

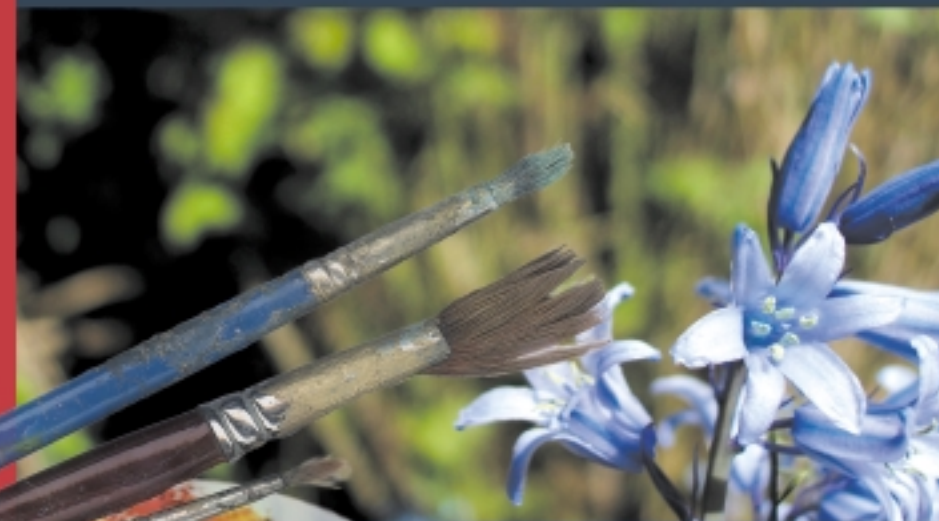
Lærere på erhvervsskoler befinder sig hele tiden i situationer, hvor de skal udfordre forskellige elever og elever, som er meget forskellige. Lærerne skal udvikle ideer til nye forløb for eleverne, tilrettelægge og planlægge forløb, fokusere på den enkelte elevs læring, evaluere osv. Det stiller krav til lærerne om, at de hele tiden er fagligt og pædagogisk kompetente - altså at lærerne til stadighed udvikler deres pædagogiske praksis-kompetencer.

Hæftet handler om, hvordan man på flere erhvervsskoler har arbejdet strategisk og systematisk med udvikling af lærernes faglige og pædagogiske kompetencer - på jobbet og i samarbejde med kolleger eller i team.

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



# Læring på jobbet



**- strategier og  
systematik, ideer  
og metoder**

# Læring på jobbet

- strategier og systematik, ideer og metoder



# **Læring på jobbet**

**- strategier og systematik, ideer og metoder**

**Albert Astrup Christensen**

**Susanne Gottlieb**

**Danmarks Erhvervspædagogiske**

**Læreruddannelse**

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 6 - 2003

Undervisningsministeriet 2003

## Læring på jobbet

### - strategier og systematik, ideer og metoder

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 6 - 2003 og under temaet *udvikling af undervisnings- og ledelseskompetence*

Publikationen er et resultat af FoU-projekt nr. 2001-2534-0106

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

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Tegninger: Henrik Hansen  
Omslag: Grafisk Himmel  
Forsidefoto: Stefan Rink

1. udgave, 1. oplag, marts 2003: 2000 stk.

ISBN 87-603-2314-0

ISBN (WWW) 87-603-2316-7

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgiver af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,  
Område for de erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-359) 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 2003

Publikationen indeholder eksempler på kompetencekort og anvendelse af sådanne konkrete værktøjer

# Forord

En af fordelene ved læring på jobbet er, at det skaber umiddelbar mening og gennemskuelighed for den enkelte medarbejder. Det lærte kan umiddelbart bruges - i modsætning til deltagelse i eksterne efteruddannelsesaktiviteter, hvor det lærte ofte skal "oversættes" til de betingelser, der gælder det enkelte sted.

Læring på jobbet er imidlertid ikke en universalløsning, der med et snuptag klarer en skoles eller en lærergruppes behov for kompetenceudvikling. Læring på jobbet er en satsning, der kræver tid, rum og ressourcer. Ellers bærer det ikke den ønskede frugt - og erfaringerne peger på, at det kræver en massiv indsats at opprioritere læring på jobbet.

Det forsøgs- og udviklingsprojekt, som ligger forud for udgivelsen af dette temahæfte, har handlet om at give svar og opskrifter på, hvordan man kan opprioritere læring på jobbet og skabe de bedste læringsmiljøer, og hvordan man i praksis kan lære på jobbet.

I hæftet præsenteres en række ideer og metoder til læring på jobbet og også erfaringer fra det nævnte FoU-projekt, hvor lærere og ledere har arbejdet med at udvikle og afprøve disse ideer og metoder sammen med de to konsulenter fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Udviklingsarbejdet blev gennemført på Teknisk Skole Ishøj og på fire afdelinger på Teknisk Erhvervsskole Center, TEC.

Hæftet henvender sig især til lærere og ledere på erhvervsskoler. Den enkelte erhvervsskole kan anvende hæftets indhold af ideer og inspiration i deres aktuelle initiativer og arbejde med at udvikle og dygtiggøre lærere og mellemledere i det fortsatte arbejde med at realisere intentioner og mål i erhvervsuddan-

nelserne efter de seneste reformer. Hæftet vil også kunne inspirere inden for andre uddannelsesområder.

Undervisningsministeriet har finansieret det bagvedliggende forsøgs- og udviklingsarbejde, udarbejdelsen og udgivelsen af denne publikation. Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i publikationen står for forfatterens egen regning.

Henrik Friediger  
Undervisningsministeriet  
Uddannelsesstyrelsen  
Område for de erhvervsfaglige uddannelser  
Marts 2003

# Indhold

5	<b>Forord</b>
9	<b>1. Udvikling af lærerkompetencer i et strategisk og systematisk perspektiv - indledning</b>
15	<b>2. Pædagogisk praksiskompetence - derfor</b>
17	<b>3. Læring i fokus og udfordringer for alle eleverne</b>
19	<b>4. Lærersamarbejdet - en forudsætning</b>
23	<b>5. Pædagogisk kompetenceudvikling, hvordan?</b>
33	<b>6. Coaching af frafaldstruede elever</b>
40	<b>7. Lærersamarbejde om udvikling af elevernes selvstændige læring</b>
51	<b>8. Tværfagligt lærersamarbejde</b>
58	<b>9. At skabe gode læreprocesser for eleverne</b>
65	<b>10. Gensidig coaching på lærerrollen</b>
71	<b>11. Erfaringer med kompetenceplaner</b>
74	<b>12. Mellemlederen som nødvendig medspiller</b>
78	<b>13. Sammenfatning og perspektivering</b>
81	<b>14. Litteratur</b>
82	<b>15. Bilag: Eksempel på kompetencekort</b>





# Udvikling af lærer-kompetencer i et strategisk og systematisk perspektiv - indledning

Lærerkompetencerne kommer for alvor i centrum i erhvervsuddannelserne, hvor der konstant gennemføres forandringer via love og bekendtgørelser med den hensigt at gøre uddannelserne mere attraktive for de unge og for at tilgodese erhvervslivets behov for kompetente medarbejdere.

Det er lærerne, der i praksis skal bære forandringerne, og det er lærernes praktiske pædagogiske og didaktiske kompetencer, der er grundlaget.

For at erhvervsskolerne skal være i stand til at bære forandringerne igennem, skal lærerens kompetencer derfor udvikles, men på en strategisk og systematisk måde.

Lærerarbejdet har traditionelt koncentreret sig om den enkelte lærer og dennes "konfrontation" med "sin" klasse. Det er læreren, der har været den aktive, mens elevernes opgave ideelt set har været at være "opmærksomt deltagende" eller i det mindste ikke-forstyrrende i forhold til lærerens igangværende aktiviteter. Fokus flyttes nu fra formidlingen i klassen til den enkelte elevs læreproces.

Efterhånden er den erkendelse slået fuldt igennem, at det er gennem aktivitet, læring finder sted. Det vender op og ned på billedet. Elevens læring skal i centrum, og det er eleven, der skal være aktiv.

Organiseringen af undervisningsudbuddet skal ændres radikalt, da der skal udvikles en bred vifte af nye læringsmuligheder, som har appel til de unge. Læreren skal kunne beherske at sammensætte forskellige pædagogisk-didaktiske muligheder, som kan tilpasses og tilbydes den enkelte elev.

Kompetencebegrebet indbefatter en kombination af viden, færdigheder, holdninger og evnen og viljen til at bruge den - handle - i den pædagogiske praksis og i forhold til en erhvervsfaglig kontekst i løbende forandring.

Kompetenceudvikling er, når lærerne enten får udvidet deres viden, færdigheder, holdninger og handleevne eller bruger en del heraf på jobbet, som de ikke tidligere har brugt.

### **Strategisk**

Med **strategisk** kompetenceudvikling menes, at lærernes kompetenceudvikling forankres i skolens og erhvervsuddannelses-systemets daglige og især fremtidige opgaveløsning. Der skal være sammenhæng mellem skolens og erhvervsuddannelses-systemets overordnede mål, de mål og opgaver lærerne skal løse, og lærernes forudsætninger herfor.

Det er erfaringsmæssigt vanskeligt at arbejde med kompetenceudvikling i et strategisk perspektiv. Det kan være vanskeligt at skabe sammenhæng mellem kompetenceudviklingen og skolens mål og strategier og vurdere, hvordan den enkelte medarbejders og/eller medarbejdergruppes profil skal være.

Det kræver et stort overblik at skabe en sådan sammenhæng og en nærmere analyse af de opgaver, skolerne og systemet står overfor at skulle løse. Resultaterne fra en mindre undersøgelse, som blev gennemført i forbindelse med dette projekt, viser, at skolerne arbejder meget forskelligt med at forankre kompetenceudviklingen i skolens mål og strategier, idet man på:

- én skole oplister de arbejdsopgaver, der skal løses i forbindelse med implementeringen af reformen, og udleder kompetencebehovene heraf
- en anden skole afdækker lærernes kompetencebehov individuelt og skeler til reformens pædagogiske krav



Med strategisk kompetenceudvikling menes, at lærernes kompetenceudvikling forankres i skolens og erhvervsuddannelsessystemets daglige og især fremtidige opgaveløsning.

- en tredje skole tager udgangspunkt i teamets samlede kompetencebehov med skelen til de opgaver, teamet skal løse
- og på en fjerde skole udledes kompetencebehovene alene ud fra skolens overordnede strategi og behov.

Når skolerne gennemfører kompetenceudvikling, er det vigtigt, at det sker systematisk, dvs. at det finder sted som en løbende udvikling af medarbejdernes kompetencer og af skolen som helhed.

### **Systematisk**

Med **systematisk** udvikling af lærerkompetencer menes en planlagt, løbende udvikling af den enkelte lærers eller gruppe af læreres kompetencer - eller planlagt livslang læring.

Det systematiske er vigtigt, fordi udviklingen af lærerens kompetencer jo aldrig hører op. Det er en livslang proces. Det systematiske sikres ved at gennemføre kompetenceudviklingen for specifikke lærergrupper, som har specifikke behov, og ved at gennemføre den som et planlagt forløb. Det systematiske sikres desuden ved (som det jo også gælder for eleverne), at der opstilles individuelle mål for udviklingsforløbene, og at der følges op på forløbene eksempelvis i forbindelse med de årlige medarbejdersamtaler. Resultaterne fra undersøgelsen viser, at skolerne arbejder forskelligt med systematisk udvikling af kompetencer, idet man på:

- én skole har valgt at formulere mål, udarbejde en plan og følge op på kompetenceudviklingen i forbindelse med MUS-samtalerne
- en anden skole har overdraget ansvaret for løbende og systematisk kompetenceudvikling til teamet
- en tredje skole udarbejder en læringskontrakt med hver enkelt medarbejder, hvor mellemlederen har rollen som den, der igangsætter processen og den, der følger op.

På en skole har man udarbejdet en checkliste over “en faglærers reformkompetence” i en afdeling eller et team. Hvad mangler den enkelte eller teamet for at kunne leve op til de krav, reformen stiller? På baggrund heraf udarbejdes en uddannelsesplan for den enkelte eller teamet i forhold til her-og-nu situationen. Med henblik på at skabe kendskab til de opgaver, lærerne skal være kompetente til at kunne varetage, er der på flere skoler udarbejdet *kompetenceprofiler* eller *arbejds- eller funktionsbeskrivelser*.

Ansvaret for hvem, der gør hvad, er forskelligt fra skole til skole. Det samme gælder de muligheder for læring og aktiviteter, som tilbydes lærere eller team i forbindelse med kompetenceudvikling.

Et afgørende succeskriterium er opnåelsen af ejerskab. Et ejerskab kan nemlig ikke gives, det skal tages. Derfor er det afgørende, at de pædagogiske medarbejdere, der skal udvikle kompetencer, i så stor udstrækning som muligt inddrages i hele beslutningsprocessen vedrørende udvikling af kompetencer på den pågældende skole. Hvis man oplever sig som objekt i en proces, så får man objekterfaringer. Hvis man derimod oplever sig som subjekt, så får man subjekterfaringer dvs. handlekompetence, selvværd og selvtillid. Udbredelse af ejerskab - inddragelse af alle medarbejdere i hele beslutningsprocessen - indeholder såvel et demokratisk element som et effektivitets-element. Begge dele taler for inddragelse af så mange som muligt i de beslutningsprocesser, som knytter sig til kompetenceudviklingen på den pågældende skole.

*En forudsætning for lærernes og mellemlidernes ejerskabsfølelse er uden tvivl, at de oplever et reelt behov for kompetenceudviklingen, og at det strategiske og systematiske arbejde både på kort sigt og på længere sigt ses som et nødvendigt led i at kunne opfylde erhvervsuddannelsesreformens intentioner og fastholde deres nuværende funktioner.*

Det er vigtigt, at der bygges på dem, der vil, og at der skabes

de nødvendige (evt. små) succeser, som kan have en positiv demonstrationseffekt i forhold til dem, som måtte være mere tøvende.

Det er derfor af afgørende betydning, at de identificerede kompetencer, der ønskes udviklet, også er kompetencer, som den enkelte lærer er interesseret i at få udviklet.

## Pædagogisk praksis- kompetence - derfor

De fleste lærere møder dagligt den stadig stigende forskellighed i elevernes behov, interesser og ønsker. Én elev er så trænet, at han kan arbejde på avanceret niveau med materialer og værktøjer. Han skal udfordres til at vælge en opgave på et højt niveau. En anden elev har store problemer i arbejdet med materialer og værktøjer. Det er derfor nødvendigt at tilrettelægge forløb og tilbyde forskellige opgavetyper, som tager udgangspunkt i disse forudsætninger. Én skal i gang med et forløb, hvor han lærer værktøjet og maskinerne at kende, nøje tilrettelagt og planlagt fra lærernes side, således at arbejdet består i at udføre opgaven nøjagtigt efter anvisninger og under lærerens opsyn og vejledning. En tredje elev kan så let som ingenting gå direkte i gang med at løse en opgave på et højt niveau.

Lærerne i erhvervsuddannelserne står hele tiden med udfordringen om at skulle tilrettelægge læringssituationer for de mange vidt forskellige elever. Det stiller krav om at være faglig og pædagogisk dygtig og om at kunne udvikle sine kompetencer hele tiden. Det stiller desuden krav om at kunne udvikle undervisningen hele tiden. Lærerne må udvikle deres pædagogiske praksiskompetence.

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

Lærerne skal være i stand til at planlægge og evaluere undervisnings- og læringssituationer, som knytter an til elevernes erfaringer, potentialer, uddannelses- og læringsmål, interesser og behov. Aktiviteter og læringssituationer tilrettelagt på en sådan

måde, at de kan understøtte og udvikle elevens faglige, sociale og personlige kompetencer, så eleverne bliver i stand til at varetage et job i erhvervslivet, kunne videreudanne sig og kunne deltage aktivt i det demokratiske samfund.

Det handler om at observere eleverne, kunne beskrive de forskellige situationer, eleverne lærer i og med, samtale og reflektere med kollegaer om oplevelser og problemer og om at eksperimentere med udvikling af undervisningen med fokus på elevens læring.

I det udviklingsarbejde, som ligger til grund for dette hæfte, har lærerne øvet sig i det. De har alle taget et afsæt i egen undervisning, reflekteret over forbedringer af undervisningen, eksperimenteret med at udvikle undervisningen og elevernes læreprocesser og reflekteret over og drøftet disse forbedringer med kollegaerne.

I hæftet fokuseres på, hvordan lærerne kan udvikle deres kompetencer til at skabe læring og udfordringer for alle elever ved at eksperimentere og udvikle undervisningen i et samarbejde og via refleksioner med kollegaer eller team.

En praksiskompetence kan sammenfattes i følgende tre punkter:

- 1) Læring i fokus og udfordringer for alle eleverne
- 2) Lærersamarbejdet
- 3) Pædagogisk kompetenceudvikling.

Disse områder er ikke adskilte. Elevens læring og individuelle kompetenceudvikling bør gøres til det centrale omdrejningspunkt.

Det er i samspillet mellem disse elementer, der kan skabes lærings- og udviklingsforløb for eleverne og skabes muligheder for udvikling af en fremadrettet pædagogisk praksiskompetence hos lærerne.

De tre punkter redegøres der for i de næste tre kapitler.



## Læring i fokus og udfordringer for alle eleverne

En elev, Susanne, kedede sig bravt. Der var tydeligvis for let for Susanne. Hun løste opgaverne på ingen tid.

