, hvad kompetencebegrebet rummer. Eleverne ved, hvad færdigheder og kvalifikationer er. Og da kompetencebegrebet samtidig er nyt for os, har det været svært at vejlede eleverne i, hvad kompetence er. Vi har kunnet give dem nogle eksempler, men det er svært at overføre erfaringer fra en situation til en

anden. Der mangler elevmaterialer om kompetencer og livs-lang læring.”

En anden lærergruppe skriver, at “vores erfaringer peger på, at der især i starten må gøres meget for at informere og gå i dialog med eleverne om, hvad kompetence er.”

Disse oplevelser er i fin overensstemmelse med eleverne, som bl.a. siger:

“..jamen, efter hvad jeg har forstået, så er det, at man skal finde ud af, hvad man er god til, hvad man kan, og hvad man ikke kan. ..”

“..det er noget, vi skal have at vide, når vi starter her, så man får et overblik over, hvad det er, man går ind til...”

“..læreren fortalte os ikke fra starten af, hvad der er karakteristisk for de uddannelser og det erhverv, vi gerne ville uddanne os til, og det synes jeg er en stor fejl..”

Som løsning på dette problem gennemførte en lærergruppe et mindre, internt kursus i, hvad kompetence er, og siger: “Vi har meget god erfaring med at informere eleverne om kompetencebegrebet, idet eleverne i forbindelse med faget “psykologi” gennemgik et kursus i kompetencebegrebet. Eleverne deltog interesseret og gav en meget positiv evaluering på kurset.”

En anden lærergruppe afholdt et kort kursus i “kompetence-læring”, men uden større succes. Lærergruppen havde tværtimod stor succes med løbende samtaler om konkret kompetencedannelse med den enkelte elev. Det skabte begrebsafklaring.

En tredje gruppe arbejdede med handlekompetencebegrebet. På baggrund af et mindre forløb med eleverne indeholdende små virksomhedsbesøg, formulerede elever og lærere i fællesskab, hvilke kompetencer de faglærte inden for det givne område skulle beherske for at kunne fungere i et job som skrædder, syerske, urmager eller frisør. (Se beskrivelser af frisøren og blikkenslageren side 10-17).

En elev siger, at det, hun har fået mest ud af, er at se og høre på, hvordan læreren arbejder med og fortæller om urmagerbranchen: "Når læreren arbejder, så har man set, hvad man skal kunne, og når de fortæller om jobbet, har jeg forstået det endnu bedre."

En tredje elev siger, at det, han virkeligt fik noget ud af, var at være i praktik på et virkeligt værksted, og eleven siger: "Her har jeg for alvor set, hvor vigtigt det er at omgås kunderne. Så skal man også kunne det faglige selvfølgelig, men jeg har også lagt mærke til, at svenden skal kunne vurdere tingene og arbejde inden for en bestemt tidshorisont. I det hele taget har jeg set, hvor meget vurdering, der egentlig indgår i svendenes arbejde."

Man skal udvikle sin kompetence hele tiden for at kunne leve af sit erhverv, siger eleven. Og på spørgsmålet om, hvilke kompetencer en urmager skal beherske, svarer eleven (15 uger inde i grundforløbet):

- at kunne reparere ure
- omgås kunderne - ellers kan du ikke leve af det
- han skal have selvværd og kundskaber
- han skal kunne sætte tingene rigtigt sammen
- det vigtigste er måske at kunne omgås kunderne, for man kan ikke klare sig bare ved at være fagligt dygtig i dette håndværk - så er du ikke kompetent
- man skal kunne omgås kollegaerne og arbejde sammen med dem
- utroligt så meget vurdering, der er i urmagerens faglige arbejde.

Det engagerer og motiverer eleverne at skabe sig indsigt i, hvad jobbet og branchen indeholder af kompetencekrav. Det er derfor en frugtbar måde at skabe ejerskab til egen udvikling af kompetencerne. Skabelse af ejerskab drejer sig om, at ejerskab ikke kan gives, men skal (på)tages. Derfor er det afgørende, at eleven, der jo skal udvikle sig, i så stor udstrækning som muligt, inddrages i processen med at afdække og beskrive de jobmæssige kompetencer inden for de forskellige uddannelser i en given indgang. Det er desuden en forudsætning for at kunne arbejde

med kompetencebegrebet, at eleverne kender kompetencemålene og ved, hvad det indebærer at arbejde med kompetencer.

Øverst på elevernes liste over markante motivationsfaktorer står: Kendskab til den uddannelse, det job og den branche, eleven har besluttet sig for at uddanne sig indenfor.

### **Arbejdet med individuelle mål som drivkraft**

En anden måde at arbejde med at motivere eleverne på i dette projekt har været at eksperimentere med at formulere mål for den enkelte elevs kompetenceudvikling. Det har lærerne bl.a. gjort på den måde, at de fastsatte og formulerede mål sammen med hver elev. Lærerne arbejdede med "korte" mål for de såkaldt svage elever og "lange" mål for de stærke elever. Lærerne afholdt løbende møder med eleverne for at evaluere og drøfte, om de nåede målene.

Lærerne skriver om erfaringerne hermed, at det har været en positiv oplevelse for alle elevgrupper. Eleverne følte sig trygge på denne måde, og det motiverede alle. Elevernes selvværd blev styrket. "De korte mål for nogle elever var især et godt redskab. Sådanne mål er overskuelige og nemme at håndtere frem for de der lange fem ugers mål". Lærerne konkluderer, at "de svage elever opnåede et betydeligt bedre resultat end ved tidligere projekter og følte en større tilfredshed. Stærke og svage sider blev mere synlige."

En elev siger herom: "Jeg kan ikke huske, hvad projektet hed, men det var bedre, end det plejer, fordi vi nu arbejder med mål, og jeg nåede mine mål, som vi skulle have for sådan en uge ad gangen."

Eleverne har generelt været glade for denne arbejds måde.

Eleverne deltager i en erhvervsuddannelses grundforløb med forskelligt sigte og forskellige mål. Ikke alle er målrettet mod en bestemt håndværksmæssig uddannelse. Det ønske er muligt at inddrage via denne metode.

### **Coach på egen læring og kompetenceudvikling**

Udvikling af kompetencer og det at arbejde i et kompetencebaseret læringsmiljø forudsætter, at eleverne i en eller anden grad kan tage et medansvar for egen læring og er selvstyrende. Det er der imidlertid ikke noget nyt i, og det er de fleste enige om. Det er imidlertid ikke noget, alle eleverne kan på forhånd.

Erfaringer fra de gennemførte udviklingsarbejder peger tydeligt på, at eleverne har vidt forskellige læringsforudsætninger for selvstændigt at udvikle kompetencer, og at eleverne foretrækker forskellige miljøer, rammer og støttemuligheder etableret i forbindelse med egen kompetenceudvikling. Lærerne må derfor arbejde meget forskelligt med udviklingen af elevernes kompetencer og forudsætninger. Et succesfuldt omdrejningspunkt i dette individuelle og forskelligartede læringsarbejde med eleven har været at skræddersy individuelle forløb for hver elev og at udarbejde en plan for et sådant forløb med overskriften: Coach på egen læring.

Der er her tale om at fokusere på elevens bevidste læring og på skræddersyet læring overvejet og besluttet af eleven med støtte fra kontaktlæreren. Et sådan forløb kan etableres som et coachforløb. Det bliver så grundlaget for et individuelt læringsforløb, hvor hver elev så langt som muligt kan følge sin egen dagsorden for kompetenceudvikling. (Se boks: Coach på egen læring og egen kompetenceudvikling).

Erfaringer peger her på, at det virker motiverende og udviklende at knytte dette arbejde sammen med synlige og kendte vurderingskriterier.

### **Kompetenceudvikling i grupper**

Man kan eventuelt også forestille sig, at der på skolen bliver sammensat hold af elever med samme kompetencemål, og som omfatter forskellige aldersgrupper og elever med forskellige muligheder og forudsætninger. Perspektivet kan her være de meget brede tværfaglige kompetencer som motorik, metodik,

materialekendskab osv. En idé, som kan spille fint sammen med den sociale sammenhængs betydning for læring og det, at elever lærer af hinanden.

### **Fremtidsrettede anbefalinger og perspektiver**

Stort set samtlige elever, der har været interviewet, giver udtryk for, at det har motiveret og engageret dem, at lærerne har arbejdet med beskrivelse af de kompetencer, der fordres for at beherske et givet fag eller for at kunne fastholde et arbejde i en given branche. Elevernes engagement i egen uddannelse øges, når det bliver muligt at identificere sig med det job og den branche, de har valgt at søge ind i. Det er befordrende, men måske også nødvendigt, for at motivere eleven for egen kompetenceudvikling, at han kan genkende og identificere mange af de situationer, der kræves for at fungere i et givet job eller erhverv. Det kan derfor anbefales at sammenknytte udviklingen af elevkompetencerne tæt til virkelige jobmæssige situationer. Det bør der derfor arbejdes langt mere med i et fremtidigt perspektiv.