Læreren greb fat i Susanne og spurgte ind til hendes forudsætninger. Susanne havde i hele sin praktiktid arbejdet med syning af skjorter. Læreren udfordrede derefter Susanne i en læringssamtale. Havde Susanne udelukkende *kendskab* til at sy skjorter i den virksomhed, hvor hun har været i praktik? Eller havde hun opnået *indsigt* i skjortesyning dvs. tilegnet sig en kompetence, som hun kunne anvende i andre sammenhænge og i andre virksomheder?

At have kendskab til noget er langt mere overfladisk end at have indsigt eller have tilegnet sig viden, som man kan bruge i andre sammenhænge. Har man kendskab til skjorteproduktion i en bestemt virksomhed, ved man måske lidt om specielle kravtyper og lidt om fejl i skjorteproduktionen i virksomhed X. Udvikling af en elevs læringskompetence fordrer, at eleven får en indsigt, så hun på sigt bliver i stand til at bruge den viden, der tilegnes på erhvervsskolen i en virksomhed uden for skolen og i andre virksomheder.

Hvis samtalen munder ud i, at Susanne har kendskab, men mangler indsigt, kunne opgaven derfor være at formulere et læringsmål i samarbejde med Susanne. Hvad er det, hun vil og skal lære for at skaffe sig indsigt i skjortesyning? Hvordan skal undervisningen tilrettelægges, så Susanne opnår indsigt og ikke kun kendskab til syning af skjorter?

Er læringsmålet, at Susanne skal opnå indsigt i skjortesyning, må det overvejes, hvordan læringsprocessen og undervisningen da bør tilrettelægges. Altså: hvordan skal hun lære det? Skal det evt. foregå som projektorganiseret undervisning? Skal Susanne coaches af sin lærer eller af en kammerat under processen?

En lærer siger rammende om det at være lærer på dagens erhvervsskole "...Tiderne skifter. Elevtyperne, vi møder, ændres næsten fra dag til dag. Elevernes forudsætninger er anderledes og mere forskelligartede end før i tiden. Det, eleverne skal kunne, ændres også hele tiden. Vi er nødsaget til at lære at udfordre disse forskellige elever. Udvikle ideer til nye forløb. Ellers kan vi som lærere og skole ikke opfylde de krav, der stilles til os. Så kan vi ligeså godt finde os et andet arbejde."

Lærerne befinder sig hele tiden i sådanne situationer. Der skal tilrettelægges og planlægges forløb for disse elever. Der skal fokuseres på elevens læring og skabes udfordringer gennem tilrettelæggelse af relevante aktiviteter.

Aktiviteter som nødvendigvis må planlægges, afprøves og evalueres i et tæt lærersamarbejde.

## Lærersamarbejdet - en forudsætning

Lærersamarbejdet er alfa og omega. Det at sætte læring i fokus og udfordre alle elever gør det *nødvendigt* for lærerne at samarbejde. I eksemplet med Susanne fra forrige kapitel er det nødvendigt, at kontaktlæreren, der gennemfører lærings samtalen med Susanne, ved, hvilke muligheder lærerteamet kan tilbyde. Og det er nødvendigt, at de øvrige lærere i lærerteamet kender til indholdet i det læringsmål, Susanne har formuleret i samarbejde med kontaktlæreren.

Når målet indebærer at få *indsigt* i skjortesyning, kan det meget vel involvere flere fag og emner. Det kan f.eks. være, at et af de områder, Susanne ønsker at inddrage, er et historisk eller kulturelt perspektiv på skjortesyning, - “skjorter før og nu”, “skjorter i flere kulturer”, “skjorten som statussymbol”. Her får Susanne brug for litteraturforslag eller links fra læreren, som er specialist i stil, form og farve, - og måske også fra læreren, der underviser i samfundsfag. Det kan også indebære, at Susanne i forbindelse med sit projekt har brug for at se andre skjorteproduktionsmåder og derfor har brug for en lærers vejledning til at tilrettelægge et virksomhedsbesøg.

Alt dette indebærer nødvendigheden af, at hele lærerteamet kender til de aftaler, der indgås med den enkelte elev, og at lærerne arbejder sammen om at stille rammer op, så Susanne og de andre elever kan nå de opstillede mål.

Men erfaringerne fra dette udviklingsforløb viser også, at lærerne finder *inspiration* i at samarbejde, både i det daglige og i høj grad i forbindelse med kompetenceudvikling. Flere lærere fortæller, at det at have en god kollega at diskutere undervisningen og de enkelte elever med er meget værdifuldt for dem.

En lærer fortæller: “Samarbejdet med min kollega fungerede, så jeg knap kan forestille mig, at det kunne blive bedre. Men



Her får Susanne brug for litteraturforslag eller links fra læreren.

det handler selvfølgelig så også om, at min kollega og jeg snakker sammen til daglig og er nogenlunde enige om, hvad vi har af ønsker med hensyn til undervisning. Jeg vil sige, at vi begge er gode lærere, det vil jeg faktisk vove at påstå. Når vi arbejder sammen og er på besøg i hinandens undervisning, bliver vi endnu bedre. Udbyttet af vores besøg hos hinanden har været kolossalt.”

I forbindelse med kompetenceudvikling på jobbet har det at have en kollega som coach været en stor støtte og en “øjeblik-åbner”. I det gode lærersamarbejde kan kolleger bruge hinanden til *gensidig refleksion*. En anden lærer fortæller: “Det har virket smadder godt. Og det var en oplevelse for mig med det fag, jeg underviser i, hvor jeg kom til at tænke på noget helt andet, som min kollega jo fik mig til at reflektere over. Da min kollega var på besøg, havde jeg planlagt et forløb, der var alt for stramt. Det var jeg selvfølgelig ikke bevidst om. Men jeg blev klar over, at det sådan set var formen, der var det vigtigste for mig. Altså, når jeg havde planlagt det, så skulle det jo helst følges. Jeg var ikke opmærksom på de signaler, eleverne sendte, og kunne ikke give slip og være spontan. Så i det andet forløb, efter vi havde snakket sammen og haft coaching, da blev det altså meget bedre. Da kunne jeg være mere tilbagelænet og sige, “Har det her fungeret? Kunne I forestille jeg andre muligheder?””

Der er ingen tvivl om, at samarbejdet mellem lærere udgør selve fundamentet i kompetenceudvikling på jobbet.

Det er nødvendigt, at lærerne samarbejder om at understøtte elevernes læreprocesser. Det giver mulighed for den enkelte lærer at hente inspiration og støtte hos kolleger. Lærerne må arbejde på en måde, så det kan lade sig gøre at bruge hinanden i den fortsatte udviklingsproces; - en udviklingsproces, der indebærer såvel udvikling af læringstilbud til eleverne som lærernes egen læring. Lærernes læring er en forudsætning for, at han aktivt vil kunne understøtte elevernes læring. Lærerne skal kunne være kreative og kunne improvisere i forbindelse med, at eleverne bevæger sig rundt i læringslandskabet.

Lærerrollen vil i fremtiden i stigende omfang blive præget af opgaver som planlægning, igangsætning og vejledning. Lærerrollen udvides og udvikles. Det bliver mere interessant og betydeligt mere krævende at være lærer.

## Pædagogisk kompetenceudvikling, hvordan?

Hvad får lærere til at kaste sig ud i arbejdet med at udvikle kompetencer? En lærer siger:

“Jamen jeg kunne se et problem, og jeg kunne se, at hvis jeg ikke gør noget ved det, så vil jeg lave en undervisning, der er meget utilfredsstillende i forhold til mine krav. Jeg har jo nok nogle meget høje faglige krav, jeg vil gerne give eleverne så meget faglig ballast. ...”

Det er forbedringen af undervisningen, der tænder hende. Men også et ønske om fornyelse, der motiverer læreren...” fordi vi alle sammen, eller de fleste, er så opsat på at eksperimentere, der skal ske noget nyt...”.

En anden lærer siger om det, der har været vigtigt for ham:

“Altså for mit vedkommende skal det helst være noget, som har meget relation til eleverne og til dagligdagen og til den måde, som jeg opfatter eleverne på. Det er meget vigtigt for mig, at hvis jeg skal bruge tid på det, så skal det være noget, som jeg kan relatere til det videre forløb og bruge på en eller anden måde. Det skal ikke være sådan noget højtravende teoretisk noget eller abstrakte begreber. Det skal være noget, som jeg kan bruge som håndværktøj bagefter. Det er min indgangsvinkel, det må jeg sige.”

En tredje lærer siger, at det er nye teorier og begreber, som tænder ham. For andre igen er det kombinationen mellem problemer fra det daglige arbejde og teorier og begreber.

### **Fra læring til kompetenceudvikling**

Men hvad karakteriserer den læring, der fører til kompetenceudvikling?

Det er ingen tvivl om, at der i tilknytning til udviklingen af det daglige pædagogiske og praktiske arbejde, er uanede muligheder for at lære og dermed udvikle egne kompetencer.

Det dokumenterer forskningen i situeret læring da også. En forskning, som peger på, at der er en tæt sammenhæng mellem løsningen af praktiske, pædagogiske opgaver og systematisk refleksion. Det er en særdeles effektiv vej til ny erkendelse og udvikling af kompetence. Vi lærer allerbedst, når vi indgår i praktiske sammenhænge, der skaber nye erfaringer. Det gør læreren i høj grad i forhold til igangværende implementering af de pædagogiske krav, som er indeholdt i reformen af erhvervsuddannelserne og i forhold til de krav, eleverne stiller om at blive udfordret og om at lære at lære. Her skabes dagligt nye erfaringer, nye praksisformer og nye udviklingsmuligheder. Det er en forandringsproces, som udnyttes af lærerne til at igangsætte nye eksperimenter.

Men væsentligt i denne sammenhæng er *refleksionsbegrebet*, idet "kompetenceudvikling finder sted som en personlig proces i en social kontekst, hvor individet dels opnår beherskelse på et anerkendt færdighedsplan, dels er i stand til at integrere sin beherskelse i sin persons udtryksform og formidle den som led i udviklingen af social integration" (Schultz Jørgensen 2002, (i "Udspil om læring i arbejdslivet" Roskilde Universitetsforlag 2002).

Læreprocessen beskrives her som en psykologisk refleksionsproces indeholdende en tilbageskuende refleksion, en fremadrettet refleksion og en indadrettet refleksion.

Læreren kan lære at involvere sig i forandringerne. Lære at sætte fokus på bestemte pædagogiske felter, som der er behov for at ændre. Følge dem, drøfte dem, reflektere over dem og analysere dem i udforskende processer, hvor kollegaer er sparingspartnere, medforskere og kritiske kommentatorer.

En sådan læreproces tilbyder et hav af muligheder for at blive



klogere på praktisk pædagogik. Hvad virker? Hvordan? Hvorfor?

### **Kompetenceudvikling som intern læring på arbejdspladsen**

Derfor er det vigtigt, at lærerkompetenceudviklingen tilrettelægges på en sådan måde, at det kan gennemføres på arbejdet som "intern læring".

Erfaringer fra kompetenceudvikling i offentlige og private virksomheder peger på, at 70% af et menneskes kompetence stammer fra job erfaringer med opgaver og problemer, som vedkommende har arbejdet med her. 20% stammer fra feedback og iagttagelser af andre og 10% fra bøger og kurser.

Coaching og en lang række andre metoder kan - on location - medvirke til at udvikle lærerkompetencerne. Det kan f.eks. bestå i at igangsætte små eller større forsøg, drøfte og formidle resultaterne og reflektere.

På mange skoler har man gode erfaringer med at arbejde på denne måde. Ved at bringe erfaringer fra praksis og resultater fra udviklingsarbejde eller eksperimenter i spil er man på vej til at skabe ny pædagogisk udvikling og kompetenceudvikling. Men de rammer og rum, der er nødvendige for at eksperimentere og lære, er forskellige:

- På én skole er teamorganiseringen den naturlige ramme om intern læring
- På en anden skole skabes muligheder via løbende supervision, projektbaseret undervisning og kollektiv forberedelse
- På en tredje skole benytter man sig især af følorder, interne kurser og konferencer
- En fjerde skole arbejder med spredning af viden og erfaringer gennem temadage og fælles lærermøder

- En femte skole arbejder med at styrke kontakten mellem lærerne på tværs af afdelinger gennem fælles pædagogiske dage og tværgående udviklingsarbejde.

I det følgende præsenterer vi kort nogle af de metoder, som der er blevet arbejdet med i dette projekt:

### **Kollegaen som coach eller/og vejleder**

Flere af de lærere, som har deltaget udviklingsarbejdet, siger, at de har været utroligt glade for at bruge kollegaer som coach og vejledere.

En lærer siger, at det er vigtigt at samarbejde tæt med mindst en kollega: "Jeg har lært mest af at arbejde tæt sammen med en kollega i observationen af elever for at spotte dem og for at kategorisere dem, og sidst men ikke mindst for at støtte dem. Så den oplevelse, det er at være to om at observere og samtale skiftevis med en gruppe elever for at kategorisere dem bagefter og finde ud af, hvad man så rent faktisk skal gøre, det har været sjovt og godt og en gevinst. Og jeg ved, at det er en rigtig måde at arbejde på."

Læreren lærer ved at samarbejde i en tæt social sammenhæng med en kollega. En anden lærer siger herom: "... det er skide hamrende dejligt at have nogen at støtte sig til og nogen at spille ping pong med.."

Og tilføjer, at det gerne må være en kollega, som er i stand til at få ham til at se på sin egen praksis udefra og eksempelvis i nye relationer, hvor nye vinkler vendes.

Om erfaringerne med at arbejde med coachmetoderne, skriver to lærere: "Det er vigtigt, at man overholder den rolledeling, der ligger i modellen, og at man afsætter god tid og sørger for et rum, hvor man kan være uforstyrret. Der kan i så fald etableres en ægte samtale, der går til benet af ens professionelle lærerrolle uden at det opleves som andet, end at man får øjnene op f.eks. for nogle forhold, hvor man selv står i vejen for sine



Kollegaen som coach/vejleder.

intentioner - samtidig med, at man bliver opmærksom på mulighederne for at komme videre.”

Og om coaching og vejledning siger en anden lærer: “Det ligger i luften, at vejledning - og coaching - er noget, man beder om, hvis man har problemer med undervisningen, og det er også godt nok, hvis det gøres rigtigt. Men det var nu ikke ligefrem problemer, vi mødte op med. Tværtimod gik vi ind i forløbet for at blive bedre til noget, som vi egentlig synes, at vi gør meget godt - og det viste sig, at en sympatisk observatør kunne få øje på nogle ting, som vi havde gemt lidt af vejen, og som i høj grad trængte til at komme frem i lyset for at blive taget op til kritisk vurdering og refleksion. Det er vigtigt, at vejledningen opfattes, udføres og opleves i en absolut kollegial ånd, hvor man begge føler, at tillidsforholdet ikke på nogen måde kan gå tabt.”

Lærerne har vidt forskellige ønsker til, hvordan de ønsker at samarbejde med kollegaerne. Nogen foretrækker at arbejde alene med støtte fra en kollega, og nogen foretrækker, at kompetenceudviklingen foregår i et team. Vi kan derfor ikke skråsikkert sige, at man bare skal gøre sådan og sådan.

### **At lære at udforske på egen hånd med støtte fra coach**

Hvordan bliver man udforsker af egen undervisning? Hvordan bliver man bedre til selvstændig læring? Den kompetence ønskede flere af lærere at udvikle med støtte fra egen coach.

En lærer siger: “Coachingen var begyndelsen til en tiltrængt refleksion med det konkrete udgangspunkt, at vi hver for sig i højere grad tænker over, hvad det er, vi går og laver. Det lyder måske ikke af meget, men har alligevel en stor betydning. Hvor man måske har været tilbøjelig til at skynde sig videre og ikke reflektere nærmere over ting, der ikke forløb helt efter hensigten, kommer man nu uvilkårligt i tanker til at vende tilbage til situationerne og forestille sig, hvordan det kunne være forløbet bedre, og hvad man vil gøre ved det næste gang ... lige-

som hvis man er ved at tilberede et festmåltid eller bygge et hus eller reparere en motorcykel eller anlægge en have.”

Det tiltaler nogle lærere mere end andre: At udforske og lære på egen hånd. At blive bedre til at mestre eget liv. At blive bedre til at reflektere selvstændigt over egen undervisning.

Men “hvis man vil lære at spille violin, bliver det ikke til ret meget, hvis man ikke en gang i mellem har nogen at spille sammen med ...”, slutter en af lærerne.

### **Besøg på andre skoler eller afdelinger**

En anden måde at skaffe sig ideer på er ved at besøge andre afdelinger eller skoler og lærere. En lærer siger herom: “For mit vedkommende så har jeg lært meget af at besøge levedsmid-delafdelingen på en anden skole, selvom jeg normalt arbejder i en transportafdeling. Den måde, de gjorde det på, fik mig til at se med nye øjne på min egen praksis derhjemme og på, hvad jeg egentlig burde lave om.”

Besøg på andre skoler øger ofte opmærksomheden på den måde, lærerne selv underviser på.

Det at se på andres undervisning og de aktiviteter, de har sat i værk, giver ny viden og inspiration. Men det kan i allerhøjeste grad også være med til, at man bliver bedre til at se på egen undervisning.

### **Systematisk refleksion**

Udvikling af pædagogisk praksiskompetence forudsætter, at man er god til at reflektere over de eksperimenter og de aktiviteter, man har iværksat, og de relationer, man indgår i.

Systematisk refleksion over erfaringer fra afprøvninger og eksperimenter må sættes i system. Kollegaobservationer og løbende selvevaluering er oplagte metoder at tage i anvendelse for at fremme erfaringslæringen på det kollektive plan.

Pointen er altså, at lærere, der ønsker at udvikle deres pædagogiske praksiskompetence, konstant må arbejde med at finde derum, hvor der er plads til refleksion - på det ene eller andet niveau. De må afklare, hvad der kan læres i hverdagen, og hvad der kræver egentlige kursuslignende rammer. Alt for ofte ser man, at læringen trækkes ud af læreres dagligdag og tager form af eksterne aktiviteter, f.eks. kurser, som ofte - det viser erfaringen - er meget svære at koble til hverdagens rammer og gøremål. Også her må der tænkes i, at læringen måske bedst sker "i situationerne", dvs. når erfaringerne er friske og tilegnes i de rammer, man kender.

Men, som i så mange andre af livets områder gælder det, at det er den, der har skoen på, der ved, hvor den trykker.

Lærere ved bedst, hvornår og hvordan de kan lære, og hvordan de kan udvikle den pædagogiske praksiskompetence. Udfordringen er at tage handsken op og formulere de udspil, der skal til for at det også kan ske - i praksis!

### **Selvevaluering i akvariet**

Akvariemetoden kan bruges til at sætte et helt team eller en gruppe lærere i fokus. Lærerne anvender metoden, når de eksempelvis ønsker at fremlægge og diskutere erfaringer fra de eksperimenter eller aktiviteter, de har sat i gang. Intentionen i denne metode er at give anledning til spredning af erfaringer til resten af lærerkollegiet på skolen og samtidigt give alle lærere lejlighed til at reflektere over erfaringerne.

Et team (praksisteam) har beskrevet nogle erfaringer og refleksioner fra et undervisningsforløb, de har gennemført, og uddelt det til resten af lærerne i lærerforsamlingen. Alle har således læst refleksionerne inden akvariemødet.

Et andet team har imidlertid læst papiret mere grundigt end andre. Dette team skal nemlig fungere som interviewteam i forhold til praksisteamet. Interviewteamet har forberedt en række spørgsmål til praksisteamet. Spørgsmål, som har til for-

mål at hjælpe praksisteamet til at fortælle detaljeret og reflekterende over det oplevede, erfarede eller følte inden for det på forhånd aftalte emneområde i forbindelse med det beskrevne eksperiment.

På akvariemødet sætter praksisteam og interviewteam sig omkring et bord i midten af lokalet, og resten af lærerne sidder i en kreds rundt om dem. Lærerne kan således sidde og høre og betragte de to team, som om de var i et akvarium. Deraf navnet. (Kilde: "Kvalitet i skolen". Red. Mads Hermansen. Klim. 1999).

### **Samarbejde med ekstern konsulent**

To lærere fortæller: "Undervejs i forløbet fik vi besøg af konsulenterne fra DEL. De kunne hver gang bringe os videre ..."

Samarbejde med eksterne konsulenter kan give lærerne anledning til at bringe nye ideer og spørgsmål på banen. Vigtigst for en ekstern konsulent er imidlertid at være med til at understøtte lærernes refleksioner og eksperimenter i forbindelse med udviklingen af undervisningen. Konsulenten kan sammen med lærerne hjælpe til med at skabe gode læringssituationer for eleverne. Hjælpe til med at fastholde fokus på elevens læring.

Den eksterne konsulent har også mulighed for at få øje på forhold i det daglige arbejde, som læreren normalt ikke umiddelbart kan få øje på.

### **Om eksemplerne**

I de følgende eksempler fra udviklingsarbejdet har de nævnte og flere metoder været anvendt og afprøvet.

De eksempler på pædagogisk kompetenceudvikling, der præsenteres i det følgende afsnit, er alle blevet udviklet og afprøvet efter samme model:

- kompetenceafklaring af den enkelte lærers behov med fokus på at få forbedret og kvalitetsudviklet undervisningen

- udarbejdelse af et kompetencekort for den enkelte eller gruppen af lærere
- gennemførelse af en udviklingssamtale med egen leder
- tilrettelæggelse af et eksperiment, der indeholder løbende refleksioner over forbedringer af undervisningen
- gennemførelse af eksperimentet, der går ud på at udvikle undervisningen og elevernes læreprocesser
- evaluering og refleksion over eksperimentet
- drøftelse af resultaterne med kollegaerne og daglig leder.

I alle eksemplerne fokuseres på, hvordan lærerne kan udvikle deres kompetencer ved at skabe læring og udfordringer for alle elever, ved at eksperimentere og udvikle undervisningen i et samarbejde og via refleksioner med kollegaer eller team.

**Til overvejelse:**

- Hvad tænder lærere, så de får lyst til at kaste sig ud i et kompetenceudviklingsforløb?
- Hvad er samspillet mellem læring og kompetenceudvikling?
- Hvordan kan lærerens læring fremmes på din arbejdsplads?



## Coaching af frafalds- truede elever

I en skoles grundforløb var frafaldsprocenten stigende. Lærerne var ofte overraskede over, at en eller anden elev pludselig med meget kort varsel holdt op. Hvad var årsagen? Hvilke elever holdt op? Hvordan gribe ind med hjælp, vejledning og støtte her og nu og i tide? To lærere besluttede at samarbejde om at udvikle et beredskab med svar på disse spørgsmål. Målet var at blive bedre til at spotte og støtte frafaldstruede elever i tide.

### **Case: Camilla og Sofie - uafklarede elever**

“Baggrund: Camilla og Sofie er uafklarede. De går på grundforløbet i indgangen Service. De har arbejdet tæt sammen gennem hele uddannelsesforløbet. De er usikre på, om det er den rigtige uddannelse, de har valgt. Eleverne er tilknyttede den samme kontaktlærer. Kontaktlæreren er ikke lærer i de projekter, de arbejder med i øjeblikket.

Camilla henvender sig en dag til kontaktlæreren for at få vejledning til at komme videre med sit projekt. Hun siger: “Jeg kan ikke det her, jeg er for umoden, jeg kan heller ikke gymnasiet.” Der er en uge tilbage af projektet, og hun mangler stadig at løse mange opgaver. Camilla giver selv udtryk for, at hun ikke har været seriøs nok med sit skolearbejde, men har valgt venner og fritid i stedet. Kontaktlæreren sætter sig straks ned ved et bord med Camilla overfor - lidt afsides - for at tale med hende om problemet og lave en planlægning, så Camilla kan skabe sig et overblik over resten af uddannelsesforløbet. Sofie sidder et stykke derfra og lytter til samtalen. Kontaktlæreren registrerer, at også hun ser usikker og opgivende ud og foreslår at tage en snak om hendes projekt bagefter. Samtalen med Camilla tager tid, og efter et stykke tid er der kø af eleverne,

som kontaktlæreren er lærer for i et andet projekt. De forventer at blive vejledt fagligt. Kontaktlæreren opfordrer dem til at hjælpe hinanden, men efter yderligere et stykke tid må læreren bede Camilla om at arbejde videre alene, mens læreren får afviklet køen. Camilla får en meget konkret opgave, som hun skal løse, og som hun skal vise læreren senere på dagen. Da kontaktlæreren efter et stykke tid vender tilbage til Camilla og Sofie, er de begge forsvundet! Dagen efter får kontaktlæreren besked på, at Sofie har meldt sig ud!

Lærerens umiddelbare reaktion på denne episode var, at læreren troede, at det var hende, der havde skræmt Sofie væk ved at stille direkte krav til hende. Det viste sig heldigvis senere at være en mistolkning. Men det faktum, at det kom fuldstændig bag på læreren, har givet stof til eftertanke. Læreren skrev bl.a. i sin logbog:

“I øvrigt kan man i denne case undre sig over, at Camilla og Sofie stak af fra aftalen med mig, og at Sofie ikke på et tidligere tidspunkt har fortalt mig om sine planer. Sådanne episoder, hvor eleven vælger ens vejledning fra, giver ofte følelsen af ikke at slå til som kontaktlærer. Her er det en god oplevelse at læse lidt teori om ungdomskultur. Birgitte Simonsen er fortrinlig at blive klogere af på dette område. (Se artiklen i “Uddannelse, læring og demokratisering”. UVM 7-336). De unge har en helt anderledes indfaldsvinkel til det at arbejde. Unge mennesker i dag opfatter ikke det at arbejde som en nødvendighed, men som noget de kan vælge til eller fra. Det er karakteristisk, at de stiller anderledes krav til uddannelse og job end de voksne. Unge vælger i højere grad ud fra, hvad de har lyst til og ikke ud fra, hvad de er nødt til. De vil have oplevelser og vil ikke kede sig.”

Hvad var årsagen? Hvilke elever holder op? Hvordan gribe

ind med hjælp, vejledning og støtte her og nu og i tide? Hvilke kompetencer skal lærerne beherske for at spotte og hjælpe frafaldstruede elever?”

Kontaktlæreren besluttede sig til at rejse spørgsmålene i lærer-teamet med afsæt i denne case.

### **Sådan gjorde lærerne**

Med afsæt i casen blev følgende spørgsmål drøftet på et team-møde:

- Skal vi ændre på vores måde at sammensætte grupper på? Jf. gældende procedure, så vælger eleverne selv, hvilken gruppe de ønsker at være med i. Konsekvensen af den procedure er, at der som oftest er flere kontaktlærere tilknyttet hver gruppe, og at kontaktlæreren alene er kontaktlærer for eleverne og ikke underviser.
- Skal teamet og de enkelte teammedlemmer bruge mere tid på at iagttage eleverne enkeltvis og at udveksle erfaringer herom på det ugentlige teammøde? Hvordan styrke samarbejde mellem vejleder, kontaktlærere, faglærere og eleverne?
- Kan vi være mere på vagt over for faresignaler hos eleverne? Kan man lave en liste over faresignaler?

Konklusionen på drøftelserne i teamet var at gennemføre et eksperiment, som bestod i at lade en kontaktlærer sammensætte en gruppe udelukkende med frafaldstruede elever og lade dem arbejde sammen om et projekt. De fik tilknyttet den samme kontaktlærer. Kontaktlæreren fik desuden under eksperimentets gennemførelse tilknyttet en kollega som coach og sparringspartner.

Begge lærerne skulle fungere som vejleder og lærer for gruppen og i fællesskab afdække den enkelte elevs behov og udarbejde strategier.

Der blev udarbejdet spørgeskemaer og givet vejledning til eleverne i, hvordan disse skulle udfyldes. Der blev efterfølgende gennemført en samtale med den enkelte elev med udgangspunkt i resultaterne fra skemaet. Der blev udarbejdet et notat med individuelle mål for hver elev og i et tæt samarbejde med den enkelte elev.

Det følgende er et udpluk fra en af lærernes logbog, hvor læreren reflekterer over en af de første samtaler med eleven Kirstine:

*“Kom 10 min. for sent til mødet efter pause (måtte hentes). Havde store problemer med at svare på spørgsmålene/modvilje. Læste ikkelhørte ikke efter, da jeg gennemgik spørgsmålene og misforstod derfor, hvad det var, hun skulle svare på. Var tydeligt irriteret over at skulle reflektere over meningen med opgaven. Ville bakke ud: “Må jeg springe fra?” Men fik afslag: “Vi har lavet en aftale, men du kan få vejledning af mig alene, hvis du har problemer!” Blev afslået: “Så kan jeg godt alligevel”.*

*Kirstine svarede hele tiden undvigende på, hvorfor hun var tilmeldt grundforløbet.*

*Svagheder: Har altid været dårlig til at aflevere opgaver til tiden.*

*Kirstine sagde under mødet om sig selv bl.a.: “Jeg kan ikke tage mig sammen. Jeg skal derfor lære at hive mig selv op! Hvordan? Gå tidligere i seng! Og lade være med at gøre tingene sværere, end de er. Jeg lider af præstationsangst. Bange for, at det ikke er godt nok.”*

*Kirstines bidrag til gruppens udvikling: Nævner mange ting, hun ikke er god til, men gruppen husker hende på, at hun har et godt og afsmittende humør. Derefter bliver hun mere positiv og nævner selv, at hun også er god til at lytte til andre og har god tålmodighed.*

*Jeg aftalte følgende mål for Kirstine i prioriteret rækkefølge:*

1. Vil lære at deltage lige så meget som de andre i gruppen
2. Vil lære at gå på kompromis
3. Vil lære at planlægge
4. Vil lære at overholde deadlines
5. Vil lære at blive mere tålmodig
6. Vil lære at styre sit temperament.

Procedure: Kirstine arbejdede med et mål ad gangen og med et kort sigt på to dage. Kirstine evaluerede sig selv, og jeg observerede Kirstine i forskellige situationer. Vi mødtes tre gange om ugen for at evaluere og aftale det videre forløb.”

### **Erfaringer fra eksperimentet**

De næste uger holdt lærerne ugentlige møder med gruppen, og der tegnede sig et ret tydeligt billede af de meget store problemer, eleverne havde, og som lærerne skulle forholde sig til og udvikle strategier i forhold til. Gruppen gik mere eller mindre i opløsning, da tre ud af de seks elever, lærerne startede med, ikke overholdt de aftaler (jf. udviklingsplanen for Kirstine), de fra starten selv var med til at lave. Dermed blev gruppen reduceret til tre-fire elever, som fik arbejdet sig igennem projektet, dog ikke med det ønskede resultat eller den ønskede proces.

Lærerne fandt hurtigt ud af, at disse elevers behov var meget forskellige, og opstillede derfor fem kategorier, som de mente dækkede frafaldstruede elever:

1. Elever i psykisk krisetilstand
2. Unge uddannelsesmæssigt uafklarede elever
3. Unge elever fra isolerede miljøer
4. Bogligt svage elever
5. Elever med problemer omkring socialisering.

En kategorisering, som medvirkede til at skabe klarhed om problemets omfang blandt disse elever og måske i ungdomskulturen i al almindelig.

### **Erfaringer med kompetenceudviklingsforløbet**

En af lærerne udtalte efter eksperimentets gennemførelse: “Erfaringer fra denne case var, at mindst to af denne lille elevgruppe tilhører en kategori, hvor man som lærer får en oplevelse af afmagt, når man tror, at man kan gøre en forskel på så kort tid med den uddannelsesmæssige (i dette tilfælde mangelfulde) baggrund, vi som lærere har. Vi har brug for bredere lærerkompetencer, hvis vi skal gøre os håb om at fastholde alle elever og sikre, at eleverne udvikler sig.”

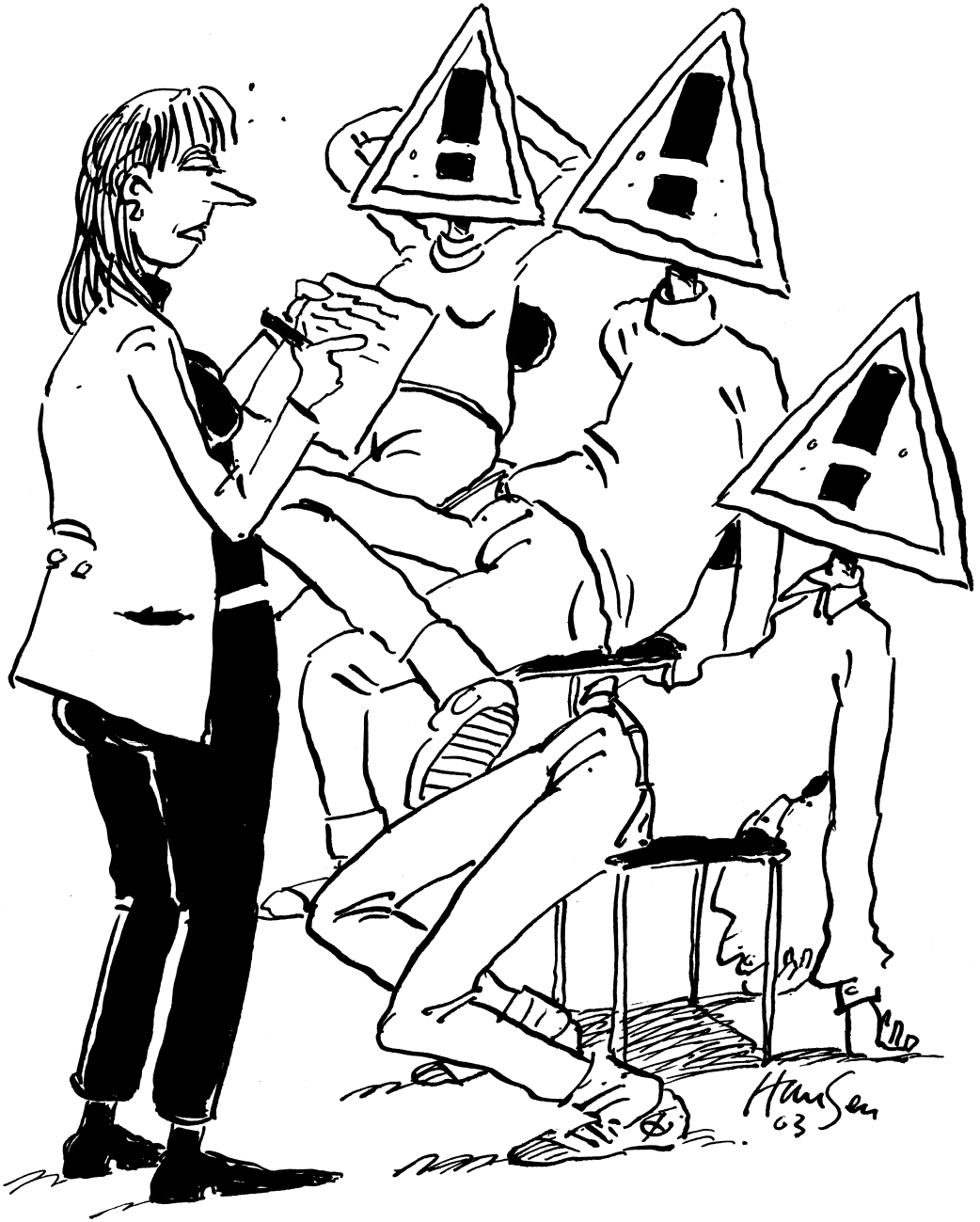
Et andet problem er, at kontaktlæreren på denne skole ikke har mulighed for at følge eleverne tæt nok og derfor mangler føling med elevernes reelle motivation for uddannelsen.