#### **Coach på egen læring og egen kompetenceudvikling**

Eksempel på et kompetenceforløb med omdrejningspunkt i "elevens ansvar for egen læring":

##### **Emne: Personlige kompetence**

1. Elev og kontaktlærer/faglærer aftaler en eller flere personlige kompetencer, som eleven er interesseret i at udvikle eksempelvis "bedre kompetence i skriftligt udtryk".
2. Elev og kontaktlærer beskriver kompetencen. Målet er, at eleven bliver i stand til at udarbejde skriftlige beskrivelser af madopskrifterne og vurdere, hvad der virkede og ikke virkede... mv.
3. Det er dit ansvar at udvikle kompetencen! Hvordan forestiller du dig, det kan gøres?
4. For at udvikle kompetencen anbefales det, at du følger det forløb...fordi..., og at du arbejder sammen med...

5. Det aftales, at eleven løbende og afsluttende vurderes af faglærer/kontaktlærer på baggrund af nedenstående kendte vurderingskriterier.

### **Coach på egen kompetenceudvikling**

Eksempel på et kompetenceforløb med omdrejningspunkt i “elevens ansvar for egen læring”:

#### **Emne: Social kompetence**

1. Elev og kontaktlærer/faglærer aftaler en eller flere sociale kompetencer, som eleven er interesseret i at udvikle, eksempelvis “bedre kompetence til at samarbejde med andre”.
2. Elev og kontaktlærer beskriver kompetencen. Målet er, at eleven bliver i stand til at arbejde kvalitativt bedre sammen med andre....
3. Det er dit ansvar at udvikle kompetencen! Hvordan forestiller du dig, det kan gøres?
4. For at udvikle kompetencen anbefales det, at du følger det forløb...fordi..., og at du arbejder sammen med...
5. Det aftales, at eleven løbende og afsluttende vurderes af faglærer/kontaktlærer på baggrund af nedenstående kendte vurderingskriterier.

#### **Vurderingskriterier**

Elevens testes løbende og afsluttende med baggrund i følgende indikatorer, som erfaringsmæssigt har vist sig at være gyldige og pålidelige. Områderne testes hver for sig.

- Hvilke strategier bruger eleven i læringssituationer?
- I hvilken grad mener eleven, at der er mulighed for at forbedre sin kunnen?
- Er motivationen for læring indre- eller ydrestyret?
- Hvor udholdende er eleven, når der opstår problemer?
- Kan eleven arbejde sammen med andre?

Kilde: “Prepared for life”. Resultater fra et hollandsk udviklingsarbejde.



**Til overvejelse:**

Hvordan vil du bevidstgøre eleven om kompetencebegrebet?

Hvad er et individuelt læringsforløb?

## Afdækning af kompetencer

Når man arbejder med udvikling af elevernes kompetence, tager man udgangspunkt i, at alle elever kommer med forskellige potentialer og forudsætninger, og at de har forskellige mål med deres uddannelsesforløb. Der kan være stor forskel på, hvad den helt unge elev, der lige er kommet fra folkeskolen, ønsker at få ud af sin uddannelse, og hvad den erfarne voksne elev, der både har erhvervs- og anden uddannelseserfaring, vil have og kan give. Der kan være stor forskel på, hvad den målrettede VVS-elev ønsker, og hvad den uafklarede elev, der "gerne vil være noget med design" ønsker. Det, der er vigtigt ved at tage udgangspunkt i udvikling af elevernes kompetencer er, at eleverne selv bliver bevidste om deres egne potentialer, og hvad de mangler for at nå deres mål.

### **Jens' personlige kompetencer:**

VVS-eleven Jens ved, han har hænderne skruet rigtigt på. Han kan sagtens skifte pakninger, så blandingsbatteriet bliver tæt. Han ved også med sig selv, at han er god til at finde på kreative løsninger, hvis der sker noget uventet, og vandet alligevel fosser ud. Det har han prøvet flere gange.

Men Jens bliver helt tør i munden, når han skal forklare, hvorfor han gjorde, som han gjorde. Han har også svært ved deltage i samtalen med læreren og de andre elever om forskellige løsninger. Han synes ikke, de hører, hvad han siger. Han bliver nervøs og kommer altid til at glemme det, han ville sige. Sådan har han altid haft det. Men på teknisk skole har de talt om, hvilke kompetencer en VVS'er skal have. Læreren fortalte, at man ud over det faglige også skulle kunne vejlede kunderne ved valg af forskellige løsninger. Jens vil gerne blive en dygtig VVS'er og kan godt se fornuften i det, læreren fortalte om. Han kan også godt se, at hans svage side er det med ordene. Han vil ger-

ne kunne vejlede kunderne og udtrykke sig om faglige ting. Derfor har han lavet en aftale med sin kontaktlærer om, at det, han især skal arbejde med, er de personlige og sociale kompetencer. De har lavet en aftale om, at Jens skal være en af dem, der fremlægger det næste projekt. Det øver Jens sig på sammen med sin kammerat Ole. De skiftes til at forklare hinanden, hvordan man har lavet en opgave, og fortælle, hvad man ellers kunne have gjort.

Hvad er Jens stærk til? Hvordan kan Jens bygge videre på sine stærke sider? Hvordan motiveres Jens til at udvikle sin kompetence til at kommunikere med kunderne?

Der har i projektet været arbejdet med at fremme eksempelvis Jens' læringskompetence, gøre ham selvstændig og i stand til at arbejde på egen hånd. At arbejde med kompetence drejer sig først og fremmest om at få Jens til at se på sig selv og blive bevidst om sine egne potentialer - og dernæst få ham til at være med til at beslutte, hvilke sider der skal udvikles. Erfaringerne i projektet tyder på, at selve det at afdække sin egen læringsstil er motiverende for eleverne. En elev siger: "I sidste uge skulle jeg sy min bluse færdig og skrive en rapport. Men så blev jeg syg, så jeg kunne ikke sy min bluse. Men altså, så har vi ligesom et ansvar, selv om vi er syge og bliver hjemme. Så kan vi godt lave lidt på en anden måde. Rapporten kan man da godt begynde at skrive på derhjemme."

På forskellig vis er der blevet arbejdet med at gøre eleverne bevidste om, hvilke kompetencer de skal udvikle. På nogle skoler har man brugt læringsstilttest, der især belyser elevens individuelle læringsstil. På andre skoler har man arbejdet med afdækning af elevernes forskellige intelligensprofiler (se boksen).

Lærerne vurderer, at især elever, der har været vant til at blive betegnet som "ukoncentrerede" i folkeskolen, får noget ud af det. En lærer siger: "Jeg synes, de kan formulere ting nu, som jeg ikke er sikker på, de kunne før. Altså Laila formulerer, at

hun har brug for ro. Hun har sagt tidligere “Jeg bliver så forstyrret, når døren går op.” Nu kan hun sige om sig selv, at hun især er selvklog”. Det at få sat positive ord på, hvordan man selv er, kan være med til at styrke det selvværd, der er nødvendigt at arbejde med, når man arbejder med elevernes kompetenceudvikling.

**Læringsstile:**

Forskning om, hvordan vi tilegner os viden<sup>1</sup>, peger på, at man kan tale om forskellige læringsstile. Mange er enige om, at videnstilegnelse sker i en cirkulær proces, der både inddrager erfaring, refleksion, teoretisk abstraktion og aktiv handlen. Alle fire elementer er nødvendige, hvis læringen skal sætte sig varige spor. Men ved at spørge et stort antal mennesker har man fundet ud af, at man groft set kan inddele mennesker i fire foretrukne læringsstile:

**Aktivisten** lærer bedst, når han udsættes for her-og-nu aktiviteter, hvor han kan involvere sig som f.eks. i rollespil og holdkonkurrencer, hvor der er spænding, drama og hastige ændringer. Han lærer mindst, når han har en passiv rolle, hvis han f.eks. skal iagttage, lytte eller får præcise instruktioner med få udfoldelsesmuligheder.

**Teoretikeren** lærer bedst, når det, han præsenteres for, er en del af et system, en teori, en model, og han skal anstrenge sig intellektuelt. Han lærer mindst, når han er i en aktivitet uden synligt formål eller skal deltage i situationer, der lægger vægt på følelser.

**Den reflekterende** type lærer bedst, når han kan iagttage, trække sig lidt tilbage og observere. Når han kan tænke, før han handler. Derimod lærer han mindst, når han “tvinges på scenen”, når han kastes ud i situationer uden forberedelse, eller når han får færdiglavede instruktioner om, hvordan ting laves.

---

1) Kolb, Honey & Mumford o.a.

**Pragmatikeren** lærer bedst, når han kan se en klar forbindelse mellem det, han skal lære, og det, han kan bruge det til. Når han kan få lejlighed til at afprøve teknikker med støtte og feedback fra en troværdig ekspert. Han lærer mindst, når indholdet ikke forholder sig til hans umiddelbare behov, og hvis der ikke er klare vejledninger i, hvordan man gør.