Kontaktlæreren er blevet flittigt diskuteret, siden denne funktion blev indført med erhvervsuddannelsesreform 2000, og man har holdt fast i, at kontaktlæreren skal være en faglig vejledning og ikke en social. Eksperimentet har vist, at der især på grundforløbet er brug for en mere følelsesmæssig kommunikation med de meget usikre og frafaldstruede elever. Eksperimentet dokumenterer, at der er en sammenhæng mellem den sociale/emotionelle udvikling og den kognitive udvikling. Områder som er gensidigt forstærkende. Elevers læring og udvikling er fundamentalt afhængig af, at læreren især har relationskompetence.

På et efterfølgende teammøde besluttede gruppen at gennemføre et nyt kompetenceudviklingsforløb, hvor alle kontaktlærere blev koblet sammen to og to og med fokus på udvikling af relationskompetence.

#### **Til overvejelse:**

- Hvad er årsagen til, at Camilla og Sofie pludselig stoppede deres uddannelsesforløb? Er det et generelt problem?
- Hvad kunne lærerne have gjort for at undgå, at Camilla og Sofie stoppede deres uddannelsesforløb?



Kan vi være mere på vagt over for faresignaler hos eleverne?

## Lærersamarbejde om udvikling af elevernes selvstændige læring

Nogle lærere konstaterede, at eleverne gjorde mange ting og gerne ville selv. Det var tydeligt. Det kunne lærerne se, når eleverne arbejdede i grupper, individuelt eller i værkstedet. Men det virkede, som om det altid var dem, der var gode til at skrive, som kom til at skrive for meget. Nogle kedede sig, fordi det var for nemt, det, de arbejdede med. Andre spurgte for meget. Og elevernes forudsætninger og bevidsthed om, at det er den, der arbejder, der lærer noget, var meget forskellig. Hvad kunne eleverne gøre mere og bedre for selv at blive gode til selvstændig læring? Det besluttede lærerne sig til at gøre noget ved.

Praksiseksemplet nedenfor viser to lærere, som har brugt to-mandsamarbejdet og samarbejdet med en ekstern konsulent til at give et bud på problemet ved at reflektere over nogle situationer fra elevernes arbejde på værkstederne og spørge: Hvordan går det? Hvad kunne vi gøre bedre?

### **Case: To-mandsamarbejdet giver anledning til løsninger**

Udpluk fra den eksterne konsulents observationer: "Eleverne i hovedforløbet i skrædderuddannelsen er i gang med et skjorteprojekt. De har alle fået udleveret en opgave med nogle krav og nogle mål på en skjorte. De skal tegne skjorten, klippe den ud i stof og sy den på symaskinen.

Eleverne sidder med hver sin skjorte og arbejder ved hver sin symaskine. En af eleverne finder sin opgave og tegning frem og begynder at kigge på den. Hun forstår tilsyneladende ikke det, der står i opgaven. Hun må spørge og vælger at spørge læreren.

En anden elev har lavet kraven til skjorten helt forkert.



Har hun spildt tiden på at gøre noget forkert? Hun henvender sig til læreren og spørger om råd. Læreren vælger at lave kraven for hende i en fart, men hvordan kunne en sådan "fejl" have været gjort til læring for eleven, så hun aldrig lavede en sådan fejl mere?

Lærerne må konstatere, at der er enorme forskelle på, hvor langt eleverne er fremme i arbejdet med skjorterne og frakkerne. Enkelte står og kludrer i tegning og opskæring, mens andre stort set er færdige med deres skjorter og frakker. Hvorfor er nogle elever enormt langsomme? Og andre elever enormt hurtige?

"Kom lige herover Hanne" eller "Jeg skal have hjælp nu". Værkstedslærerne farer mildest talt rundt i lokalet. De har godt nok travlt. Alt for travlt. Belastningsgraden på værkstedslæreren er enorm. En del af eleverne spørger meget - rigtigt meget. Spørgelysten er især stor blandt indvandrer-eleverne (et særligt pædagogisk problem)."

Efter at disse observationer var blevet gennemført, holdt Hanne og Elise et coach-møde for at finde ud af, hvad der kunne gøres ved problemet. Elise fandt sine noter frem fra før, de havde besluttet sig til at observere eleverne. Hanne og Elise ville forbedre elevernes selvstændige læring, og de ville blive bedre til at udfordre alle eleverne.

Hanne sagde: "Men kunne eleverne ikke bruge hinanden meget mere? Hvorfor spørger de ikke hinanden? Her er grupperne jo en ressource. Spørge hinanden i grupperne. Men også på tværs af grupperne. Her kan isoleret gruppearbejde vise sig at være en hæmsko. Eleverne spørger slet ikke på tværs af grupperne. De går heller ikke rundt og kigger på det, de andre laver, for at lære fiduser og fif her. De spørger alene medlemmerne af gruppen eller læreren. Det bliver nemt meget fattigt. Spørgsmålet er derfor, hvor-

dan eleverne kan opdrages til at se og spørge på tværs af grupperne?”

Elise ville ind på en anden boldgade og sagde: “Men også måden at tale med eleverne på kunne være et udviklingsfelt. Frem for udsagn af typen “du skal holde øjet på synålen, når den kører” til spørgsmål som, “hvad sker der, når nålen kører for hurtigt?” eller “hvilken vej roterer nålen egentlig..?” Altså coache eleverne og stille reflekterende spørgsmål frem for at være den, der giver svarene eller siger, at sådan skal man altså bare gøre dit eller dat. Det lærer eleverne jo alt for lidt af”, slutter Elise.

Hanne og Elise var enige om, at eleverne gerne ville hjælpe og støtte hinanden. Det var tydeligt at se. Hanne sagde: “Her kunne vi godt skubbe lidt mere på og direkte opfordre en elev til lige at gå over og vise en anden elev, hvordan dit eller dat skal gøres. Træne eleverne, så de bliver bedre til at lære af hinanden.” Og tilføjede “ ... vi kunne måske ligefrem udvikle eleverne til at bruge og iagttage hinanden noget mere og til at hente fif hos hinanden frem for hele tiden at skulle spørge læreren?”

### **Sådan gjorde lærerne**

Hanne og Elise så ikke problemerne på samme måde. De var dog enige om, at eleverne skulle udfordres forskelligt, og at eleverne skulle lære at arbejde mere selvstændigt med deres egen læring.

De to lærere var også enige om, at de ønskede at udvikle kompetencer i, hvordan de kunne blive dygtigere til at styrke elevernes selvstændige læring, og udvikle kompetence i at blive dygtigere til at observere og coache eleverne forskelligt.

Selve refleksionen mellem Hanne og Elise hjalp dem til at se

på undervisningen udefra. Igennem samtalen fik de øget indsigt i samspillet mellem eleverne og lærerne på værkstedet.

Næste skridt blev at igangsætte et eksperiment med sigte på at udvikle eleverne i selvstændig læring og at udfordre eleverne på forskellige niveauer og at aflære eleverne i deres spørgebombardement af lærerne.

Hanne og Elise igangsatte en gensidig idéudviklingsfase. De blev enige om, at opgaven skulle indeholde tilbud til eleverne om selv at vælge sig ind på forskellige niveauer med mulighed for:

- valg af forskellige typer af aktiviteter,
- valg af læringsstil, mulighed for valg af graden af selvstændighed,
- tilvalg/fravalg af gruppearbejde, individuelt arbejde eller makkergrupper,
- at kunne vælge mellem egentligt projektarbejde, emnearbejde eller temaarbejde.

Opgaven skulle muliggøre, at der kunne arbejdes fagligt forskelligt med "skjorten" eller "frakken".

Opgaven skulle også indeholde bud på, hvad den langsomme og den hurtige elev kunne gøre.

Eleverne skulle have mindst fem valg hver gang og så kunne vælge sig ind på små hold, der arbejdede med den ene eller den anden type skjorte på det ene eller det andet niveau.

Lærerne var enige om, at opgaverne godt måtte indeholde så mange billeder om muligt; billeder, som understøttede den skrevne tekst. Og opgaver på flere niveauer, fordi eleverne skal udfordres meget forskelligt.

Hanne og Elise blev desuden enige om at udarbejde en matrix eller model, der indeholdt de fem selvstændighedsniveauer. (Se box nedenfor.)

De to lærere planlagde forløbet i detaljer. De udarbejdede en handleplan, og de aftalte nogle coachsamtaler. De besluttede desuden at afholde ugentlige evalueringssamtaler.

Eksempel på opgave på flere niveauer og matrix

**Projektitel: Bukseprojekt**

Forløb: Hovedforløb

Fag: Modelsyrske

*Du skal gøre følgende:*

- 1) Du skal udarbejde en arbejdstegning af de bukser, du vil designe og opsy. Der stilles følgende krav: Der skal være gylp, forlomme, mindst en baglomme. Alle lommer skal have naturligt størrelsesforhold. Du kan vælge:
  - b) bukser med linning i talje (mindste sværhedsgrad)
  - c) bukser med faconsyet linning (mellem sværhedsgrad)
  - d) bukser med lav talje og belægning (sværeste sværhedsgrad).

Du skal ud fra din personlige buksegrundform udarbejde et mønster efter din arbejdstegning.

- 2) Du skal tilrette bukserne og sy dem i udleveret stof.
- 3) Du skal udarbejde syrækkefølge på bukserne.
- 4) Du skal udarbejde metodebeskrivelse med kvalitetskrav på gylpen.  
Krav til bukserne:
  - der må kun sys på bukserne på skolen
  - til bagsømmen skal der anvendes kædestingsmaskine
  - du kan anvende specialmaskiner som: trense-, øjknaphuls- og blindstingsmaskine.
- 5) Du skal vælge samarbejdspartner og niveau (se skemaet nedenfor):
  - Du skal **før opstart af projekt** vælge en samarbejdspartner til bukseprojektet

- Du skal aflevere en kopi af din arbejdstegning på bukser til din kontaktlærer før valg af niveau og før opstart af bukseprojekt - arbejdstegningen skal godkendes.
- Du skal vælge det niveau, du skal arbejde med - du kan vælge niveau ud fra hver kategori. Det er vigtigt, at du samarbejder med din kontaktlærer om niveauvalg, og at du er afklaret om, hvad det vil kræve af dig.

### Du kan vælge følgende niveauer:

Niveau	<i>Elev- og lærer-samarbejde</i> Planlægning	<i>Konstruktion</i> Udføre snitudvikling	<i>Speciale</i> Vurdering af arbejdet
1.	Eleven kan selvstændigt og sikkert planlægge arbejde med en elev fra klassen (samarbejdspartner)	Eleven kan selvstændigt og sikkert snitudvikle bukser ved hjælp fra samarbejdspartner	Eleven kan selvstændigt og sikkert sy bukserne op
2.	Eleven arbejder selvstændigt med en elev fra klassen under opsyn af læreren	Eleven snitudvikler bukser med hjælp fra samarbejdspartner under opsyn af læreren	Eleven kan sy bukserne op under opsyn af læreren
3.	Eleven kan arbejde selvstændigt med en elev fra klassen med begrænset støtte fra læreren	Eleven kan selvstændigt snitudvikle bukser med hjælp fra samarbejdspartner med vejledning efter behov	Eleven kan selvstændigt sy bukserne op med stikprøvekontrol af læreren
4.	Eleven arbejder med en elev fra klassen og med støtte og vejledning fra læreren efter behov	Eleven snitudvikler bukser med en samarbejdspartner og under støtte, vejledning og opsyn fra læreren	Eleven kan sy bukserne op med efterfølgende kontrol fra læreren
5.	Eleven arbejder sammen med en samarbejdspartner. Læreren giver grundig instruktion	Eleven syr bukserne. Læreren giver grundig instruktion	Eleven syr bukser op under stadig vejledning

Niveau 1 er højeste niveau.

- 6) Bukser skal præsenteres og afleveres med skriftligt arbejde den ? kl. ?
- 7) Produktionsfærdigt mønster til bukser udarbejdes efter fremlægning - hvis der er tid.

### **Erfaringer med eksperimentet**

I den afsluttende coachsamtale sagde Hanne: “Og ja, responsen fra eleverne kom næsten prompte. Den ro, der pludselig var på holdet med 25 elever, var bemærkelsesværdig! Hvor crowded de egentlig sad, i forhold til den ro og den motivation, de lagde for dagen. Det kørte bare. Vi havde endda dobbeltlærere på, fordi vi har det held, at vi har en gammel kollega, der skulle i arbejdsprøvning. Jamen, vi kunne gå sådan stille og roligt mellem eleverne, og det var simpelt hen bare fantastisk. Det var fedt.”

Men hvad var det egentlig, der skabte “succesen”, spurgte Elise? Til det svarede Hanne:

“Det, vi har prøvet, er jo at tilpasse opgaven til den baggrund, eleverne kom med. Vi satte simpelthen fem kategorier op, sværhedsgrader, og niveauer for, hvor meget lærerdækning eleverne kunne få. Desuden skabte vi mulighed for, at eleverne selv kunne vælge, i hvor høj grad de ville arbejde selvstændigt. Men eleverne kunne jo også vælge en samarbejdspartner, så de hele tiden havde hinanden. De satte sig hele tiden sammen, spurgte hinanden først, hvad gør du? Hvad gør jeg? Hvis de så gik i stå, jamen så var jeg der. Og det skabte altså en ro og en form for glæde hos eleverne. Her var der slet ikke nogen konkurrence - tværtimod. Der var en helt anden ro i forhold til det, vi plejer at have.”

Om årsagen til, at der var mindre konkurrence, svarede Elise:

“Jamen jeg tror da, at det var fordi, at de nu skulle arbejde sammen. Hvad den anden gruppe lavede, jamen det var helt i orden, for de havde valgt et andet niveau. Nu havde de deres eget niveau. De havde valgt selv. De havde valgt deres arbejdsmetode. De havde valgt deres samarbejdspartner. Det vil sige, det var deres eget valg, helt igennem, og det gjorde, at de i virkeligheden var meget afklarede med, hvad det var, de skulle i gang med.”



At udfordre eleverne på forskellige niveauer og at afvæne eleverne fra deres spørgebombardement af lærerne.

Hvordan komme i gang med et sådant eksperiment? Hvad kan man anbefale andre at gøre? Hertil svarede Hanne:

“Ja, mine forberedelser var lidt anderledes. Nu skulle jeg beskrive meget mere, end jeg var vant til at gøre, fordi jeg jo var vant til at tage problemerne, som de opstod. Nu skulle jeg ligesom forestille mig, hvad der skulle til, for at eleven kunne tage stilling til nogle ting. Det skulle jeg skrive ned. Jeg skulle tænke på en helt anden måde. Når de så var kørt i gang, ja så kunne jeg ligesom roligt stå ved en elev i 10 minutter og snakke med hende, hvis hun havde nogle problemer, og virkelig fortælle, hvad hun kunne gøre eller foreslå nogle andre muligheder. I gamle dage, havde jeg nær sagt, - fordi nu er det allerede gamle dage, og fordi vi aldrig vender tilbage til de gamle former mere - da havde jeg en tavle. Jeg havde hele tiden lynhurtige beskeder, videre til næste. Nu følte jeg, at jeg kunne give eleverne meget mere, når de spurgte.”

De to lærere bekræftede hinanden i deres hypotese om, at eleverne gerne vil hjælpe og støtte hinanden, og at eleverne har lyst til at lære at lære.

Samme konklusion kommer Dansk Industri frem til på baggrund af en netop gennemført spørgeskemaundersøgelse.

Dansk Industri har spurgt 300 virksomheder om, hvilke kvalifikationer eleverne helst skal være i besiddelse af. Konklusionen er, at på toppen af listen står der: “Vedholdenhed, lysten til at lære, evnen til at samarbejde og selvstændigheden. Først derefter kommer regning og læsning samt evnen til at kommunikere. Lærlingenes færdigheder i engelsk og IT betyder mindre for virksomhederne.” (Kilde: Folkeskolen nr. 37. 12/9-2002).”

Undersøgelsen bekræfter lærernes hypotese om, at “eleverne har en stor lyst til at lære - og det er meget vigtigt for virksomhederne.”



### **Erfaringer med kompetenceudviklingsforløbet**

Hanne gav udtryk for en umiddelbar og synlig effekt af eksperimentet: “Vi har fået meget mere overblik. Vi har nu mulighed for at coache eleverne. Vi har fået mere tid til at støtte den svage elev. Den stærke elev har fået flere udfordringer og lærer meget mere. Begreber som ansvar for egen læring får nu pludselig mening.....”