En anden vinkel tilføjer Howard Gardner<sup>2</sup>, når han påpeger, at menneskets intelligens er meget mere mangfoldig, end man tidligere troede.

Man kan tale om:

- Sproglig intelligens, hvis man især er følsom over for lyde, strukturer og betydninger af ord og sprog.
- Logisk-matematisk intelligens, hvis man især er god til at opfatte logiske eller talmæssige mønstre og kan håndtere lange tankerækker.
- Rumlig (spatial) intelligens, hvis man har evne til at opfatte den visuelle rumlige verden.
- Kropslig intelligens, hvis man er god til at kontrollere sine kropsbevægelser og god med sine hænder.
- Musikalsk intelligens, hvis man er god til at lave og opfatte rytme, tonehøjder og klangfarver.
- Interpersonel intelligens, hvis man er følsom over for sindsstemninger, temperamenter og ønsker fra andre mennesker og er god til at reagere hensigtsmæssigt på det.
- Intrapersonel intelligens, hvis man er god til at lægge mærke til sine egne følelser og kender sine egne styrkesider og svagheder.

Læringsmiljøet skal understøtte den enkelte elevs læringsstil (se kapitel 4). Hvis man f.eks. ikke har stille-rum, hvor Laila kan

2) Læs f.eks. Thomas Armstrong, *Mange intelligenser i klasseværelset*

arbejde, vil hun have meget svært ved at udvikle sig på sine egne præmisser.

Der advares også mod at stole alt for meget på disse tests. Det er vigtigt, det bliver en øjenåbner, men det må endelig ikke fastlåse eleven i én bestemt selvforståelse. En lærer siger: "De synes, det er lige så morsomt som at læse Familiejournalen. Det er betragtet som noget vældig populærvidenskabeligt. Men det bliver meget let statisk og stereotrypt, og man får taget de forkerte konsekvenser af det." Det er vigtigt, at man husker, at læringsstile kun viser, hvordan man er i dag, og at intelligensprofilen kun giver en antydning af ens foretrukne måde at gå til tingene på. Alle mennesker indeholder alle intelligenser, og de fleste kan udvikle kompetence inden for hver intelligensstype. Men pointen med at beskæftige sig med intelligensprofiler i denne sammenhæng har været at styrke elevernes selvværd ved at gøre dem bevidste om egne styrkesider. Det kan give overskud til også at turde kaste sig ud på områder, hvor man ellers havde lært, at man ikke var så ressourcestærk. Man kan være intelligent på mange måder inden for hver kategori.

De lærere, der har deltaget i projektet, har afprøvet forskellige metoder for at få eleverne til at få øje på deres egne kompetencer og udviklingsbehov:

### **Selvafdækning af egen læringsstil**

Eleverne kan selv afdække deres foretrukne læringsstil gennem en test. Testens resultat har efterfølgende været udgangspunkt for en samtale med kontaktlæreren, så eleven bevidstgøres om, hvordan han lærer bedst.

**Eks.: Hvordan lærer du?**

Skriv 4 ud for det udsagn, du føler er vigtigst, 3 ud for det, der er næstvigtigst, 2 ud for det, der er tredjevigtigst og 1 ud for det, der er mindst vigtigt for dig.

|                                     |  |   |  |  |  |   |  |
|-------------------------------------|--|---|--|--|--|---|--|
| Jeg kan lide at deltage aktivt      |  | Jeg kan lide at give mig god tid, før jeg handler |  | Jeg er meget nøjeregnende med, hvad jeg kan lide |  | Jeg er meget nøjeregnende med, hvad jeg kan lide      |  |
| Jeg er åben over for nye erfaringer |  | Jeg foretrækker at se en sag fra flere sider      |  | Jeg kan godt lide at opdele og analysere en sag  |  | Jeg kan lide at gennemprøve ideer og tanker i praksis |  |

**Afdækning af elevens intelligensprofil**

Der kan også tages taget udgangspunkt i, at eleverne selv skal finde ud af, hvilke intelligenser de er stærke i. Dette blev gjort for at åbne elevernes øjne for deres egne potentialer. Mange af eleverne kom på skolen med lavt selvværd, fordi de tidligere havde været ude for, at man kun lagde mærke til, om en elev var god til ord og tal. Når man afdækker sin egen intelligensprofil, får man øje på, hvordan man især løser problemer eller fremstiller produkter. En af eleverne siger: "Det var sjovt. Jeg kan kende mig selv, når jeg laver den der test. Jeg er visuel og sproglig. Og så er jeg intrapersonel, ja indadvendt. Det er godt at vide, hvad man er bedst til." Afdækning af elevens intelligensprofil blev fulgt op af samtaler med kontaktlæreren.

**Test din intelligensstype**

Sæt kryds ud for de udsagn, du synes passer på dig...

Tæl herefter "x" sammen ud for hvert tal...

| Nr. | X ja | Spørgsmål  |
|-----|------|--|
| 1   |      | du tænker i billeder                               |
| 2   |      | du lærer ved at røre ved ting                      |
| 3   |      | du er tjekket                                      |
| 4   |      | du er opmærksom på indre følelser, drømme og ideer |
| 5   |      | du spiller et instrument og går evt. til kor       |
| 6   |      | du er god til at stave                             |
| 7   |      | du elsker din pc                                   |

### **Den personlige uddannelsesplan**

Elevens personlige uddannelsesplan er et dynamisk værktøj, der beskriver det forløb, den enkelte elev skal igennem for at nå sit mål. I planen kan eleven og læreren i fællesskab overveje mulighederne, som den enkelte elev har, og opstille mål og succeskriterier for udvikling af elevens kompetencer.

Uddannelsesplanen skal naturligvis bruges i forhold til hele uddannelsen, men den er også et nyttigt redskab i forhold til de enkelte læringsaktiviteter og det daglige arbejde. Det er lærernes erfaring, at nogle elever har det bedst med at lave en plan for en hel læringsaktivitet og så ellers arbejde på egen hånd. Andre elever har brug for at få lavet en plan i samarbejde med læreren dag for dag. En lærer siger: "Vi har fundet ud af, at det skal siges på helt almindelig dansk. Vi har også fundet ud af, at de stærke elever sagtens kan lave deres egen plan, mens de mere usikre elever er glade for, at vi laver en aftale med dem mandag morgen og så følger op om fredagen og løbende gennem hele ugen."

Det at arbejde efter en plan er ikke noget, eleven automatisk kan. Det skal læres, hvis eleven skal udvikle sin læringskompetence. Eleven skal hele tiden være bevidst om, hvorfor, hvad og hvordan der skal arbejdes og læres. Han skal forholde sig til sit arbejde før, under og efter arbejdet. Eleven kan stille sig følgende spørgsmål:

#### *Før arbejdet*

Hvad er det, jeg skal i gang med? Hvorfor skal jeg i gang med det?

Hvad ved jeg allerede? Hvordan kan jeg udnytte den viden, jeg allerede har?

Hvad skal jeg skaffe mig mere viden om - og hvordan?

Hvordan skal jeg arbejde med emnet? Har jeg erfaringer? Hvilke?

#### *Under arbejdet*

Hvordan hænger dagens undervisning/mit arbejde sammen med i går?



Hvad er det vigtigste?  
Hvad er let? Hvad er vanskeligt?  
Nærmer jeg mig målene?  
Skal jeg skrive noget ned, så jeg kan huske det?  
Har jeg brug for andres hjælp, eller skal jeg prøve selv lidt endnu?  
Skal jeg lave noget om - nu?

#### *Efter arbejdet*

Hvordan er arbejdet gået?  
Hvordan har min indsats været?  
Hvornår har det været let/vanskeligt? Har det også været  
sjovt/træls?  
Næede jeg målene - helt, delvist eller slet ikke?  
Hvornår får jeg mest ud af undervisningen/læringen?  
Hvad kan jeg gøre for at lære mere?  
Hvad kan jeg gøre anderledes næste gang?

Ved at arbejde på den måde får eleven mulighed for at synliggøre sine stærke sider og det, der skal forbedres, for at tydeliggøre sine udviklingsbehov, sin motivation og sine konkrete mål, og gøre sig selv og andre, der er vigtige i uddannelsen, medansvarlige i læringen og læringsmiljøet.

#### **Sammenfatning og anbefaling**

Det kan være motiverende for eleverne at arbejde med afdækning af egen intelligensprofil og læringsstil. Det kan give eleven mere selvværd at blive bevidst om sine egne styrkesider. Dette øgede selvværd kan for nogle elever være det nødvendige skub, der skal til for at turde give sig i kast med egen kompetenceudvikling.

Men det er meget vigtigt, når man benytter de skemaer, som er udviklet i denne forbindelse, at de altid knyttes sammen med en samtale med kontaktlæreren. Der skal være en lærer til at vejlede eleven om, hvor usikre sådanne tests kan være, og hvor meget, man kan forandre sig selv over kort tid ved at være i andre situationer. Sådanne tests må endelig ikke blive

“kasser”, som eleverne placerer sig selv og hinanden i, - eller som læreren placerer eleverne i.

Vi vil anbefale at bruge elevens personlige uddannelsesplan i forbindelse med at udvikle elevens kompetence. Ved at inddrage planerne i dette arbejde opnår man den sidegevinst, at eleven vænner sig til at udtrykke sine refleksioner skriftligt. Det bør indgå i lærernes langsigtede plan at lære den enkelte elev at bruge dette værktøj.

## Løbende og afsluttende vurdering af kompetencer

Kvalifikationer kan måles. Eksempelvis, at eleven kan reparere en bestemt del på en motor. Det er svarere med kompetencer. Udvikling af kompetencer fordrer, at eleven konstant udforsker egne evner, egenskaber og potentialer. En udforskning og udvikling, som skal give sig udslag i observerbare kvalitetsforskelle i elevens måde at arbejde med tingene på, i elevens evne til at handle, i graden af selvstændighed og i elevens evne til at anvende og skabe sociale relationer. Kompetence er et beredskab, som indbefatter viden og evnen til at kunne udføre en handling. Det betyder, at vurderingen her må dreje sig om at vurdere den enkelte elevs forudsætninger for at udvikle sig og lære: Hvad er eleven i stand til? Og hvordan skabes indblik i elevens læringsforudsætninger? Vurderingen bliver en hjælp for eleven til vækst og udvikling.

Eleverne skal derfor have fortløbende tilbagemeldinger på deres arbejde og deres udvikling af kompetencer. På den måde får den enkelte elev anledning til at korrigere sig selv undervejs i læreprocessen. Når en elev kan diskutere sine styrker og svagheder, kan han eller hun sætte ind på de områder, hvor der er særlig brug for det, og udvikle sig her. Vurderingen bliver derfor et hjælpemiddel for eleven.

Vurdering af kompetencer er langt mere omfattende og kompliceret end vurdering af kvalifikationer. En lærergruppe skriver da også at: "Vi synes, det har været svært. Vi mangler redskaber. Vi mener, at vurdering af kompetencer skal finde sted over en meget længere periode, end vi gjorde det her. Det er ikke muligt på kort tid."

Med baggrund i erfaringerne fra udviklingsarbejderne fokuseres i det følgende først på de forudsætninger og **vurderingsbetingelser**, der skal være opfyldt, for at kompetencer kan vurderes. Dernæst præsenteres nogle af de metoder, som lærerne

har eksperimenteret med i forbindelse med løbende og afsluttende vurdering af kompetencer.

### **Sammenhæng mellem miljø og vurdering**

Der er en tæt sammenhæng mellem det kompetencebaserede læringsmiljø og den måde, lærere og elever løbende og afsluttende gør kompetenceregnskabet op på. Miljøet skal opfylde forskellige krav:

- muliggøre, at eleverne kan udvikle og tilegne sig de kompetencer, der kræves
- muliggøre, at eleverne løbende kan eksperimentere og følge op på resultaterne fra en vurdering, hvilket implicerer, at eleven skal kunne øve sig og eksperimentere med udvikling af nye sider i egen kompetenceudvikling
- lærerne skal være i stand til at arbejde kvalificeret med evaluering og vurdering af kompetencer.

Det meget skoleagtige miljø kan blive en hæmsko for elevens kompetenceudvikling (se kapitel 4). Det befordrer ikke nødvendigvis, at eleverne motiveres for udvikling af en række af de kompetencer, som eksempelvis VVS-montøren har brug for for at kunne klare sit job. De meget professionsrettede kompetencer udvikles ofte bedst i et ikke-skoleagtigt miljø. Eksemplet i boksen på næste side illustrerer dette dilemma.

Men hvad betyder lærernes begreb om evaluering og vurdering for udvikling af elevernes kompetencer?

### **Et fælles begreb om vurdering, hvorfor?**

En elev fortalte, at han alt for ofte oplevede, at lærerne vurderede hans indsats meget forskelligt, og han blev forvirret af det. En lærer vægtede således helt overvejende, at tandhjulene i uret var tætte og præcise, mens en anden lærer vægtede, at uret tog sig flot ud. Andre lærere vurderede alene elevens indsats på det produkt, han afleverede, mens atter andre vurderede processen; altså den måde, eleven havde arbejdet med opgaven og produktet på. En lærer siger: "Jeg evaluerer meget måden, han har udfærdiget den på. Jeg evaluerer meget, om han har gjort

### Hvordan vurderer vi kompetencer?

Illustration af modsætningen mellem begrebet og målbeskrivelserne af kompetencer og så den evalueringspraksis, vi praktiserer i erhvervsuddannelserne.

Nogle eksempler:

**Kompetence:** Målet er, at en elev skal være i stand til at besvare en telefonopringning på et fremmedsprog.

*Det, der eksamineres i på erhvervsskolen, er grammatiske regler og reproduktion af sætningsforbindelser.*

**Kompetence:** Målet er, at eleven kan udarbejde et årsregnskab.

*Det, der eksamineres i på skolen, er addition og subtraktion af talrækker. I virkelighedens verden vil størstedelen af jobbet blive udført af computerprogrammer, og det vigtigste er forståelse og opbygning af korrekthed ved indtastning og kontrol.*

**Kompetence:** Målet er, at eleven skal etablere et tillidsfuldt og varigt forhold til kunden.

*Det, der eksamineres i, er elevens evne til at reproducere psykologisk og sociologisk viden.*

**Kompetence:** Målet er, at eleven kan tilpasse sin adfærd til en kundes kulturelle og personlige adfærd.

*Det, der testes, er evne til at beskrive, hvad et pluralistisk og hvad et multikulturelt samfund er: Nævn nogle karakteristiske træk ved... Nævn dele af befolkningen, beskriv vaner og synspunkter hos...*

Man eksaminerer og evaluerer elevernes intellektuelle kompetencer, hvor der i virkeligheden er tale om meget praktiske faglige og sociale kompetencer.

Elever føres ind i videnskabelige fag, hvor de ikke hører hjemme, og hvor de får nederlag.

det selvstændigt, og om han kommer og er glad for sit arbejde, eller om han kommer og er trist til sit arbejde...”

Lærerne siger generelt: “Vi har ikke en fælles holdning til evaluering. Vi gør det fuldstændig forskelligt. Vores personligheder er jo så forskellige.”

En elev siger: “Så kigger de lige på det (uret), jo det ser godt ud, det der, altså. Nå, men så har man jo nok lavet det godt nok, ikke også. Det er den måde, man regner det ud på, at det er godt nok.” En sådan vurdering bygger på tillid til lærerne. Her er tale om en relation imellem en “ekspert” og en nybegynder. Sådan har man altid gjort her på skolen. Sådan foregår det også ude på det værksted, eleven har været i praktik i. Her spørger eleven mesteren eller svendene, om det er godt nok, og de svarer på samme måde.

Vurderingen kan ikke alene bygges op om, hvad, hver enkelt lærer synes, er vigtigst. Lærernes vurderingsbegreb må stemme overens med opgaven: Udvikling af kompetencer. Det må tilpasses elevgruppen. Lærerne må kunne vurdere elevens arbejde i relation til dette begreb, som først og fremmest handler om at kunne arbejde løbende med at inddrage eleverne i hele den proces, som er tilrettelagt for hver elev. Lærerne bør opbygge en overordnet og fælles vurderingspraksis for elevernes læringsforløb, så eleverne ved, hvad de har at holde sig til. Men vurderingspraksissen bør naturligvis indeholde nogle frihedsgrader til lærerne, så lærerne kan arbejde temperamentmæssigt og personligt med de metoder, der nu passer den enkelte.

Nogle bud herpå i det følgende afsnit.

### **Vurderingspraksis med elevens læring som omdrejningspunkt**

Hvordan kan lærerne arbejde sammen om vurderingen? Hvordan vurderes eleven løbende og efter et givet forløb?

Når et givet kompetenceforløb begynder, vil det være relevant

at vurdere elevens læringsstil og læringsforudsætninger. Det foregår gennem en diagnostisk vurdering. Hensigten med denne vurdering er at oparbejde en alsidig information om eleven til gavn for såvel elev som lærere. Information om læringstiler mv. lægges herefter til grund for den videre planlægning af elevens kompetenceudvikling. Det har betydning for valg af arbejdsform og aktiviteter i kompetencemiljøet.

I løbet af forløbet foregår den vurdering, som kaldes formativ evaluering. Den vurdering, som elev og lærere foretager, mens læreprocessen foregår, har som regel til hensigt at tilpasse elevens plan og aktiviteter til målet for læreprocessen. Læreren foretager evt. observationer eller opfanger signaler fra den enkelte elev. Læreren samarbejder med eleven om dennes arbejde med opgaverne og egen kompetenceudvikling.

En elev på et af forløbene blev eksempelvis pludselig uopmærksom og ukoncentreret. Det blev hurtigt klart for lærerne, at de måtte udrede, hvad det handlede om. Det viste sig, at sammenhængen mellem teori og praksis på værkstedet var uhenigtsmæssig for denne elev.