Tomandssamarbejdet har været en væsentlig forudsætning for at opnå resultaterne. Om det at have en partner siger Elise: “Det har jeg det utroligt godt med, fordi jeg kan mærke på mig selv, hvis jeg kører for meget alene, så kører jeg med skyklapper på, så har jeg det med at sige, “jamen så er det min bane, det her. Så kører jeg derudaf, jeg får ikke nogen inspiration, jeg kommer ligesom ikke videre.” Nu kører jeg ikke mere ad samme spor, så jeg har det utrolig godt. Altså jeg vil helst arbejde sammen med andre, fordi så får jeg indspark. Jeg får nogle andre måder at se tingene på, som gør, at jeg siger, “jamen gud ja, sådan kan jeg også”. Men jeg skal helst have en, der er ligeså stærk, hvis man kan sige det sådan, fordi jeg har jo mine meninger, og dem kører jeg i stilling.”

Samarbejdet har både været vigtigt i opstartsfasen, i gennemførelsesfasen og i forbindelse med de evalueringer og samtaler, de to lærere gennemførte.

I opstartsfasen blev ideerne kreeret og produkterne udviklet. Gensidig faglig og pædagogisk feedback og inspiration fra en kollega eller flere kollegaer var vigtig her. Men det var også vigtigt at vælge en kollega, som man har det godt sammen med. De menneskelige relationer var ligeså vigtige som de faglige relationer, når man skulle arbejde tæt sammen om at udvikle undervisningen og udvikle lærerkompetencer.

I gennemførelsesfasen spillede den gensidige feedback og de løbende coachsamtaler en vigtig rolle. Elise siger at “... en konsekvens af at arbejde på denne måde med opgaver på flere niveauer og selvstændiggørelse af eleverne er, at vi nu er nødt

til at arbejde to og to og skabe mulighed for at supervisere og coache hinanden.” I et fremtidigt perspektiv må det derfor anbefales.

Evalueringsfasen har været uhyre central for de to lærere. “Ligesom med eleverne har det med evaluering været godt, både løbende og som en god afslutning. Det har været højdepunkter og har givet fif til at komme videre.” Hanne tilføjer at: “Jeg har personligt fået meget ud af selvevalueringen.”

Men i et videre perspektiv er to-mandssamarbejdet ikke nok, idet “Nu, hvor vi har udviklet et produkt, som skal videreudvikles i andre projekter, ville det være godt at inddrage andre lærere for at få arbejdet videre med vores ideer.”

Om problemet med at finde tid og rum til at eksperimentere siger Elise: “Jeg har lært i dette projekt, at vi efterhånden ved, at tid og rum, det er der bare ikke. Man er nødsaget til at springe på vognen. Det må briste eller bære. Vi har været meget heldige, at det blev så vellykket. Men det kunne ligeså godt have gået galt. Jeg mangler at sige, vi har brugt meget tid på teammøderne. Til at fortælle om, hvad vi gør og er i gang med, give hinanden ideer, hjælpe og støtte hinanden.”

**Til overvejelse:**

- Hvilke muligheder har lærerne?
- Hvad er det, der tænder eleverne i forbindelse med valg af niveau?

## Tværfagligt lærersamarbejde

To lærere gik sammen om et tværfagligt lærersamarbejde mellem et områdefag og et grundfag. Helt konkret drejede det sig om el-lære og matematik i grundforløbet i indgangen teknologi og kommunikation.

Lærerne valgte dette felt, fordi de ville eksperimentere med at forbedre to fagområder, som mange elever har det svært med. Kunne en fælles tilrettelæggelse og et synligt samarbejde mellem grundfagslærer og områdefagslærer medvirke til øget motivation af eleverne?

Praksiseksemplet nedenfor viser de to læreres samarbejde om forbedringsprojektet. De to lærere tog afsæt i den casebeskrivelse, en ekstern konsulent havde udarbejdet.

### **Case: El-lære-matematik**

Forløbet foregik i grundforløbet inden for teknologi og kommunikation.

Udpluk fra den eksterne konsulents casebeskrivelse: “Eleverne er i gang med en teorilektion om el og elmålere. Undervisningen foregår som tavleundervisning. Eleverne sidder i hestesko. Læreren fortæller ud fra hukommelsen og med baggrund i en stor faglighed om el og elmålere. Det ryger mange formler og tal op på tavlen. Læreren småtegner også lidt ind imellem på tavlen. Det er fakta-viden, der formidles her: Tal, mål, formler, Ohm, regler, lovgrundlag mv.

Læreren begynder sit oplæg og siger: “Bare spørg, hvis der er noget, I ikke forstår”. Men i løbet af 30 minutters oplæg er der kun tre elever, som har spurgt om noget. De to hver

én gang og den tredje tre gange. De er de ældste elever, der spørger.

Kun tre elever har deres mapper med opgaver og notepapir liggende foran sig under lærerens gennemgang af stoffet. To af eleverne noterer lidt ned undervejs. Fem elever på holdet sidder næsten totalt passive og virker sløve. De sidder og kigger ned i bordene og nærmest småsover.

Som opfølgning på lektionen spørger den lærer, der har været observatør, hvad eleverne kan huske af de mange facts og formler fra lektionen. Den ene elev kunne huske, hvordan man regner Ohm ud, men ikke hvad det skal bruges til. Den anden elev havde fået fat på begrebet "modstand", men kunne ikke huske formlen."

Lærerne drøftede situationen med den eksterne konsulent og besluttede at gøre noget ved det. De ville sætte et andet forløb i gang, så eleverne blev mere motiverede og engagerede. Lærerne skulle prøve at bruge hinandens ressourcer og samarbejdet til mere end bare pausesnak og udveksling af undervisningsmaterialer.

De besluttede sig for at starte med at gennemføre lærings-samtaler med nogle af eleverne for at få nogle "hints" til, hvad der virkede og motiverede. Eleverne pegede på, at det var vigtigt, at de var aktive: "Jeg er meget sikker på, at jeg lærer mest, når jeg er aktiv" sagde en af eleverne og tilføjede "vi har eksempelvis en lærer, som laver sådan nogle run-der med os, når vi fremlægger resultaterne fra besvarelsen af vores opgaver. Alle bliver spurgt og alle skal svare et eller andet. Det skaber virkelig aktivitet på holdet. Det er godt." Det virkede motiverende på eleven, at han vidste, læreren forventede et svar.

En anden elev pegede på, at han lærte godt ved at under-

visningen foregik i værkstedet. Det gjaldt også meget af teoriundervisningen: "Jeg lærer godt på værkstedet. Så har jeg lettere ved at finde ud af det. Her er det også lettere at spørge de andre. Sidst stod vi fire og hjalp hinanden."

Eleverne blev ligeledes mere motiverede, når de fik mulighed for at lære selvstændigt og ved, at de fornemmede, at læreren behandlede dem individuelt, tog hensyn til deres forskelligheder. En elev sagde: "En af lærerne i matematik har altid tre til fire forskellige måder at forklare en ting på. Han er en god lærer. Og så arbejder han med os individuelt. Det er virkelig godt." Det var ligeledes tilfældet for en elev, der sagde: "Jeg kan godt lide både teori og værksted. Jeg vil gerne vide, hvordan og hvorfor tingene skal gøres, som de skal. Matematik kan godt bruges, når vi arbejder med el."

Andre elever pegede på, at det at arbejde i grupper fremmer selvstændig læring. Man får perspektiveret sin egen måde at se tingene på: "Jeg kan godt lide at arbejde i grupper. Så får man andres synsvinkler. Men jeg kan også godt lide at arbejde alene."

### **Sådan gjorde lærerne**

Der var for mange elever, der ikke var motiverede, og som ikke kunne følge med. De kunne ikke forbinde det, de blev undervist i, i teoritimen, med det, de skulle arbejde med på værkstedet. Det var også vigtigt at inddrage matematik i el-læreundervisningen, så eleverne kunne se, hvad faget kunne bruges til i den forbindelse. Lærerne besluttede at gennemføre et eksperiment.

Lærerne planlagde og gennemførte et kort tværfagligt forløb, hvor timer og mål fra de to fag blev slået sammen. Derved blev det mere fleksibelt, hvem af lærerne der indgik i forløbet, og hvornår de gjorde det. Al undervisningen i de to fag, dvs.

både teori og praktisk undervisning blev gennemført i afdelingens åbne værksted. Eleverne arbejdede i grupper, og man havde aftalt, at eleverne først skulle vende faglige problemer med hinanden, inden de kaldte på læreren.

Lærerne valgte til kompetenceforløbet et hold, hvor eleverne var lidt ældre end gennemsnittet. De var gode til at samarbejde, både socialt og fagligt. Der var en ret stor forskel på elevernes faglige forudsætninger fra folkeskolen, nogle elever havde fået supplerende undervisning, andre kom med høje karakterer i matematik.

Lærerne observerede hinanden undervejs og havde især fokus på de faglige mål, der blev arbejdet med. Lærerne forsøgte at se på undervisningen i henholdsvis el-lære og matematik gennem elevernes øjne. De observerede udvalgte elever. Hvad var det Peter havde svært ved, da læreren forklarede formler ved tavlen? Hvorfor gik Anne i stå, da hun skulle udføre det forsøg, hun havde opstillet på papir? Det gav lærerne en vigtig indsigt i, hvad der var svært for de enkelte elever, og en erkendelse af, hvor vigtigt det var med tværfagligt lærersamarbejde.

Undervejs i afprøvningsfasen holdt lærerne regelmæssige møder for at evaluere på processen og for at bruge hinanden som coach. Man fik således løbende vendt, om man var på rette spor i forhold til de mål, der var opstillet.

I en enkelt lektion optog lærerne elevernes arbejde på video. Bagefter viste lærerne videoen for eleverne. Det gav anledning til en lærings samtale på holdet. Lærerne lavede en debat med eleverne om det at arbejde i grupper. Hvornår virker det? Og hvornår virker det ikke? Med udgangspunkt i de konkrete eksempler, som alle kunne se, blev det muligt at få sat ord på, hvad der var godt ved gruppearbejde, og hvornår det virkede bedre at arbejde alene. Hermed blev det muligt at drøfte læring i grupper og øge elevernes bevidsthed om læreprocessen.

### **Erfaringer med eksperimentet**

Lærerne skriver efterfølgende om deres indtryk af elevernes udbytte: “Samstemmende var det, at eleverne engagerede sig voldsomt i undervisningen og var svære at rive væk, når der f.eks. var rygepause. Vi oplevede helt klart et fagligt udbytte, da eleverne begyndte at se en sammenhæng mellem strøm og spænding i henholdsvis serie- og parallelforbindelser. Og eleverne fik forståelse af, at lamperne samtidig fungerer som modstande og lyskilder. De dygtige elever mestrede teorierne og undersøgte bevidst, om teorierne holdt. De elever, der før havde svært ved at forstå teoriundervisningen havde helt klart gavn af, at det meste af undervisningen blev gennemført i det åbne værksted.”

En af lærerne sagde, at hans indtryk var, at “elevernes indsigt først opstod, da de selv fik mulighed for at eksperimentere.”

Derfor bliver det vigtigt, at lærerens “værktøjskasse” er stor, når det gælder ideer til at sætte eleverne i gang.

### **Erfaringer med kompetenceudviklingsforløbet**

For lærerne var det nyt at arbejde så tæt sammen. Der skulle overvindes barrierer for at “åbne døren” i mere end fysisk forstand. En af lærerne siger: “Det giver en snert af sårbarhed at bruge sin kollega som observatør i sin undervisning. Men da vi havde prøvet det et par gange med hinanden, fandt vi ud af, at det er smadder inspirerende og simpelt hen en forudsætning for udvikling af lærerkompetencen.”

Men de gensidige observationer og refleksioner førte også lærerne frem til en erkendelse af, at “samarbejde på tværs af snævre faggrænser indebærer, at lærerne begynder at interessere sig for målene i de andre fag, der tilsammen danner elevens uddannelsespakke, og arbejder på at se samarbejdsmuligheder.”

Og til en erkendelse af, at “det er nødvendigt, at man som lærer har stort fagligt overblik, hvis man skal kunne tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger og oven i købet se sam-



Derfor bliver det vigtigt, at lærernes "værktøjskasse" er stor, når det gælder ideer til at sætte eleverne i gang.



arbejdsmuligheder mellem sit eget faglige område og “nabo-fagene”.

De to lærere kom frem til ny erkendelse ved at reflektere over undervisningen og elevernes læring. De sammenlignede den nye situation, de oplevede, med den måde, de troede, verden var sat sammen på. På den måde reflekterede de løbende over deres egen undervisning og læring.

Den “pædagogiske åbenhed” og det tætte samarbejde var forudsætningen for udvikling af lærernes kompetencer på jobbet.

**Til overvejelse:**

- Hvad betyder lærersamarbejdet for elevernes læring og udvikling?
- Hvilke krav bør stilles til det gode lærersamarbejde om tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen?

## At skabe gode læreprocesser for eleverne

En lærer oplevede, at hans elever blev mere og mere forskellige. Han ønskede at blive bedre til at afdække elevernes forudsætninger og behov og skabe gode læreprocesser for forskellige typer elever. Han ønskede at skabe muligheder og læreprocesser for såvel den elev, som var målrettet og afklaret mod erhvervet, som de elever, som var usikre og mindre afklarede på erhvervet. Hvordan kunne læreren blive bedre til at arbejde med at afdække elevernes forudsætninger og behov? Læreren besluttede sig til at prøve at udarbejde en form for systematik eller kategorisering af elevtyper, som hjælp i det daglige arbejde med at skabe gode læreprocesser.

Praksiseksemplet nedenfor beskriver først en typisk situation, som læreren ofte befandt sig i og et bud på, hvordan læreren eksperimenterede med at skabe sig et overblik over elevforudsætningerne ved at udvikle en skabelon til en kategorisering af eleverne. Læreren arbejdede under hele eksperimentet tæt sammen med en kollega i rollen som coach.

### **Case: Julius og Kurt på tømrerværkstedet**

Følgende situation udspandt sig en morgen i indgangen bygge og anlæg i grundforløbet ca. 10 uger inde i forløbet, da en ny læringsaktivitet skulle sættes i gang på tømrerværkstedet:

Læreren fortæller om de nye projekter, eleverne skal vælge i løbet af de næste dage. Der er 10 at vælge imellem, hvoraf nogle tydeligvis er sværere end andre. Man kan bl.a. fremstille en værktøjskasse eller legeredskaber til en børnehave. Ingen stiller spørgsmål. Der er en rolig og harmonisk stemning. De 18 elever er samlet omkring læreren på en uformel måde, - nogle sidder på eller står op ad høvlebæn-

kene. De allerfleste øjne hviler på læreren. Man kan se, de er interesserede. Bagerst sidder to elever. De snakker med hinanden og drikker cola. Det er Julius og Kurt. Julius lytter ikke efter. Kurt prøver, men bliver distraheret af Julius. Da læreren har præsenteret projektforslagene, beder han eleverne gå sammen i smågrupper og diskutere, hvad de vil gå i gang med.

De allerfleste elever finder sammen to og to eller tre og tre. I nogle grupper kan man høre, at den faglige snak hurtigt kommer godt i gang. I andre grupper snakkes der meget, men når man kommer nærmere, kan man høre, at det var gårsdagens fodboldkamp, der diskuteres. Den faglige snak kommer først i gang, når læreren kommer hen til gruppen. Mange kalder på læreren. Han går fra den ene gruppe til den anden. Han ser ikke, at Julius er gået sin vej. Kurt sidder for sig selv og gør notater på et stykke papir.

En halv time senere kommer Julius tilbage med en ny cola. Han smækker højlydt døren op og spørger, så alle kan høre det: "Hva' har I gang i?" Nogle fniser lidt, men reagerer ellers ikke. Julius er åbenbart klassens klovn. Læreren hører ikke Julius. Han sidder i en gruppe og taler med nogle om det, de skal i gang med. Julius går rastløst rundt på værkstedet. Efter endnu et kvarters tid sætter han sig ned ved siden af Kurt, der begynder at forklare, hvad opgaven går ud på.

Det gik læreren på, at han "ikke kunne være alle steder på en gang". Han overvejede derfor sammen med sin coach, hvad der kunne gøres?

### **Sådan gjorde læreren**

Læreren ønskede som sagt at lave en nem, enkel og meningsfuld skabelon til beskrivelse af eleverne på et givet hold. En skabelon skulle kunne fungere som en slags logbog. Den skulle

kunne bruges til kontaktlærersamtaler med den enkelte elev. Casebeskrivelserne skulle desuden gøre det lettere for læreren og coachen at reflektere over elevernes læreprocesser.

Læreren opstillede følgende punkter, der skulle udfyldes for hver enkelt elev. De første seks punkter var beregnet til at diskutere med eleven ved kontaktsamtaler. De sidste tre punkter var til lærerens efterfølgende refleksion sammen med sin coach:

- Forudsætninger
- Jobønske
- Resultater fra læringsstilttest
- Casebeskrivelser af eleven
- Aftaler
- Uddannelsesplan
- Noter fra lærerens logbog
- Refleksion
- Coachens refleksion.

*Her følger et eksempel på casebeskrivelsen på eleven Julius:*

Forudsætninger	9. klasse.
Jobønske	Usikker på, hvad han vil være, men er efter aftale med sin mor startet på bygge og anlæg med planer om at blive tømrer. Kender én, der måske kan skaffe ham en praktikplads hos en VVS-mester, så måske vil han hellere den vej.
Læringsstil	Julius er visuel og rumlig og både udadvendt og indadvendt (ifølge ham selv).
Casebeskrivelse	Glemmer tit de mest basale kundskaber i tegning og til dels praktik. I et fire timers tegneforløb kan han få samme instruktioner tre til fire gange og har alligevel glemt det, når opgaven dukker op igen for femte gang.