Efter et gennemført forløb foretages en foreløbig summativ evaluering. Vurderingen kan her tage form af spørgsmål, demonstrationer, prøver eller observationer, som illustrerer elevernes fremgang. Det, man her vurderer, er det foreløbige resultat af læringen. Der fokuseres ikke blot på produktet, men også på selve elevens læreproces: Hvordan har han arbejdet med tingene undervejs i forløbet? Resultatet af denne foreløbige summative evaluering lægges herefter til grund for en ny planlægning af et forløb for den givne elev.

En lærergruppe skriver om erfaringer med vurdering af elevernes kompetencer: "Her efter fire uger, og hvor afslutningen på forløbet melder sig, ser vi en tydelig frustration, og eleverne har mistet overblikket over, hvilke kompetencer de faktisk har arbejdet med. Et sted i forløbet blev eleverne mere og mere produktorienterede frem for at fokusere på processen, som jo

er opgaven, når de skal arbejde med kompetencer. Vores konklusion er, at evalueringen skal ligge efter hver opgave, de afleverer, og vi skal sikre, at eleverne har ro til at kigge baglæns og tænke over, hvad de har lært: Næde jeg de kompetencer, jeg skulle? Hvordan næde jeg målet?" (Citat fra evalueringsrapport).

Vurdering af elevernes kompetencer må derfor finde sted fra begyndelsen og foretages løbende i et samarbejde mellem elev og lærer.

### **Fælles vurderingskriterier, individuelle mål og niveauer, hvordan?**

Den løbende og afsluttende evaluering må imidlertid bygge på, at lærerne har tilrettelagt forskellige forløb efter den enkelte elevs behov, forudsætninger og potentialer. Eleven har måske en del af kompetencen i forvejen, og hvad så? Det betyder, at alle elever ikke har samme mål eller skal nå samme niveau. De overordnede kriterier, som eleverne vurderes på, bør imidlertid være de samme. Men målet og niveauet, eleven når disse mål på, vil være forskelligt. Modellen side 57 kan være en hjælp for læreren i arbejdet med at udvikles fælles vurderingskriterier, som alligevel er individuel for hver elev.

Generelt betragtet kan enhver kompetence og evne til at anvende denne kompetence være til stede hos en person, og altså demonstreres, i en række varianter. Den laveste grad af kompetence vil være, at eleven kan analysere, planlægge og vurdere "under stadig vejledning", der jo evt. kan fortolkes som "med ført hånd". Den næsthøjeste vil være "helt selvstændig", mens den højeste evne til at anvende og handle med kompetence er "helt selvstændig, kan vejlede andre". (Kilde: "Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne", af Ole Svinth, side 55 til 59).

Ole Svinth påpeger, at det mellem disse yderpunkter er nødvendigt at foretage en yderlige specificering af kompetence-niveauer. Bl.a. for at give eleven mulighed for selv at vurdere, hvordan det går mht. at mestre sin kompetence. Forfatteren



har derfor udviklet nedenstående skema, indeholdende otte niveauer mellem de nævnte yderpunkter. Skemaet skelner mellem planlægning, udførelse og vurdering af arbejdet. Forfatteren skriver: "Den analysefase, der indleder ethvert arbejde, er i skemaet inkluderet i planlægning af arbejdet. Da arbejdet jo kan foregå på skolen såvel som i virksomhederne, er elevens vejleder enten læreren eller arbejdslederen. Læg mærke til, at eleven forudsættes selv at kunne vurdere sit arbejde på alle niveauerne "selvstændigt" allerede på niveau 3. Det er førend, vi forventer, at han kan planlægge og udføre arbejdet" (side 56).

| <b>Planlægning af arbejdet<br/>hvem - hvordan?</b>                                       | <b>Udførelse af arbejdet<br/>hvem - hvordan?</b>               | <b>Vurdering af arbejdet<br/>hvem - hvordan?</b>                  |
|--|--|---|
| Eleven - helt selvstændigt og sikkert. Kan tilrettelægge og planlægge arbejdet for andre | Eleven - helt selvstændigt og sikkert. Kan lede andres arbejde | Eleven - helt selvstændigt og sikkert. Kan vurdere andres arbejde |
| Eleven - selvstændigt og sikkert   | Eleven - helt selvstændigt og sikkert                          | Eleven - helt selvstændigt og sikkert                             |
| Eleven - helt selvstændigt   | Eleven - helt selvstændigt                                     | Eleven - helt selvstændigt  |
| Eleven - med kontrol af planlægningen  | Eleven - selvstændigt under opsyn                              | Eleven - selvstændigt   |
| Eleven - under vejledning efter behov  | Eleven - selvstændigt efter instruktion                        | Eleven - selvstændigt   |
| Eleven - under vejledning  | Eleven - under vejledning efter behov                          | Eleven - selvstændigt med stikprøvekontrol                        |
| Læreren giver kort instruktion   | Eleven - under stadig vejledning                               | Eleven - med efterfølgende kontrol                                |
| Læreren giver grundig instruktion  | Eleven - under stadig vejledning                               | Eleven sammen med læreren   |

Der er tale om de samme vurderingskriterier til forberedelse og planlægning af elevens arbejde, udførelse og vurdering på otte niveauer. Derudover er eleven inddraget på alle niveauer. Skemaet og niveauerne nødvendiggør, at eleverne udvikler og arbejder med såvel de faglige som de almene og personlige kompetencer.

Erfaringerne fra arbejdet med fælles vurderingskriterier og individuelle mål og niveauer peger på, at:

- læringsmålene og vurderingskriterierne i skemaet ovenfor skal sige noget om elevernes kompetencer, og hvad eleverne skal tilegne sig for at nå disse mål
- lærerne konsekvent skal tænke over, at det er elevernes læring og ikke lærernes undervisning, som er i fokus, når målene formuleres
- slutmålene eller handlekompetencebeskrivelserne skal være relevante og motiverende for eleverne, hvilket betyder, at de skal være forankret i de mål, der er fastsat i en given indgang og/eller uddannelse
- slutmålene og vurderingskriterierne skal være realistiske, dvs. de skal være opnåelige for alle elever på holdet, og for at realisere dette må der opsættes forskellige mål for forskellige elever
- målene og vurderingskriterierne skal være meningsfulde for eleverne, dvs. at eleverne til en vis grad skal forstå og acceptere målene. Hvis målene ikke accepteres af eleverne, fungerer de ikke!
- målene og vurderingskriterierne skal være tydeligt formulerede, så eleverne ved, hvad der forventes af dem
- vurderingskriterierne skal være naturlige og kendte.

Men hvilke metoder og redskaber kan anvendes i den løbende og afsluttende vurdering af eleverne?

### **Vurderingsmetoder**

Lærerne har - alt efter temperament og forudsætninger - anvendt en række forskellige metoder. Herom siger lærerne i de gennemførte interview:

- jeg har haft samtaler med eleverne (vurderingssamtale)
- de har evalueret sig selv og på, om de mener, de kan det ene eller det andet. Hvis de siger, de kan, beder jeg dem om at fortælle, hvad det er, de kan (historier)
- og så har de jo udført noget praktisk, hvor jeg umiddelbart kunne se, om de kunne det ene eller det andet (intuitiv iagttagelse)
- eleverne vil gerne have karakterer (standpunktsbedømmelse)
- en karakter, hvad siger den?
- jeg roser altid, også selv om jeg ikke personligt synes, den er flot (positiv feedback)
- når jeg evaluerer, så evaluerer jeg altid det gode. Jeg fremhæver altid det gode og ikke det negative (gå efter guldet-metoden)
- jeg evaluerer ikke sådan efter papir eller noget. Det er noget, jeg har i baghovedet (intuitiv evaluering)
- vi bad eleverne om at udfylde et selvevalueringsskema (selvevaluering)
- jeg bad eleven om at udføre en øvelse, så jeg kunne teste hans kompetence (validitet gennem eksperiment).

I det følgende en kort beskrivelse af nogle af disse metoder:

Anvendelse af en **coach-model** og en særlig form for **spørgeteknik**, som kan bruges af læreren undervejs for at coache eleven under processen. En sådan model kan f.eks. være bygget op om følgende fire fokusområder: **Mål** i form af de kompetencer, eleven gerne vil arbejde for at nå. **Virkelighed** i form af en afdækning af elevens forudsætninger og de ressourcer, den enkelte elev har. **Valgmuligheder** i form af, på hvilke måder eleven gerne vil udvikle sin kompetence, og endelig **iværksættelse** i form af, hvordan eleven kommer videre i sin udvikling? Hvad skal gøres?

**Vurderingssamtaler** har været anvendt i forbindelse med skabelse af vækst hos den enkelte elev. Eleven opmuntres til at vurdere egne forudsætninger og egen læreproces i forhold til slutmålene. De anvendte arbejds- og læringsformer kan også

vurderes i en sådan samtale med henblik på at afdække og drøfte sammenhængen mellem rammefaktorerne og elevens læringsstil og forudsætninger.