<p>Aftaler</p>	<p>I en kontaktsamtale aftaltes det, at Julius skulle i praktik hos VVS-mesteren to uger for at prøve, om det var noget. Desuden aftalte læreren sammen med både Julius og Kurt, at de to skulle danne et læringsmakkerpar.</p>
<p>Uddannelsesplan</p>	<p>Julius gennemførte grundforløbet på ca. 30 uger og endte med at tage træ-URO-modulet.</p>
<p>Noter fra lærerens logbog</p>	<p>Julius var især i begyndelsen uden selvtillid og umoden. Det kostede mange kræfter undervejs og var nok ikke lykkes, hvis Kurt og Julius ikke havde haft så godt et venskab. Jeg kunne se, at opholdet i praktik i VVS-firmaet gjorde noget ved Julius. Han var mere beslutsom, da han kom tilbage. Han var mere sikker på, at han ville være inden for træ.</p> <p>Jeg er dog stadig usikker på, hvordan det går i hovedforløbet, men han var helt sikkert parat til at komme i praktik efter 30 uger. Jeg har ofte set, hvad praktiktiden gør ved eleverne, så jeg håber Julius er en af dem, der bliver mere sikker på sig selv i praktikperioden.</p>
<p>Refleksion</p>	<p>Var det mon besværet værd? Selvfølgelig! Men det var heldigt, at der var så godt en venskab mellem Kurt og Julius. Selv om de er meget forskellige, fik de begge noget ud af samarbejdet. Jeg vil arbejde mere med læringsmakkerpar, når det kan lade sig gøre.</p> <p>Det viste sig også, at det var godt for Julius at komme i praktik, selv om det var inden for et andet brancheområde. Vi må arbejde videre med den idé og lave nogle læringsaktiviteter, der foregår både på skole og i praktik, og så må vi tale med det lokale uddannelsesudvalg om at få deres hjælp til, at flere elever får mulighed for at mærke duften i bageriet - også i grundforløbet.</p>
<p>Coachens refleksion</p>	<p>Ikke helt enig: Eleven var ikke umoden, men meget usikker, måske pga. af manglende forkundskaber. F.eks. havde han svært ved at se 3D.</p>

*Her følger et eksempel på casebeskrivelsen på eleven Kurt:*

Forudsætninger	9. klasse.
Jobønske	Var helt sikker på, han ville være tømrer. Kommer fra en familie, hvor flere er tømrere.
Læringsstil	Visuel, rumlig, selvklog.
Casebeskrivelse	Kurt er meget interesseret i branchen. Laver uopfordret ekstra hjemmearbejde, selvom det egentlig ikke er nødvendigt. Blander sig ikke så meget i klassens sociale liv, men svinger godt sammen med Julius, selv om de to er meget forskellige.
Aftaler	Det blev aftalt i en lærings samtale mellem kontaktlærer, Julius og Kurt, at de to danner læringsmakkerpar.
Uddannelsesaftale	Kurt gennemførte grundforløbet på ca. 20 uger med et godt resultat.
Noter fra lærerens logbog	Kurt var - set med mine øjne - en mønsterelev, der fik (og løste) de nødvendige udfordringer undervejs. Kunne vi have udfordret ham mere undervejs? Faktisk tror jeg, at det virkede som en "social" udfordring for Kurt at danne læringsmakkerpar med Julius. Kurt tøede faktisk mere op også over for andre elever, efter at de to dannede makkerpar.
Refleksion	Kurt var den stabile og behagelige elev, der selv kunne sige til, når han manglede hjælp til at komme videre. Han skal nok klare sig i det videre forløb! Men ved nærmere eftertanke var hans kontakt mere med læreren end med de andre elever til at begynde med. Det ændrede sig først med læringsmakkerskabet med Julius. Vi skal være meget bevidste om også at tænke på personlige og sociale kompetencer. Egentlig ville jeg gerne, at det var lykkedes at bringe ham endnu længere, men jeg tager alligevel afsked med ham med god samvittighed.
Coachens refleksion	Veldisciplineret, høflig. Næsten for pæn. Ellers i øvrigt enig.

### **Erfaringer fra eksperimentet**

Det at fokusere systematisk på hver enkelt elev via denne skabelon betød, at læreren blev i stand til at skabe gode og relevante læreprocesser og forløb for hver elev.

Læreren siger: “Selv om jeg brugte meget mere tid på at sidde og tænke på nogle enkelte situationer og på nogle enkelte elever, end jeg normalt ville have gjort, blev det lettere og nemmere for mig. Der gik lidt sport i at finde ud af, hvordan jeg kunne bringe hver enkelt videre, både fagligt og socialt.”

Læreren opmærksomhed på de enkelte elevers tegn - kropssprog, reaktioner på lærerudfordringer, samvær med de andre elever - er blevet væsentligt skærpet. Læreren fortæller: “Jeg tror nok, at jeg kan tænke tilbage på et par tilfælde, hvor eleverne har undret sig lidt over, at jeg ligesom er gået lidt mere i kødet på dem, end jeg ellers ville have gjort.”

Casebeskrivelserne har betydet, at læreren og hans coach er blevet meget bedre til at reflektere sammen. Casebeskrivelserne har været et konkret udgangspunkt for at diskutere de enkelte elevers læreprocesser.

### **Erfaringer med kompetenceudviklingsforløbet**

Læreren foretrak at arbejde med et problem fra den daglige pædagogiske praksis. Han fortalte: “Altså for mit vedkommende skal det helst være noget, som havde meget relation til eleverne og til dagligdagen og til den måde, som jeg opfattede eleverne på. Det er meget vigtigt for mig, at hvis jeg skal bruge tid på det, så skal det være noget, som jeg på en eller anden måde kan relatere til det videre forløb og bruge på en eller anden måde. Det skal ikke være sådan noget højtravende teoretisk noget. Det skulle være noget, som jeg kan bruge som håndværktøj bagefter. Det er min indgangsvinkel, det må jeg sige.”

Læreren i dette forløb foretrak at være alene om sit kompetenceforløb, men afviser ikke et samarbejde med kolleger: “Jeg er nok så meget egoist, at jeg gerne vil fortsætte med at lave

noget alene. Altså ikke at jeg afviser teamsamarbejde - overhovedet ikke. Jeg synes, det er skide hamrende dejligt at have nogen at støtte sig til. Men altså netop her har jeg nydt at kunne fordybe mig i det selv. Men måske kunne jeg godt have haft lyst til at have nogle andre at spille ping pong op af.”

Men selv om man foretrækker at udvikle sine kompetencer alene, kan det være en god idé at have en sparringspartner eller en coach. Det kan dog være en risiko, hvis man kender hinanden for godt. “Jeg havde en meget nær kollega som coach, og det har været udmærket på en måde, fordi vi har kunnet beskæftige os med de samme elever. På den anden side tror jeg måske nok, at jeg en anden gang ville foretrække at få en coach, som ikke nødvendigvis kendte de daglige problematikker omkring nogle helt eksakte elever, som jeg har beskæftiget mig med. Vi havde nogenlunde den samme indstilling til, hvordan vi skulle gribe det an. Det ville kunne frigøre mig, hvis han ikke havde den samme kendskab til dem, tror jeg. Det kunne være en fordel en anden gang, hvis jeg havde haft en lidt mere kritisk opponenter på nogle måder.”

Der er altså både plusser og minusser ved at have en nær kollega som coach. Fordelen ved at have en nær kollega som coach er, at de to har fået fælles grundlag for pædagogiske refleksioner. Ulempen er, at de to næsten kender hinanden for godt, og at coachen derfor ikke stiller de spørgsmål, der får læreren til at overveje nye løsningsmodeller.

**Til overvejelse:**

- Hvordan kan lærerne på en realistisk måde afdække elevernes læringsforudsætninger?
- Hvad er din mening om det skema, lærerne har anvendt i ovenstående case?
- Kan elevernes forudsætninger afdækkes på andre måder og i så fald hvordan?



## Gensidig coaching på lærerrollen

To lærere har arbejdet med gensidig coaching. De har begge i lang tid haft et ønske om at blive bedre til at udfordre den enkelte elev og således give eleven mulighed for at forfølge sine mål ud fra sine forudsætninger og potentialer. Lærerne ønskede også at overlade mere ansvar til eleverne i den daglige undervisning. De havde tit diskuteret, hvordan det kunne gøres, og var enige om, at her duede den traditionelle lærerrolle simpelt hen ikke. Lærerrollen fremover indeholder at kunne understøtte, udfordre og inspirere eleven. Læreren må have overblik over det didaktiske rum og kunne skabe muligheder for alle elevernes læring. Hvordan udvikles en sådan lærerrolle?

Praksiseksemplet nedenfor illustrerer, hvordan to lærere arbejdede med metoder som gensidig vejledning og coaching med det sigte at bevidstgøre hinanden om mulighederne i det didaktiske rum og støtte og inspiration til at handle i en ny lærerrolle.

### **Case: Første engelsktime i URO-modulet**

Lærerne underviser begge i grundforløbet i teknologi og kommunikation. De kommer fra forskellige team og har forskellig faglig baggrund, men har været kolleger i mange år og har en stor gensidig tillid til hinanden. De indledte et gensidigt coaching-forløb ved at observere hinandens undervisning. Her er optegnelserne fra den ene lærers observationer og resultaterne fra den afsluttende refleksionssamtale:

Læreren præsenterer indholdet i engelsk i URO-modulet. Indholdet i modulet er meget teknisk-fagligt. Eleverne kan vælge, hvad de vil arbejde med, om det f.eks. er en manual til Windows eller Linux. Forløbet vil strække sig de fem

uger, URO-modulet varer. Det skal resultere i en eller anden slags rapport på engelsk og en mundtlig præsentation for de andre elever. I hver engelsktime vil der være et kort input om grammatik. I dag handler det om kasus.

Ingen elever taler, mens præsentationen foregår. De kender ikke hinanden, de kommer fra forskellige hold. Læreren kender heller ikke alle eleverne. Læreren kan se, at eleverne er lidt nervøse for at "blotte sig" for hinanden med hensyn til, hvor lidt eller meget engelsk de kan. Derfor tager læreren en runde: "Hvilken uddannelse satser du på? Hvad kunne du tænke dig at arbejde med i engelskforløbet?" Så sker der noget. Eleverne fortæller, hvad de satser på at blive. Læreren fortæller mere om indholdet i undervisningen de næste fem uger. En af eleverne siger: "Skidegodt! Det kan jeg bruge i mit job i kommunen. Jeg skal installere xxx og skal alligevel læse manualen på engelsk."

En anden elev siger: "Jeg har søgt merit, men jeg kommer til de timer, jeg synes er interessante. Men jeg synes ikke, det er interessant at oversætte. Læreren siger: "Selv om I har fået merit på F-niveau, kan I godt komme og være med her. I kan gå op på E-niveau." En tredje elev siger: "Jeg har fået merit på F, men jeg vil gerne komme og friske mit engelsk op, når jeg har tid. Jeg ved ikke, om jeg gider gå op på E-niveau."

Læreren afbryder snakken og henviser den til næste kontaktsamtale. Dagens grammatiske emne er kasus ...

I den efterfølgende refleksionssamtale taler de to lærere om lektionen. Læreren synes, hun har planlagt dobbeltlektionen så stramt, at det var svært for hende at være spontan, da eleverne gik i gang med samtalen om merit. Det var for hende afgørende at gennemføre det planlagte undervisningsforløb. Det vil sige, at det var formen, som blev det

afgørende, og ikke den pædagogiske proces i samspil med eleverne. Det var først ved coachingen, at hun blev bevidst om, hvor meget det betød for hende “at have styr på det”, men også, at det faktisk kunne vise sig at være en barriere for pædagogisk udvikling. Hun fik den idé i løbet af refleksionssamtalen at arbejde med sider af den ny lærerrolle, som handler om at blive bedre til at skabe sig et overblik over, hvad der sker i det didaktiske rum og bedre til at tilpasse undervisningen efter elevernes behov. Prøve at gøre det anderledes, reflektere over resultatet og gennemføre en samtale med eleverne på holdet om effekten af eksperimentet.”

### **Sådan gjorde læreren**

Læreren gennemførte et eksperiment og siger herom: “Nu vil jeg prøve at lære at rette min opmærksomhed imod, hvad der egentlig sker i rummet, og så reflektere over det bagefter. Herefter er ønskesituationen så at give sig tid til at snakke med eleverne om, hvordan de oplevede det. Ja, så bliver det sikkert sjovere at være lærer. Dels udvikler det ens egen undervisning, men det udvikler jo også ens måde at have dialog med eleverne på.”

Læreren gjorde følgende: Hun afprøvede det på sådan en ganske almindelig og banal ting. Det var noget grammatikundervisning, og det drejede sig om genitiv på engelsk, altså ejefald med apostroffer. I stedet for blot at gennemgå grammatikken, sådan som hun plejede at gøre det. (“Apostrofferne skal stå sådan, når man udtrykker det og det”), koblede hun grammatikundervisningen sammen med et projekt, hvor eleverne skulle skrive et lille essay om “at være ansat i en international virksomhed”. Hun formidlede opgaven gennem en lang række ganske almindelige eksempler, hvor det essayagtige og grammatikken blev koblet sammen, sådan som det kunne tage sig ud i en given virksomhed.

Læreren troede, hun havde forklaret det godt nok, men da eleverne afleverede essays/stilene, kunne hun se, at de alligevel ikke havde forstået det helt. Derfor satte hun med vilje god tid af til at give stilene tilbage til eleverne, så de også kunne evaluere lærerens undervisning i genitiv og apostroffer. Det blev en god samtale, som både lærer og elever fik noget ud af.

### **Erfaringer fra eksperimentet**

Hendes opmærksomhed på og refleksion over egen undervisning, og den efterfølgende samtale med eleverne gjorde, at hun blev bevidst om sine egne vaner og uvaner og på en måde blev i stand til at se nogle af sine "blinde pletter".

Hun fandt bl.a. ud af, at de eksempler, hun gav, var for generelle, og at hun skulle have gjort mere for at sikre sig, at eleverne vidste, hvad det betød på dansk.

I den efterfølgende samtale med eleverne gik det også op for læreren, at eleverne tog meget vel imod at blive inddraget i lærerens overvejelser om sin egen undervisning. Elevernes tilbagemeldinger var meget seriøse og gav faktisk læreren ideer til nye faglige temaer og emner, der kunne sættes særligt fokus på.

### **Erfaringer med kompetenceudviklingsforløbet**

De to læreres gensidige coaching indebar, at de hver især satte sig deres næste udviklingsmål. Den ene lærer ville arbejde videre med at være coach over for eleverne i forbindelse med gruppeopgaver. Den anden lærer ville arbejde på at give mere ansvar til eleverne.

Det gensidige coachingforløb gav lærerne blod på tanden. Dette var kun begyndelsen på en ny måde at være lærer på. Lærerne skrev: "Efter at have gennemgået et forløb med kollegasupervision og efterfølgende coaching, kan vi konstatere, at det bestemt er en arbejdsform, som vil kunne sætte os i stand til at arbejde bevidst med at videreudvikle nogle kompetencer. Vi er blevet meget opmærksomme på, hvad der går godt, og hvad der går mindre godt i forhold til den undervisning, vi planlægger og gennemfører.



Refleksion over egen undervisning gjorde, at hun blev bevidst om sine egne vaner og uvaner.

Men det mest interessante er, at vi igennem vores dialog og gensidige coaching er blevet bevidste om det, som ikke virker efter hensigten. Naturligvis havde vi begge en formodning om hvad, men det viste sig, at det var vejlederens observationer, som var vigtige. Dette er lige præcist udgangspunktet for at fremme de pædagogiske udviklingsprocesser, som vi vil arbejde videre med, nemlig bevidstgørelsen af, hvilken betydning de læreprocesser har, som vi sætter i gang i samspil med eleverne, og hvilken indflydelse de har på læringsmiljøet, fagligt og socialt. De observationer, som vi gjorde, forsøger vi nu at bruge bevidst.

Men det er også en proces, som tager længere tid, end vi havde regnet med, da ingen undervisningssituationer forløber ens, og sidst, men ikke mindst, er der meget forskellige deltagerforudsætninger på hvert hold.”

Afsluttende sagde den ene lærer: “Vi har oplevet at være godt på vej affødt af, at der har været en anden inde og kigge på undervisningen. Og når vi så har snakket om det bagefter, - hold kæft! Det har sat ting i gang, det har det! Det handler om de små faglige ting. For mig handlede det om den grad af frihed, som jeg giver eleverne, når jeg sætter dem i gang med selvstændigt arbejde, og hvordan jeg så følger op på det. Der kunne min kollega fortælle om ting, som faktisk fungerede bedre, end jeg egentlig troede. Jeg oplevede det som rent kaos, men det var det i virkeligheden ikke. Men med min kollegas hjælp fik jeg øje på nogle ting, hvor jeg siger. “Hov! Der kunne jeg have gjort noget for at kvalificere elevernes arbejde.”

**Til overvejelse:**

- Hvilke aftaler skal være på plads mellem to kollegaer, inden de kaster sig ud i observation af hinandens undervisning?
- Prøv at opremse fordele og ulemper ved at lade en kollega observere din undervisning?
- Hvornår bør den efterfølgende samtale finde sted?