**Intuitiv og individuel vurdering** er blevet brugt i forbindelse med den løbende uformelle og kontinuerlige vurdering af eleven. Det har fundet sted i forbindelse med lærerens vejledning af eleven i værkstederne eller i teorilokalerne. Her har elevens læringsforudsætninger og læringsstil være udgangspunktet for denne uformelle vejledning. Den er foretaget på baggrund af lærernes iagttagelse af eleven. Sigtet er at give eleven hjælp til at videreudvikle sine stærke sider.

Brug af **fortællinger og historier**, som illustrerer, at eleven kan tænke i nye sammenhænge og helheder. At han kan analysere og problematisere. Anvendes i forbindelse med diagnosticering af elevens forudsætninger og kompetenceniveau og i forbindelse med løbende og afsluttende vurdering.

**Elevens selvevaluering af egne kompetenceforudsætninger**, som kan foregå ved, at eleven udfylder et simpelt skema, hvor eleven selv giver sine bud på: Hvilke resultater har jeg tidligere bidraget til fagligt, socialt og personligt? Hvilke styrker har jeg? Hvilke behov for udvikling af kompetencer har jeg? Hvilke ambitioner har jeg?

**Procesdagbog**, som udfyldes af eleven og lærerne under hele processen enten generelt hver dag eller uge eller med baggrund i en given læringssituation, som eleven har deltaget i. Dagbogen indeholder spørgsmål som: Hvad fik du ud af at deltage i denne aktivitet? Hvad har bundfældet sig? Hvilke ideer har du fået at arbejde videre med?

**Anerkendende feedback og feedforward** under processen. Metoden fokuserer på det, man i forvejen kan, i stedet for at fokusere på problemer og kigge "negativt" tilbage. Metoden sætter fokus på det, der er det bedste, de bedste præstationer, der hidtil har givet mest udvikling hos eleven. Det virker bedst

og har været mest tilfredsstillende. Metoden bygger på "anerkendelse". Anerkendelse af det bedste af det, der er, for at følge drømme om mulighederne i det, der kunne være. En fælles søgen efter styrker, energier og livgivende kraft, der findes i enhver elev. Det tages afsæt til elevens styrker - gods eller guld - det, som allerede er til stede, og som der bygges på i de bedste stunder (Se boks: Slip anerkendelsen løs).

**Validering gennem eksperimenter**, dvs. igangsættelse af øvelse og opgaver, som kan udvise nye og ændrede kvalitative træk i elevens måden at løse en opgave på med henblik på at afdække "øjeblikke af fuldkommenhed".

#### **Slip anerkendelsen løs**

Arbejdet med anerkendelse af elevens styrker og potentialer kan opbygges på denne måde i fire faser:

**En opdagelsesfase**, hvor der fokuseres på det bedste af elevens indsatser ført ind i fremtiden. Der spørges til, hvad det er, der giver eleven energi? Hvad er dine bedste erfaringer? Højdepunkter, når du lærer?

**En drømmefase**, hvor der leges med fremtiden. Hvad er der af håb, drømme og muligheder?

**En udfordrende fase**. Drømme, forestillinger og ønsker beskrives helt frit.

**Realiseringsfasen**: Her tydeliggøres, vurderes og vælges de forskellige veje. Der ageres, afprøves og improviseres.

Inspiration: "Slip anerkendelsen løs" af Ole Dall m.fl. Frydenlund Grafisk, 2001.

#### **Sammenfatning og anbefaling**

Vurdering og måling af kompetencer er en vanskelig sag. Det er langt mere kompleks end arbejdet med vurdering og måling

af kvalifikationer. Det stiller særlige krav til miljøet og til skabelse af sammenhæng og systematik i lærernes vurderingspraksis. Det fordrer, at lærerne på den ene side formulerer tydelige og klare vurderingskriterier og mål og på den anden side skaber plads for individuelle og meget forskellige måder at vurdere eleverne på. I sandhed en svær og meget ny opgave.

**Til overvejelse:**

Hvordan giver du eleven tilbagemeldinger på hans præstationer?

Hvad er forskellen på selvværd og selvtillid?

## Kompetencer, lærerrollen og lærersamarbejdet

Lærerrollen vil især dreje sig om at tilrettelægge mulighederne for eleverne, så de kan og får lyst til at udvikle sig. Det kræver udvikling og afprøvning af nye læringsformer, nye evalueringsformer og et stærkt udvidet lærersamarbejde. Lærernes pædagogiske kompetencer udfordres for alvor.

Lærerne, der i dette projekt har arbejdet med at udvikle elevernes kompetence, har også oplevet, at deres egen **pædagogiske kompetence** er blevet udviklet. Det at have fokus på at understøtte og inspirere eleverne og få overblik over hele det didaktiske rum og de mange muligheder, som skolen råder over, har betydet, at lærerne har taget deres hidtidige rolle og funktion op til fornyet overvejelse.

Lærerne i projektet fandt ud af, at når man arbejder med udvikling af elevernes kompetencer, skifter lærerrollen fra at være faglig formidler og tilretteviser, som læreren ofte er i traditionel undervisning. Når man har fokus på elevens kompetenceudvikling, skal læreren kunne sætte rammer op; det vil f.eks. sige at kunne lave spændende aktiviteter, der motiverer eleverne, og at kunne lave konkrete aftaler med eleverne om det, de skal eller er i gang med.

Læreren skal også kunne være vejleder i den proces, eleven er i gang med. Det vil sige, at læreren skal kunne se, hvornår eleven har brug for tryk for at få bekræftet, at "jeg er god nok", og hvornår eleven skal have et skub for at få udfordringer nok til at få lært noget. Det vil også sige, at læreren skal kunne gå ind i en samtale med eleven om hans/hendes interesse for faget og måske hjælpe eleven med at komme af med nogle dårlige læringsvaner, der er i vejen for virkelig læring. Ligeledes skal læreren kunne gå ind i samspillet i gruppen af elever og se på kommunikationsmønstre. Er der nogle bestemte roller og normer i gruppen, som gør, at enkelte elever ikke får nok ud af det.

En lærer siger: “For mig har det været et paradigmeskifte fra at formidle faglighed og så til at gå ind og bruge hele min kunnen over for eleven. Altså, det er jo noget andet. Før beskæftigede læreren sig med sit fag. Nu skal vi også beskæftige os med personen. Og helt ærligt, det er svært for mig!”

**Definition på pædagogisk kompetence:**

Pædagogisk kompetence er det, der skal til, for at man som lærer i erhvervsuddannelserne på bedst mulig vis kan deltage i og samarbejde med kolleger og elever om tilrettelæggelse af relevante læringssituationer, læringsforløb, aktiviteter, praksisprojekter mv. for forskellige elever med forskellige mål, læringsstile og forudsætninger samt deltage i vurderingen af disse.

(I publikationen “Udvikling af lærerkompetence i praksis”<sup>3</sup>).

**Samarbejde med andre lærere og elever**

Alle lærere, der har deltaget i projektet, har haft det udgangspunkt, at de ville arbejde i team. Det har vist sig nødvendigt for at kunne fokusere på elevernes kompetenceudvikling. En lærer siger: “Det er i hvert fald vigtigt, at man holder mange møder og tæt kontakt, for vi snakker jo hele tiden om eleverne.” På møderne foregår også den fælles forberedelse: “Det at arbejde med kompetencer er så komplekst og kræver så mange forskellige indfaldsvinkler, at én lærer ikke magter det alene. Fælles forberedelse er ikke et tilbud. Det er et krav og noget, vi er nødt til.”

Undervejs i forløbet gik det op for flere lærere, at det ikke engang var nok at holde tæt kontakt med sit eget team. Det var også nødvendigt at informere lærerne “udenom”. På den måde har kompetenceprojektet været stenen, der spredte ringe i vandet omkring sig. En lærer siger. “Vi har planlagt et møde, hvor vi skal fremlægge det her projekt for vore kolleger. Et eller

---

3) Albert Christensen og Ole Dibbern Andersen, *Udvikling af lærerkompetence i praksis - et fælles ansvar*. Undervisningsministeriet, 2000



andet sted er vi jo nødt til at have dem med. Vi er selvfølgelig startet, for de kan jo også mærke, at vi brænder for det. Hvis vi får dem med, så kan det virkelig rykke noget!”

### **Didaktiske, indholdsmæssige og faglige overvejelser**

Når man skal arbejde med elevernes kompetenceudvikling, er det nødvendigt at lade sin faglighed hænge sammen med didaktiske overvejelser. Når man er underviser, står fagligheden aldrig alene. Den er altid knyttet sammen i en didaktisk situation, hvor rammerne, målene, materialerne, arbejdsmetoderne og evalueringen skal hænge sammen. Det skal så relateres og tilpasses eleverne. Flere lærere oplevede, at deres omhyggelige planlægning måtte revideres i situationen. Det kræver fagligt overblik: “Jeg prøver at lave nogle rammer, men rammerne er ikke særligt markante. Og jeg kan sagtens lave dem om fra det ene tidspunkt til det andet. Det kan jeg gøre, fordi min faglige baggrund er så bred. Hvis jeg har planlagt et eller andet, er det ikke sikkert, jeg udfører det. Det er slet ikke sikkert. Det kan være noget helt andet, jeg kommer til at arbejde med. Det kommer jo helt an på, hvor eleverne er henne, hvad de har af overskud, og hvad de kan nå. Jeg gider ikke stille mig op og forklare et eller andet, hvis de ikke har mod på det, for så ved jeg, at de alligevel ikke forstår en brik af det.”