## Erfaringer med kompetenceplaner

Den enkelte lærer må pege på kompetencebehovene set i et strategisk perspektiv og selv pege på den måde, han gerne vil udvikle sin kompetence på, og herefter udarbejde en personlig kompetenceplan i et samarbejde med mellemlideren. I dette projekt kaldes det kompetencekort. Kompetencekortet indeholder nogle udviklingsmål, som den enkelte lærer kan forholde sig til med sparring fra enten eksterne konsulenter eller trænede interne konsulenter, der kan medvirke til at fremme udviklingen af disse kompetencer. (Se nedenfor: Eksempel på udpluk af kompetencekort).

### Eksempel på udpluk af kompetencekort

Kompetencekort kan ikke stå alene. De skal tænkes ind i en sammenhæng, der resulterer i et kompetenceudviklingsforløb. Kortet består af et sæt skemaer, som alle skal udfyldes. Om skema 1 hedder det:

#### Skema 1

Før du udfylder kompetencekortet, skal du overveje, hvor dine eller teamets største pædagogisk-didaktiske udviklingsbehov er. I "skema 1" er der markeret nogle udviklingsbehov, som er pædagogiske konsekvenser af erhvervsuddannelsesreformen. Sæt kryds i det eller de felter, hvor du/I synes, du/I har mest brug for at lære mere. De tomme linier er beregnet til pædagogiske emner, som den enkelte har behov for at udvikle.

#### Eksempel

Hvis man f.eks. har sat kryds i felterne "undervisningsdifferentiering" og "selvevaluering", vil det være overskrifter for de områder, man i det følgende arbejder videre med.

**Skema 1: Hvad har du *størst behov* for at udvikle?**

<i>Pædagogisk konsekvens af reformen</i>	<i>Dit udviklingsbehov (sæt kryds)</i>
Medansvar for egen læring	
Undervisningsdifferentiering	X
Helhedsvurdering	
Fleksibel læring	
Udvikling af elevernes kompetencer	
Elevens egne mål	
Selvevaluering	X
Andre emner	

Se mere i bilag 1.

Når man arbejder med pædagogisk-didaktisk kompetenceudvikling på jobbet, er kompetencekort et godt og håndgribeligt værktøj. Det hjælper til at gøre det synligt for én selv, kollegaer og ledelse, hvad der er i centrum for det forbedringsprojekt, man er i gang med.

Kompetencekort kan bruges, både når man arbejder med kompetenceudvikling individuelt og i team.

For mange lærere er det meget nyt at afsætte tid til kompetenceudvikling på jobbet. Det har været nyttigt at have et kompetencekort. En lærer siger: "Altså, jeg synes det har været rart, fordi man nogen gange glemmer, hvad man egentlig har besluttet at udvikle. Lige pludselig, så breder det sig, fordi det ene tager det andet med sig, og så siger man til sig selv, "hvad



var det egentlig jeg startede med?”. Og så er det godt at kunne gå tilbage og sige, “Ok! Det var det her. Fint, så er det altså det, jeg vil. Den er virkelig god som en huskeseddel.”

En anden lærer siger: “Jeg har i hvert fald været glad for min plan, for jeg har det med at smutte andre veje.”

En tredje lærer siger: “Ja altså, min kompetenceplan er blevet til en hel lille mappe, der dårlig kan lukkes. Jeg har skrevet det over i min egen logbog og skrevet videre. Men jeg har absolut brugt den hver gang, når vi har afsat tid til kompetenceudvikling, og når vi har skullet ind til dig (DEL), eller du er kommet her (den eksterne konsulent). Så var det frem med mappen, og så har tingene været der, og jeg har lige præcis kunnet forholde mig til, hvad det konkret har handlet om. Kortet er altså uundværligt.”

Kortet har haft funktionen som “holden hinanden fast”, fordi “der er sådan lidt aftale i det. Både at holde hinanden fast og holde mig selv fast og fokusere på noget, som I også er virkeligt dygtige til”, fortsætter læreren.

Kortet har desuden karakter af en skriftlig kontrakt: “Det er også det at lave en kontrakt. Man har skrevet det ned. Det er noget andet. Man kan godt sidde og snakke om nogle ting, hvorimod det, der står konkret, det er, hvad vi er i gang med. Så har man det at holde sig fast på.”

Kortet fastholder målet: “Ja det er også spørgsmål om, hvordan jeg helst vil nå derhen og sådan noget. Det tvinger mig til at reflektere lidt over, hvordan jeg egentlig kunne nå de mål.” Og læreren slutter: “Jeg synes i hvert fald, det har været et udmærket redskab at have.”

Kompetencekortet er kun et middel til at opnå et mål med, nemlig læring og kompetenceudvikling for lærere og ledere. Det har indgået i alle de udviklingsarbejder, der er blevet gennemført i dette projekt.

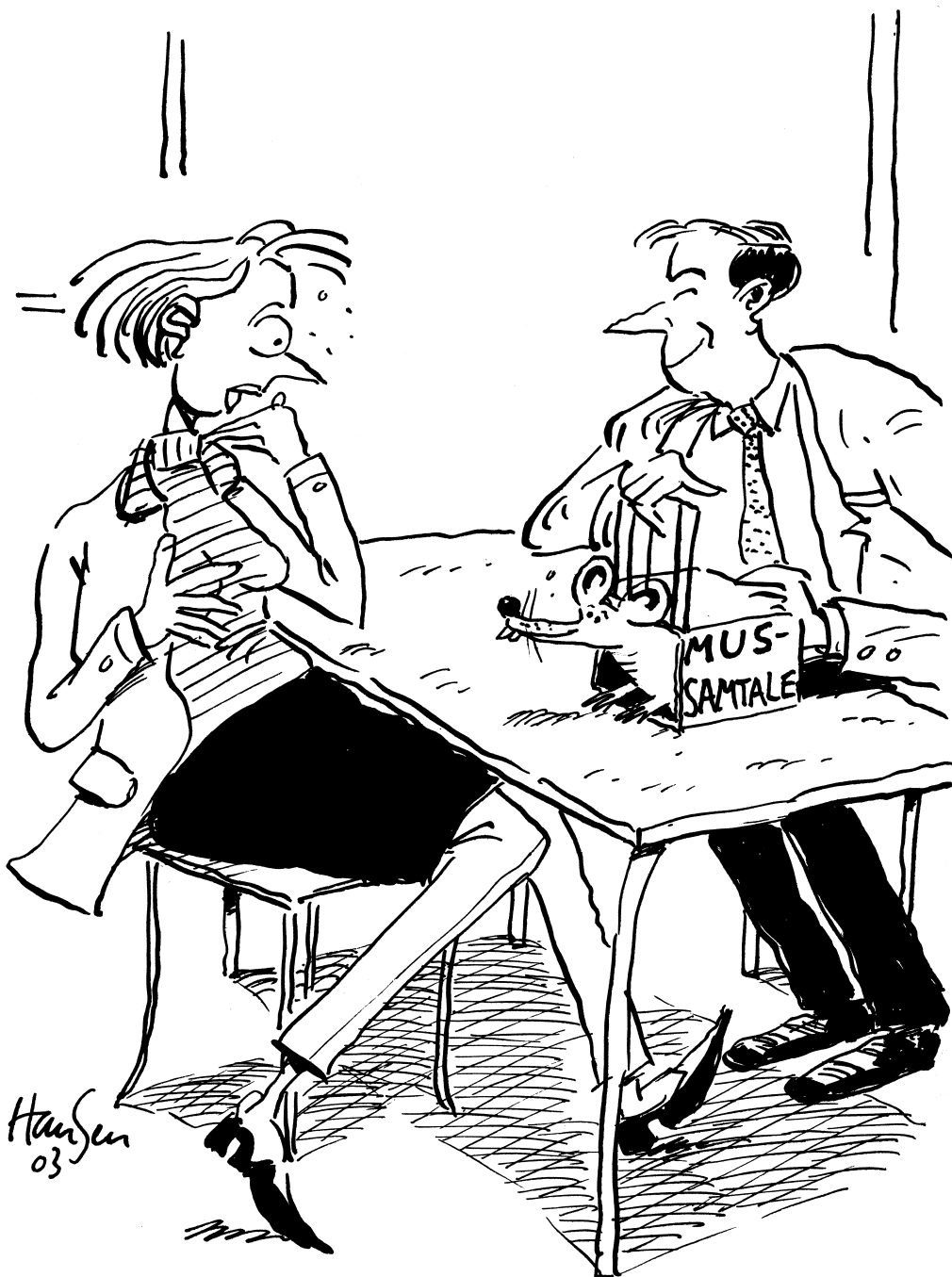
## Mellemlideren som nødvendig medspiller

Lærernes og lærerteamenes nye roller og funktioner indebærer, at der lægges større og større vægt på pædagogisk og didaktisk kunnen. Det bliver en vigtig del af lærernes faglighed. Og den skal udvikles i praksis. Det skal der skaffes tid og rum til, og her spiller mellemlideren en vigtig rolle. Mellemlideren bliver en central figur i lærernes udvikling af praksiskompetence, idet det er ham, der skal være med til at gøre lærernes kompetenceplaner realistiske i den travle hverdag. Det er også ham, der skal sørge for løbende opfølgning og systematik i forhold til "sine" læreres fortsatte udvikling. Endelig er det ham, der er bindeleddet mellem den enkelte lærers udviklingsplaner og skolens overordnede mål. Det kommer også til at betyde, at mellemlideren får behov for pædagogisk-didaktisk kompetence, men ikke nødvendigvis den samme som lærerne. Derimod bliver en af mellemliderens vigtigste opgaver at fungere som sine læreres kompetenceudvikler.

### **MUS-samtaler som kompetenceudviklingsredskab**

I dette projekt har mellemlideren afholdt MUS-samtaler (medarbejder-udviklings-samtaler) med hver enkelt lærer eller lærerteam, som deltog i kompetenceudviklingen. I disse samtaler har lederen fungeret som coach i forhold til den enkelte lærer eller det enkelte lærerteam og således udfordret og/eller støttet lærerne i de kompetenceplaner, de har udarbejdet. Ligeledes har lederen godkendt at bruge de ressourcer til kompetenceudvikling, der i hvert enkelt tilfælde har været nødvendigt. Det kan være, at de ressourcer, der er tale om, er timer til nogle lærere, der vil observere hinanden og derefter reflektere over det i en samtale. Det kan også være, at ressourcerne er en busbillet, så lærerne kan besøge en anden afdeling.

Lederens coachrolle i MUS-samtalen indbefatter, at han hjælper lærerne med at stille realistiske mål op og rammer, der gør,



MUS-samtaler som kompetenceudviklingsværktøj.

at lærerne føler opbakning i det udviklingsarbejde, de skal i gang med. En leder fortæller: “Der ligger jo også en tryghed i det, fordi det for lærerne kan være svært at holde sig udviklingsorienteret hele tiden. Så er det vigtigt også at give nogle signaler på, at vi ikke forventer, at du laver et mirakel på tre måneder. Vi sætter nogle realistiske mål for dig, men så flytter vi os også derhen. Det betyder meget med den tætte opfølgning og forholdsvis korte frister. Fordi mange gange, når vi snakker om udvikling på de bløde kvalifikationer, så er det som om, vi ikke sætter deadline på, og det kan fortone sig, og chancen for, at det bliver tabt på gulvet før der bliver fulgt op, er til stede.”

Mellemlideren har også aftalt i MUS-samtalen med læreren eller lærerteamet, hvordan kompetenceudviklingen i hvert enkelt tilfælde skulle evalueres. Det kunne være i form af en lille rapport eller en læringslogbog, som blev drøftet i en afsluttende MUS-samtale. Det kunne også være gennem tilrettelæggelse af et “akvariemøde” med andre afdelinger.

### **Mellemlideren som sikring af synlighed og systematik**

Mellemlideren er også vigtig, når det handler om at synliggøre, at lærerne er i gang med kompetenceudvikling på jobbet. Synligheden gælder både opadtil og udadtil i skolens organisation, men den gælder også den løbende opmærksomhed på forløbet.

En leder fortæller: “Det er vigtigt, at lærerne oplever en bevågenhed. De skal mærke, at det er noget, som vi mener. Det er ikke bare noget, vi sætter i gang for sjov skyld. Derfor er det meget vigtigt, at vi ikke glemmer at følge op. Der skal være en systematik i det. Vi mener det alvorligt! Det betyder selvfølgelig noget for seriositeten. Hvis man skal have succes, skal der være en proceskonsulent eller en leder til at holde rede på det, ellers tror jeg, man kører meget hurtigt i grøften. Derfor tror jeg også, at grunden til succes hos os har været, at der er tæt opfølgning. Det bliver taget seriøst. Der bliver spurgt ind til det. Det er ikke ligegyldigt. Vi forventer nogle resultater, måske ikke de helt store, men resultater.”

I dette tilfælde peger lederen også på, hvor vigtigt det er at være systematisk og følge op. Det at udvikle sin praksiskompetence skal være noget, mellemlideren tænker ind i den enkelte lærers og det enkelte lærerteams årsplan på samme måde, som han tænker andre aktiviteter ind. Det bør være noget, som følges op i MUS-samtaler og på team- og afdelingsmøder.

### **Mellemlideren - mellem skolens strategi og de enkelte læreres kompetenceønsker og -behov**

Mellemlideren skal have overblik over sin afdelings kompetencer og skolens overordnede behov. Han skal agere i det vanskelige rum mellem en overordnet politik og sit kendskab til sine egne læreres kompetenceønsker og -behov. Derfor må mellemlideren besidde nogle meget vigtige kompetencer. Han må have overblik, men samtidig også indsigt i, hvad der gør, at "hans" lærere tænder og brænder. En mellemlider siger det således:

"Jeg tror da, at en af de vigtigste ting, sådan rent ledermæssigt, det ligger i at have overblik over den samlede sum af kompetencer og kunne sige, at det går den rigtige vej. Derfor synes jeg, at det første, det er at få skabt en struktur omkring teamets samlede kompetence. Hvad skal det kunne, for at vi kan få et velfungerende team? Det er nogle rent fundamentale ting. Og så er der selvfølgelig kollegavejledning, coaching, opfølgning på grupperne og den enkelte person, som er vigtig. Men det primære er, vil jeg sige, at man holder retningen, og samtidig også får bakket lærerne op og sørger for, at tingene går i den retning, som man nu en gang har bestemt."

Når det gælder kompetenceudvikling på jobbet, er mellemlideren en helt nødvendig medspiller. For mange mellemlidere er det en jobberigelse at kunne beskæftige sig med udvikling af lærernes kompetencer, da det har givet anledning til at beskæftige sig med pædagogik og didaktik i forhold.

## Sammenfatning og perspektivering

Projektets formål har været at udvikle viden om, hvordan den enkelte skole eller/og et skolesamarbejde kan arbejde strategisk og systematisk med udvikling af lærerkompetencer. Projektets sigte har desuden været at afprøve opskrifter og metoder, som kunne muliggøre, at skolerne eller/og et skolesamarbejde kan tilvejebringe de sociale, samarbejds-mæssige, kulturelle, lærings-mæssige og organisatoriske forudsætninger og betingelser, der skal være til stede, hvis den enkelte skole eller/og skolesamarbejderne på en selvstændig måde skulle kunne afdække, udvikle og evaluere lærerkompetencer på en strategisk og systematisk måde.

Erfaringer med *strategisk og systematisk* kompetenceudvikling peger på, at kompetenceudvikling lykkes bedst, når følgende succeskriterier opfyldes:

- Ledelsesmæssig opbakning
- Lærere såvel som ledelse involveres i hele processen med fokus på identifikation og opstilling af de relevante behov
- Der er udarbejdet en tydelig og klar strategi på skolen
- Der informeres grundigt og vedvarende om mål og nødvendigheden af den løbende kompetenceudvikling
- Der er udarbejdet et uddannelsesprogram indeholdende mange forskellige lærings- og virkemidler
- Der er støtte fra interne og eksterne konsulenter
- Kompetenceudviklingen knyttes til lærernes daglige arbejde

- Udviklingssamtaler anvendes som redskab til systematisk kompetenceudvikling.

Erfaringerne tyder på, at den læreproces, lærerne gennemløber, når de deltager aktivt i *pædagogiske eksperimenter*, er uhyre givende og positiv og betyder, at lærerne tør vove noget mere, være mere åbne, får styrket deres arbejdslyst og tilført nye viden og nye kompetencer. Pædagogiske eksperimenter i den virkelige praksis bør være en naturlig og integreret del af lærernes pædagogiske kompetenceudvikling og handler om at udvikle lærerne, så de bliver i stand til at sætte elevens læring i centrum og at varetage undervisningen på nye måder.

Men de pædagogiske eksperimenter og kompetenceudviklingen må naturligvis sættes ind i en større, meningsfuld sammenhæng og ses i relation til implementeringen af lov om erhvervsuddannelser. Lærernes viden og færdigheder må tilsammen matche de undervisningsmæssige og læringsmæssige opgaver, erhvervsskolerne skal kunne varetage - nu og i fremtiden.

*Lærernes læring* er en forudsætning for udvikling af kompetencer. Erfaringerne peger på, at lærerne lærer bedst når:

- Læring finder sted i *den rigtige praksis*, der hvor man arbejder med tingene, og hvor man kan se, at det forbedrer undervisningen, og at man kan bruge det, man lærer, til noget
- Lærerne tager afsæt i *konkrete praktiske behov* og får muligheder for at eksperimentere og handle
- Læring finder sted i en *social sammenhæng*. Dvs. det skal ske i et samarbejde med mindst en kollega og understøttes af ledelsen på stedet - og gerne med en ekstern konsulent
- Læringen understøttes af *bevidst refleksion*. Dvs. at man skal kunne se på sin egen praksis udefra eksempelvis i nye relationer, hvor nye vinkler vendes.

*Lærersamarbejdet* er en absolut forudsætning for succesfuld kompetenceudvikling på jobbet. Lærere har generelt set utroligt svært ved at finde tid og rum i det store teamsamarbejde til refleksion, inspiration og samtaler om undervisningen og elevernes læring. Erfaringerne fra dette projekt viser, at to-mands-coaching har været særdeles brugbar og nyttig for de fleste, og at eksperimenter sammen med en kollega om udviklingen af undervisningen har givet idé og mening i lærersamarbejdet.

Lærerne i erhvervsuddannelserne har blandede erfaringer med deltagelse i alverdens efteruddannelseskurser. Efterspørgslen efter traditionelle efteruddannelsesaktiviteter er da også faldet drastigt i de senere år. Det er derfor tid til at sadle om. Læringen må i højere grad foregå på jobbet. Og den skal sættes ind i en strategisk og systematisk sammenhæng, så nytillærte kompetencer bliver umiddelbart anvendelige - og dermed mere gennemskuelige og meningsgivende for den enkelte lærer.

Dette projekt viser, at der kan være store gevinster at hente ved at opprioritere den læring, som finder sted på jobbet. Erfaringer viser imidlertid også, at en bevidst opprioritering af kompetenceudviklingen er hårdt tiltrængt.



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

Christensen, Albert Astrup (red.):  
Uddannelse, læring og demokratisering. UVM 7-336. 2001.

Poulsen, Sten Clod: Målstyret kompetenceudvikling i  
undervisning og læring. Forlaget MetaConsult. 2002.

Illeris, Knud: Udspil om læring i arbejdslivet. Learning Lab  
Denmark. Roskilde Universitetsforlag. 2002.

Klewe, Lars: Voksenuddannelse og samfund - om forholdet  
mellem voksenuddannelsernes uddannelsesudbud og  
uddannelsesbehovene. Danmarks Pædagogiske Institut. 1998.

Tingleff, Nielsen, Lise: Faglig og pædagogisk udvikling - med  
lærerteamet som omdrejningspunkt. UVM. Udsolgt fra for-  
laget. 2000

Tingleff, Nielsen, Lise: Udvikling gennem deltagelse. En  
historisk konkret analyse af lærerens læring i folkeskolens  
sociale praksis. Unge Pædagoger. 2001.

Hermansen, Mads (red.): Kvalitet i skolen. Klim. 1999.

Schøn, Donald A: Den reflekterende praktiker - hvordan  
professionelle tænker, når de handler. Klim. 2001.

Ellstrøm, Per-Erik: Kompetens, udbildning og lærende i  
arbejdslivet. Problem, begrepp och teoretiske perspektiv.  
Publica. 2002.

Jarvis, Peter: Praktiker-forskeren - udvikling af teori fra praksis.  
Alinea. 2002.

## Bilag: Eksempel på kompetencekort

Dette bilag indeholder to underbilag:

1. Eksempel på kompetencekort
2. Vejledning i anvendelse af kompetencekort

### 1. Eksempel på kompetencekort

#### Kompetencekort

Navn: \_\_\_\_\_ Afdeling: \_\_\_\_\_

Skole: \_\_\_\_\_

#### Indledning

Med henblik på at støtte og inspirere dig i arbejdet med at blive dygtigere til at varetage nye opgaver i din dagligdag bedes du venligst udfylde dette kompetencekort.

Kompetencekortet er dit eget forslag til områder, hvor du gerne vil dygtiggøre dig.

Ved den næste MedarbejderUdviklingsSamtale (MUS) kan du bruge kortet til - sammen med din leder - at drøfte og planlægge det opkvalificeringsforløb, du ønsker dig. For dig selv eller i samarbejde med dine kollegaer.

**Skema 1**

Hvad har du *størst behov* for at udvikle?:

<i>Pædagogisk konsekvens af reformen</i>	<i>Dit udviklingsbehov (sæt kryds)</i>
Medansvar for egen læring	
Undervisningsdifferentiering	
Helhedsvurdering	
Fleksibel læring	
Udvikling af elevernes kompetencer	
Elevens egne mål	
Selvevaluering	
Andre emner	

**Skema 2**

1. Vælg og prioriter maks. tre pædagogiske kompetencer, som du gerne vil udvikle:
2. Vurder selv - ud for hver af de tre - din nuværende kompetence (a - d):
3. Markér dit nuværende niveau med "O"
4. Overvej, hvilket niveau du ønsker at opnå inden for denne kompetence (a - d):
5. Markér dit ønskede niveau med "X".

Pædagogiske kompetencer		Niveau:	a) have kend- skab til	b) kunne varetage	c) være rutineret	d) være ekspert
	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					

*Vejledning vedr. niveauerne:*

Have kendskab til:	Kunne varetage:	Være rutineret:	Være ekspert i:
<b>Viden:</b> om området/emnet	<b>Viden</b> om området/emnet	Indgående <b>viden</b> om området/emnet	Specialiseret og teore- tisk <b>viden</b> om områ- det/emnet
<b>Færdigheder:</b> ÷ Selvstændig opgave- løsning	<b>Færdigheder:</b> + Løsning af daglige opgaver inden for området	<b>Færdigheder:</b> + Løsning af daglige opgaver inden for området	<b>Færdigheder:</b> + Løsning af daglige opgaver inden for området
<b>Holdninger/kunne handle:</b>	<b>Holdninger/kunne handle:</b>	<b>Holdninger/kunne handle:</b> + Selvstændig løsning af uforudsete problemer inden for området	<b>Holdninger/kunne handle:</b> + Selvstændig løsning af komplicerede proble- mer inden for området
			+ Formidling af viden til andre
			+ Kunne udvikle opga- veløsninger inden for området

**Skema 3**

Sådan vil jeg gerne *udvikle* kompetencerne:

Skriv navnet på kompetencen (fra skema 2) i hvert felt nedenfor i kolonnerne 1, 2, 3 el. 4 og i prioriteret rækkefølge.

1. Sæt x ud for den form for kompetenceudvikling, du foretrækker.

Sådan vil jeg arbejde med kompetenceudviklingen		1	2	3	4
Navnet på kompetencen (jf. side 2):					
Jeg foretrækker at udvikle kompetencen ved ...	- Besøg på anden afdeling eller skole, som har erfaringer med det, jeg gerne vil udvikle kompetence i				
	- Være føl hos en kollega fra min egen afdeling				
	- Et lille action-learningforløb i min egen klasse/hold i samarbejde med min coach				
	- Løbende coaching af en kollega				
	- Kollegasupervision				
	- Læring på egen hånd med støtte fra en coach				
	- Feedback og dialog i mit team				

### Skema 4

#### Aktivitets- og tidsplan:

Kompetence: \_\_\_\_\_ Uge: \_\_\_\_\_ Tid: \_\_\_\_\_

Hold/klasse/projekt: \_\_\_\_\_

Pædagogisk aktivitet	Målet med aktiviteten	Start (uge)	Slut (deadline)
Forberedelse			
Udarbejdelse af oplæg			
Feedback fra coach			
Afprøvning			
Evaluering			
Møde med konsulent			
Opsamling			

**Jeg har opnået kompetencen, når jeg kan varetage, er ekspert i mv.**

*Nævn tre ting du gerne vil kunne, når du behersker kompetencen på det niveau, du har indskrevet på side 1:*

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**Sådan vil jeg gerne have mine kompetencer vurderet: Sæt X:**

- Udarbejde en mindre rapport indeholdende erfaringer med afprøvning af nogle værktøjer, som forelægges mit team til vurdering

- Udfylde en logbog med refleksioner over det, jeg lærer, og det, jeg har svært ved. Drøftes enten med min leder eller teamet
  
- Vurderes af to kollegaer i en given undervisningssituation.

## 2. Vejledning i anvendelsen af kompetencekort

Kompetencekort kan ikke stå alene. De skal tænkes ind i en sammenhæng, der resulterer i et kompetenceudviklingsforløb.

I det følgende gives en vejledning i, hvordan disse skemaer kan anvendes:

### Skema 1

Før du udfylder kompetencekortet, skal du overveje, hvor dine eller teamets største pædagogisk-didaktiske udviklingsbehov er. I "skema 1" er der markeret nogle udviklingsbehov, som er pædagogiske konsekvenser af reformen. Sæt kryds i det eller de felter, hvor du/I synes, du/I har mest brug for at lære mere. "Andre emner" er beregnet til pædagogiske emner, som den enkelte har behov for at udvikle.

### Eksempel

Hvis man f.eks. har sat kryds i felterne "undervisningsdifferentiering" og "selvaluering" vil det være overskrifter for de områder, man i det følgende arbejder videre med.

**Skema 1:** Hvad har du *størst behov* for at udvikle?:

<i>Pædagogisk konsekvens af reformen</i>	<i>Dit udviklingsbehov (sæt kryds)</i>
Medansvar for egen læring	
Undervisningsdifferentiering	X
Helhedsvurdering	
Fleksibel læring	
Udvikling af elevernes kompetencer	
Elevens egne mål	
Selvaluering	X
Andre emner	



## Skema 2

Når du udfylder kompetencekortet, er det en god idé at diskutere valget af kompetencer enten med dit team, din leder eller en god kollega (en coach).

Læg mærke til, at du på kortet kan angive, dels hvor kompetent, du allerede er (“Har kendskab til”, “kan varetage”, “er rutineret i”, “er ekspert i”), og dels hvilket kompetenceniveau, du ønsker at opnå. (Det siger nok sig selv, at hvis du angiver at være ekspert på et område fra starten, vil det være en god idé at vælge et andet område at arbejde på at udvikle).

Du kan evt. markere dit nuværende niveau ved “O” og det ønskede niveau med “X”.

Hvis der er mere end et felt mellem dit nuværende niveau og det ønskede niveau, kræver det flere ressourcer (tid, indsats og i sidste ende: penge). Hvis du ønsker at springe to felter (eller mere), skal det fremgå af de næste skemaer. Det er en god idé at få bekræftet meget ambitiøse kompetencespring med din leder.

Erfaringerne viser, at man højst skal vælge to kompetencer at arbejde med ad gangen.

## Eksempel

Hvis du havde sat kryds i felterne “undervisningsdifferentiering” og “selvevaluering” på skema 1, skal du nu tænke over og vælge, hvad du især synes, du har behov for at arbejde med inden for disse temaer. Det kan f.eks. være, at den kompetence, du vælger angående “undervisningsdifferentiering”, er: **Lære at arbejde på flere niveauer med eleverne.**

Det kan være, at den kompetence, du vælger angående “selvevaluering”, er: **Lære at selvaluere sammen med kolleger.**

Du synes måske, du kan løse daglige opgaver inden for feltet *at arbejde på flere niveauer med eleverne*. (Sæt så “O” i felt b

*kunne varetage*). Du kommer imidlertid ofte ud for, at de elever, du møder i din undervisning, bliver mere og mere forskellige: - nogen har af den ene eller anden grund svært ved at læse, og andre er studenter, - nogen er 16-17 år, andre er midt i 40'erne, - nogen er meget selvstændige, andre skal have hjælp til selv det mest elementære. Derfor ønsker du at udvikle kompetence i *at arbejde på flere niveauer med eleverne*. Sæt så "X" i feltet c *være rutineret*.

Med hensyn til den anden kompetence *Lære at selvevaluere sammen med kolleger* er det måske noget, du og dit team har hørt om og måske også forsøgt en enkelt gang, men uden at være nået til den rigtige facon. I har imidlertid talt om, at det ville være en fordel, når der skal fokuseres på den enkelte elev. Sæt så "O" i felt a *have kendskab til* og "X" i felt b *kunne varetage*.

Med hensyn til din anden kompetence, *Lære at selvevaluere sammen med kolleger*, ved du, at det kan ikke læses i en bog. Det skal læres i praksis og med udgangspunkt i praksis. Derfor vil du gerne bruge din gode kollega/din coach til løbende coaching. Men du ønsker også at inddrage dit team.

**Skema 2**

1. Vælg og prioriter maks. tre pædagogiske kompetencer, som du gerne vil udvikle:
2. Vurder selv - ud for hver af de tre - din nuværende kompetence (a - d):
3. Markér dit nuværende niveau med "O"
4. Overvej, hvilket niveau du ønsker at opnå inden for denne kompetence (a - d):
5. Marker dit ønskede niveau med "X".

Pædagogiske kompetencer		Niveau:	a) have kend- skab til	b) kunne varetage	c) være rutineret	d) være ekspert
	1	Arbejder på flere niveauer		O	X	
	2	Selvevaluere sammen med kolleger	O	X		
	3					
	4					
	5					

**Skema 3**

Når du har valgt, hvilke kompetencer du vil arbejde med, skal du overveje, *hvordan* du vil arbejde med at udvikle kompetencen. I skema 3 "Sådan vil jeg gerne udvikle kompetencen" er der stillet forslag til, hvordan du kan udvikle den pågældende kompetence på jobbet.

Læg mærke til, at der er blanke felter efter forslagene. Du vil givetvis kunne finde på andre måder at udvikle den kompetence, netop *du* har valgt.

### Eksempel

Med hensyn til din første kompetence, "Lære at arbejde på flere niveauer med eleverne", ved du, at en anden afdeling på din skole er nået meget langt. Lærergruppen arbejder med opgaver på op til fem niveauer. Det kunne du godt tænke dig at se nærmere på og tale med de pågældende lærere om.

*Du kunne også godt tænke dig at eksperimentere lidt med det i din egen undervisning, men meget gerne i et tæt dialog med en god kollega/en coach.*

Dine krydser kommer derfor til at se sådan ud:

### Skema 3

Sådan vil jeg arbejde med kompetenceudviklingen	1	2	3	4
Navnet på kompetencen (jf. side 2):	Lære at arbejde på flere niveauer med eleverne	Lære at selv-evaluere sammen med kolleger		
- Besøg på anden afdeling eller skole ...	X			
- Være føl hos en kollega ...				
- Et lille action-learningforløb ...	X			
- Løbende coaching ...		X		
- Kollegasupervision ...				
- Læring på egen hånd ...				
- Feedback og dialog i mit team ...		X		

*Læs mere om kompetencekort i aktivitetspakken på følgende webadresse:*

[www.delod.dk/kompudvikling](http://www.delod.dk/kompudvikling)



# Eud-reformrelaterede publikationer fra Uddannelsesstyrelsen

## 1999:

Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287)  
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)  
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)  
Skriv og lær - faglig skrivning i erhvervsuddannelserne (UVM 7-352)  
Helhedsvurdering af eud-elever i grundforløb (UVM 7-354)  
Samarbejdet mellem elev og skole - udsatte elever i erhvervsuddannelserne (UVM 7-356)  
Elever som didaktiker - på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne (UVM 7-358)  
Læring på jobbet - strategier og systematik, ideer og metoder (UVM 7-359)

# 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 2002 og 2003 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:*

## **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)
- Nr. 6: Hvordan staver studenterne? - en undersøgelse af stavfejl i studentereksamensstilene 1998 (UVM 6-286) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Skriv og lær - faglig skrivning i erhvervsuddannelserne (UVM 7-352) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 8: Kombineret danskundervisning og værkstedsundervisning for flygtninge og indvandrere - evaluering af to forsøg (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 9: Projektarbejde i naturfag - i det almene gymnasium (UVM 6-285) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: God praksis i eud-grundforløb (UVM 7-353) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Åbne læringslandskaber og sammenhængende uddannelsesforløb i AMU (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 12: Fornylelse af de merkantile erhvervsuddannelser (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Skolesamarbejdernes erfaringer fra eud-forsøgene (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 14: Vekselluddannelse i håndværksuddannelser. Lærlinges oplæring, faglighed og identitet (UVM 7-355) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Vekselluddannelse i håndværksuddannelser. Forskningsprojektets teori og metode (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16: Helhedsvurdering af eud-elever i grundforløb (UVM 7-354) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: ABC for fjernundervisning i AMU (UVM 0112) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 18: Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark (UVM 6-287) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 19: Integration af miljø og arbejdsmiljø i arbejdsmarkedsuddannelserne (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 20: Samarbejdet mellem elev og skole - udsatte elever i erhvervsuddannelserne (UVM 7-356) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 21: Skole-virksomhedssamspillet som indsatsområde. Erfaringsopsamling, status og det gode eksempel (UVM 7-357) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Model for kvalitetsregnskab på handelsskoleområdet. Brugervejledning (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*Fortsat fra forrige side*

- Nr. 23: Tillæg til ... Vejledning til at være "en kompetenceudviklende daghøjskole". Den folkeoplysende dimension (UVM) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 24: Eleven som didaktiker - på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne (UVM 7-358) (Erhvervsfaglige uddannelser)

## **2003:**

- Nr. 1: Fremtidens danskfag - en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid (UVM 6-289) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 2: Oversigt over dansksystemet - en kortlægning af danskfaget i alle uddannelsesniveauer (UVM 6-290) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 3: Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekselluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Skolens rummelighed - fra idé til handling (UVM 5-429) (Grundskolen)
- Nr. 5: Fremtidens sprogfag - vinduer mod en større verden. Fremmedsprog i Danmark - hvorfor og hvordan? (UVM 6-291) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 6: Læring på jobbet - strategier og systematik, ideer og metoder (UVM 7-359) (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/katindex.htm> - findes en oversigt over hæfter i Uddannelsesstyrelsens publikationsserier udgivet i 1999, 2000, 2001 og 2002*