En anden ting er det faglige sprog. Læreren behersker det faglige sprog, men det gør eleven jo ikke nødvendigvis: Læreren må tænke på, at selve det at tilegne sig et fagligt sprog er en væsentlig del af læreprocessen. I mange fag og i mange brancher er der ord og begreber, der er helt specielle og betyder meget for fagudøvere inden for området. Lærerne har på en måde en dobbelt faglighed: dels har de deres professionelle baggrund, f.eks. som frisører eller pottemagere, og dels har de en pædagogisk baggrund. Inden for begge områder kan der være mange fremmede ord og begreber for eleven. Derfor er det en vigtig erkendelse, når nogle lærere skriver: “Vi har fundet ud af, at vi skal sige det på almindelig dansk. Det skal gøres på et niveau, så de forstår det. Det vil sige, jeg skal tale deres sprog. Det nyt-



Lærerne skal udtrykke sig på almindeligt dansk - ellers forstår eleverne ikke en brik af det!

ter ikke noget, at jeg står og fortæller om lange teorier, hvis de ikke fatter en brik af det. Der, hvor jeg skal ind, det er der, hvor eleverne er. Så jeg bruger det, jeg hører, og så stiller jeg dem spørgsmål.”

### **Sammenfatning og anbefalinger**

Når man arbejder med elevernes kompetenceudvikling flytter lærerens fokus sig:

- fra at være faglig formidler til at være procesorienteret vejleder
- fra at kunne klare lærerjobbet alene til nødvendigvis at måtte arbejde i team
- fra at skulle have fagligt overblik til at skulle kunne overskue alle didaktiske forhold og relationer.

Lærerne skal kort sagt have didaktisk kompetence.

## Kontaktlæreren opgaver og kompetenceudvikling

I forbindelse med dette projekt havde kontaktlæreren en nøgelfunktion. Kontaktlæreren er den, eleven lavede aftaler med om, hvilke kompetencer der især var behov for at udvikle. Det kræver et nært forhold mellem elev og kontaktlærer. Det kan opbygges over tid. En lærer siger: "En kontaktlærer har jo også den opgave at kunne tyde personen og have en jordnær samtale, så man finder ud af, hvem det er, man sidder med, og hvordan personen griber de forskellige ting an. Der går altså to-tre samtaler, før man når så langt." Det kræver, at kontaktlæreren er i stand til at føre en god dialog med eleven om elevens mål og udvikling. Det stiller en række krav til kontaktlæreren:

### **Kontaktlæreren skal kunne<sup>4</sup>:**

Hjælpe eleven med at træffe valg.

Have indsigt i læreprocesser og vejlede om disse.

Arbejde med at integrere elever i skolens sociale liv.

Evaluerer og bruge resultaterne fremadrettet til forbedring af elevens læreproces.

Samarbejde med andre lærere, kontaktlærere og vejledere om at tilrettelægge de optimale forløb for eleven.

Men ud over det nære forhold til eleven var det også lærernes erfaring i dette projekt, at kontaktlæreren helst skal være medlem af det faglige lærerteam. En enkelt lærer var ude for at skulle være kontaktlærer i en helt anden indgang end den, hun underviste i: "Det er meget svært. Jeg skal virkelig tale sammen med faglærerne, ellers løber eleverne om hjørner med mig. Men selv om vi gør det, er det alligevel umuligt, for jeg skal bruge meget tid på at sætte mig ind i det faglige." Alle andre lærere var kontaktlærere i samme indgang, hvor de underviste. For dem var det en positiv oplevelse at tale med eleverne om

4) Fra *Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar*, Ole Dibbern Andersen og Albert Christensen, Undervisningsministeriet, 2000



Kontaktlærere skal kunne hjælpe elever med at træffe faglige valg!

kompetenceudvikling. De følte, at det var meget relevant i deres kontakt med den enkelte elev.

### **Aftaler med eleverne**

Det er vigtigt at lave aftaler med den enkelte elev. Overskuelige aftaler med et passende mellemrum for den enkelte elev. For også her er eleverne forskellige. En lærer bemærkede: "Det er ikke sådan, at du skal have kontaktlærersamtaler på samme tid med alle elever. Nogle elever skal du have kontakt med om tre uger, og andre skal du have om to dage. Men alle aftaler skal være om overskuelige ting, som eleverne kan holde sammen på i uddannelsesplanen. Det er altså også en administrativ opgave, hvor det gælder om at oprette og administrere aftaler."

Her kommer skriftligheden ind i billedet. I mødet mellem kontaktlærer og elev er det vigtigt at skrive ned, hvad man aftaler. Det gælder vist for både lærere og elever, at glemsomheden er høj, hvis aftalen ikke er fæstnet på papir. Det har fået nogle lærere til at sætte speciel fokus på skriftligheden: "Vi har fået sat fokus på skriftligheden i vores kontaktlærersamtale og fået lavet nogle reelle kontrakter, sådan at eleverne kan se, hvor det er, de skal bevæge sig hen."

### **Samtale og samtaleskemaer**

Der kan med fordel anvendes samtaleskema som udgangspunkt for kontaktlærersamtalen. Det er vigtigt, at eleven bliver bevidst om, hvad der kræves for at opnå den ønskede kompetence - og hvor eleven er nu. Kun hvis der stilles synlige mål op, kan eleven selv være med til at arbejde hen imod dem. Ved at benytte skemaet (side 57) kan eleven se de tre faser i arbejdet: planlægning, udførelse og vurdering; og han kan i samtalen med kontaktlæreren se, hvor på skalaen, han befinder sig nu, og aftale, hvor højt han ønsker at stile.

Andre kontaktlærere har foretrukket en struktureret samtale, som har følgende faste overskrifter:

- Sammenhæng - hvor er du nu? Hvilke kompetencer har du opnået?

- Mål - hvilke mål har du for din uddannelse? Hvilke mål har du for den næste periode?
- Hvilke kompetencer vil så være nødvendige for dig?
- Tiltag - hvilke læringsaktiviteter vil du foretrække at arbejde med for at nå disse mål/kompetencer?
- Tegn - hvordan vil du selv kunne se, at du har opnået disse mål?
- Evaluering - hvordan vil du evaluere, at du har nået målet?

### **Sammenfatning og anbefaling**

Kontaktlæreren har en nøglefunktion, når det gælder udvikling af elevernes kompetence. Strukturerede, regelmæssige samtaler - men med forskellige mellemrum alt efter, hvilke elever det drejer sig om - er meget vigtige for at gøre eleven bevidst om egen udvikling. Det er lærernes anbefaling fra dette projekt, at det er bedst at være kontaktlærer for elever, man også kan vejlede fagligt.

#### **Til overvejelse:**

Hvordan vil du løbende vejlede eleven?

Hvad kan du gøre for at styrke samarbejdet med dine kollegaer om udvikling af de enkelte elever?

## Perspektivering: Den kompetenceudviklende erhvervsskole

En lærergruppe skriver, at “vi i lærergruppen er enige om, at vi er kommet et skridt på vejen, men vi er dog klar over, at vi stadig har lang vej at gå, før vi kan sige: Det var det! Der forestår stadig et stort arbejde med at omstille den pædagogiske praksis med omdrejningspunkt i udvikling af elevernes kompetencer.” Erfaringerne fra projektet peger på, at udviklingen af kompetencer medfører, at mange forhold og måder at organisere tingene på må ses efter i sømmene. Lærerne skriver at:

- Modularne må ophæves, og i stedet skal undervisningen opdeles i projekter og måske med baggrund i cases.
- Der skal arbejdes på forskellige niveauer - det bliver vigtigere og vigtigere.
- Der skal fra begyndelsen af grundforløbet arbejdes med kompetencer og kompetenceskemaer sammen med uddannelsesbogen.
- Handlekompetencerne for et givet fag skal fra begyndelsen synliggøres for eleverne og eventuelt ophænges på opslags-tavlen.
- Læringsmiljøet skal organiseres og tilrettelægges på en måde, så alle eleverne kan lære og udvikle kompetencer.
- Den løbende og afsluttende vurdering er noget af det aller-vigtigste!
- Det er uhyre vigtigt at inddrage eleverne fra start til sluttids-punkt.

Men en lærergruppe skriver også, at udvikling af elevkompetencer hænger sammen med det at have forbilleder eller rollemodeller. Lærerne skal være forbilleder for eleverne. De skal være visionære og skabe gejst og virkelyst. Men også ledelsen skal inddrages i udviklingen af elevkompetencerne. De skal støtte lærerne og måske træne lærerne i udvikling af de nye pædagogiske kompetencer, som er nødvendige.





Lærerne skal være forbilleder for eleverne!

Og erfaringerne peger på det nødvendige i det tætte lærersamarbejde: "Vores egen-holden-fast-reb, har vi taget i teamet. Vi holdt teammøder hver uge. Af de emner, der var på bordet her, kan vi se, at der er behov for en ændring af mange af de måder, vi hidtil har gjort tingene på."

Sammenfattende kan det konkluderes, at erfaringerne peger i retning af, at hele skolens måde at arbejde med læring og undervisning på må redefineres.

Perspektivet er derfor en kompetenceudviklende erhvervsskole. En skole som tør satse på, at alle lagene i kompetencer udvikles: Færdigheder, kundskaber/viden og selvværd. Ikke som adskilte pædagogiske mål, men som eksplicitte aspekter ved den pædagogiske proces. Dermed lægges der vægt på den personlige stillingtagen i de faglige færdigheder. Der lægges vægt på en kundskab som refleksion, der er forbundet med både faglighed, sociale relationer, og der lægges vægt på, at den enkelte formidler sine egne holdninger og fortolkninger - og bliver respekteret for dem.

Der er tale om en gensidig proces: At blive respekteret - og at tilegne sig selvrespekt.

# Litteratur

Christensen, Albert A. og Susanne Gottlieb:  
*Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog*,  
Undervisningsministeriet, UVM 7-304, 2000

Andersen, Ole Dibbern og Albert A. Christensen:  
*Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar*,  
Undervisningsministeriet, UVM 7-312, 2000

Svinth, Ole:  
*Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne*,  
Undervisningsministeriet, UVM 7-316, 2000

Smidt, Svend Erik og Susanne Aabrandt:  
*De mange intelligenser - i praksis*, Dafolo Forlag, 2000

Himm, Hilde og Else Hippe:  
*Undervisningsplanlægning for faglærere*, Gyldendal, 1999

Hermansen, Mads m.fl.:  
*Læringslandskaber - artikler om læring og fagdidaktik*, Danmarks  
Lærerhøjskole, 2000

Jørgensen, Per Schultz:  
Hvad er kompetence? I *Uddannelse*, nr. 9, 1999

Jensen, Bente:  
Kropslig kompetence - i en social kontekst. I *Uddannelse* nr. 6,  
2000

Hansen, Finn Thorbjørn:  
*Den sokratiske dialoggruppe. Et værktøj til værdiafklaring*,  
Gyldendal, 2000

Dall, Ole m.fl.:

*Slip anerkendelsen løs*. Frydenlund, 2000

Armstrong, Thomas.

*Mange intelligenser i klasseværelset*. Gyldendal, 1998

Foreningen af Skoleledere:

*De valgte, hvad de ville - portrætter af 50 danskere med baggrund i en teknisk skole*, 1999



# Eud-reformrelaterede publikationer fra Uddannelsesstyrelsen

## 1999:

Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287)  
Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 0065)  
Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed (UVM 7-297)  
Samtale og samarbejde - en kulturel udfordring (UVM 7-296)  
Læring i samspil - giver mening (UVM 7-298)

## 2000:

Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304)  
Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305)  
Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307)  
Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308)  
Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer: Bilag: Fokus-gruppeinterview (Internetpublikation: [www.uvm.dk/pub/2000/bilag2000/](http://www.uvm.dk/pub/2000/bilag2000/) )  
Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310)  
Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312)  
Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316)  
Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling på erhvervsskoler (UVM 7-319)  
Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320)  
Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322)  
Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323)  
Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan? (UVM 7- 324)

## 2001:

Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grundydelse (UVM 7-323)  
Inspiration og ideer til udarbejdelse af lokale undervisningsplaner (UVM 7-334)  
Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-332)  
Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM 7-331)  
Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-333)  
Bilag til Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (Internetpublikation: [www.uvm.dk/pub/2001/eudreform3](http://www.uvm.dk/pub/2001/eudreform3) )  
Uddannelse, læring og demokratisering (UVM 7-336)  
Nye dimensioner i vejledningen - erfaringer og ideer fra tre erhvervsskoler (UVM 7-339)  
Elevindflydelse, lærerteam og evaluering på grundforløbet i eud (UVM 7-341)  
Skoleeksempler - erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede (UVM 7-343)  
Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler (UVM 7-344)  
Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring (UVM 7-345)  
Fra klar besked til dialog. Idékatalog til det lokale uddannelsesudvalg (UVM 7-346)

## 2002:

Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget - erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-349)  
Læringens sociale aspekter - nye betingelser for elevernes fællesskaber (UVM 7-350)  
Elevplan - et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne (UVM 7-351)

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne. I 2001 og 2002 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:*

## 2001:

- Nr. 1: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-053)  
(Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Praktik i udlandet - for social- og sundhedselever (UVM 7-328)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: „kun løs er al fremmed tale?: Modersmålsundervisning i gymnasiet i en række europæiske lande (UVM 6-276) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 4: HF-forsøg 1997-2000: Evaluering af 2- og 3-årige forsøg: Statusrapport fra Hf-evalueringsgruppen (UVM 6-273) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 5: Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grundydelse (UVM 7-329) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Indslusningsforløb for flerkulturelle elever på sosu og pgu (UVM 7-330)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 7: Kommunernes vejledning af børn og unge med særlige behov (UVM 5-372)  
(Grundskolen)
- Nr. 8: På vej mod et nyt hf: Resultater af Hf-evalueringsgruppens arbejde: 1. del (6-274)  
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-332) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM 7-331) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-333) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Sådan gør vi - integration af tosprogede småbørn i store og små kommuner (UVM 5-378) (Grundskolen)
- Nr. 13: Kvalitetsudvikling i VUC - et værktøj til selvevaluering (UVM 0101)  
(Voksenuddannelser)
- Nr. 14: Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning - i erhvervsuddannelserne (UVM 7-335) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Rapport fra arbejdsgruppen om gymnasiernes økonomi og kvalitet (UVM 6-275)  
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 16: Uddannelse, læring og demokratisering (UVM 7-336) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: Projektarbejde i kemi - i gymnasiet og hf (UVM 6-277) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Fleksible læringsmiljøer i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-055)  
(Voksenuddannelser)
- Nr. 19: At lære fysik: Et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik (UVM 6-278)  
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 20: Evaluering af Den Fri Ungdomsuddannelse: Slutrapport (UVM 7-337)  
(Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 21: Elever i erhvervsuddannelse - mellem skole og virksomhed (UVM 7-338)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Eleven i centrum: Om elevindflydelse og medbestemmelse på htx (UVM 6-279)  
(Erhvervs-gymnasiale uddannelser)

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*Fortsat fra forrige side*

- Nr. 23: Kvalitetsudvikling i gymnasiet (UVM 6-280) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 24: Nye dimensioner i erhvervsskolernes vejledning (UVM 7-339)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 25: Nye måder - nye midler: Banebryder II (UVM 5-381) (Grundskolen)
- Nr. 26: Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning (UVM 9-057) (Voksenuddannelser)
- Nr. 27: Fakta om sosu-reformen 2001 (UVM 0106) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Elevindflydelse, lærerteam og evaluering på grundforløbet i eud (UVM 7-341)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 29: Skoleeksempler - erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede (UVM 7-343)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 30: Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler (UVM 7-344)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: På vej mod et nyt hf. Resultater af hf-evalueringsgruppens arbejde 2. del (UVM 6-283)  
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 32: Fra klar besked til dialog - idékatalog til det lokale uddannelsesudvalg (UVM 7-346)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 33: Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring (UVM 7-345)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 34: Fag, pædagogik og IT i det almene gymnasium - status og perspektiver - 1. faglige rapport Det Virtuelle Gymnasium (UVM 6-258) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 35: Modeller for fag og læring i Det Virtuelle Gymnasium - 2. faglige rapport (UVM 6-250) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 36: Organisation og IT i Det Virtuelle Gymnasium - 3. faglige rapport (UVM 6-238)  
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 37: Det Virtuelle Gymnasium - Det almene gymnasium i viden- og netværkssamfundet - Vision og strategi (UVM 6-245) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 38: Evaluering af forsøg på hf-enkeltfag (UVM 6-282) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 39: Projektarbejde og evaluering i billedkunst i gymnasiet og hf (UVM 6-281)  
(Almengymnasiale uddannelser)

## **2002:**

- Nr. 1: Fokus på voksenlæreren - Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning (UVM 6-284) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Multikulturel vejledning (UVM 7-348) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget - erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-349) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Læringens sociale aspekter - nye betingelser for elevernes fællesskaber (UVM 7-350)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Elevplan - et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne (UVM 7-351)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)

*Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.*

*På UVM's website - på adressen: <http://www.uvm.dk/katindek.htm> - findes en oversigt over hæfter i Uddannelsesstyrelsens publikationsserier udgivet i 1999, 2000 og 2001*