



# Praktikuddannelse med elevens læring i fokus

– kompetenceudvikling i  
SOSU-uddannelserne

# **Praktikuddannelse med elevens læring i fokus**

**– kompetenceudvikling i  
SOSU-uddannelserne**

**Susanne Minds (redaktion)  
Social- og Sundhedsskolen i Århus**

## Praktikuddannelse med elevens læring i fokus - kompetenceudvikling i SOSU-uddannelserne

Publikationen indgår i Undervisningsministeriets temahæfteserie som nr. 2 - 2006

Publikationen er et resultat af FoU-projekt nr. 101587

Forfattere: Uddannelsesansvarlige fra praktikken, Århus Amt og Århus Kommune:  
Birthe Ørndrup, psykiatrien, Region Nord, Århus Amt, Janni-Birgitte Sørensen, primær sektor, Århus Kommune, Tine Bentzen, somatikken, Århus Sygehus samt deltagere fra Social- og Sundhedsskolen i Århus: Verner Sønderby, praktikkoordinator, Birgit Søndergaard, underviser og pædagogisk koordinator og Susanne Minds, (redaktion), pædagogisk konsulent og projektleder på projektet

Serieredaktion og produktion: Werner Hedegaard

Grafisk tilrettelæggelse og omslag: Malchow A/S, Ringsted  
Omslagsgrafik og vignetter: Rikke Roger Reif

1. udgave, 1. oplag, januar 2006: 5000 stk.

ISBN 87-603-2556-9

ISBN (WWW) 87-603-2558-5

Internetadresse: [pub.uvm.dk/2006/praktikuddannelse](http://pub.uvm.dk/2006/praktikuddannelse)

Udgivet af Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-370) hos:

NBC Ekspedition

Tlf.: 5636 4048

Fax: 5636 4039

E-post: [ekspedition@nbcas.dk](mailto:ekspedition@nbcas.dk)

Telefontid: Mandag-torsdag 9.30-16.00, fredag 9.30-15.00

eller hos boghandlere

Repro og tryk:



Trykt på svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Schultz Grafisk A/S

Printed in Denmark 2006

Eventuelle henvendelser af indholdsmæssig karakter rettes til Publikationsenheden i Undervisningsministeriet, tlf. 3392 5223 eller e-mail: [pub@uvm.dk](mailto:pub@uvm.dk)

# Forord

I et samarbejde mellem repræsentanter fra en social- og sundhedsskole og flere praktiksteder er der sat fokus på mulighederne for at skabe en sammenhængende praktikuddannelse i social- og sundhedsassistentuddannelsen. Formålet er dels at give eleverne de bedste muligheder for at nå uddannelsesmålene, dels at kvalificere dem bedst muligt til at kunne indgå kompetent i deres fremtidige arbejdsliv.

I denne publikation præsenteres resultaterne af det forsøgs- og udviklingsarbejde, som er gennemført i Århus mellem praktikstederne og skolen. Publikationen handler dels om, hvordan der kan skabes sammenhæng mellem uddannelsens praktiske dele, dels om hvordan elevens læring og kompetenceudvikling kan udfordres i praktikuddannelsen.

Publikationen er tænkt som et inspirationsmateriale og samarbejdsredskab til brug ved drøftelser mellem involverede parter. Den præsenterer temaer og elementer, som for eksempel kan tages op på personalemøder eller temadage/pædagogiske dage. Publikationen kan anvendes af praktikvejledere og kliniske vejledere i deres planlægning af praktikuddannelsesforløb, i den uddannelsesansvarliges samarbejde med ledelse, vejledere og praksisfællesskab, af ledelsen, af skolen i arbejdet med at skabe samspil mellem skole og praktik – og på regionalt plan.

Undervisningsministeriet har finansieret udarbejdelsen og udgivelsen af publikationen. Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i publikationen naturligvis står for forfatternes egen regning.

Birgit H. Bloch  
Undervisningsministeriet  
Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser  
Januar 2006

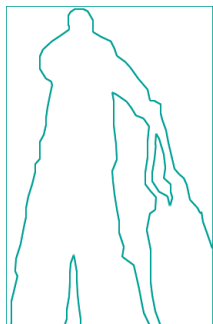
# Indhold

<b>3</b>	<b>Forord</b>
<b>7</b>	<b>Resume</b>
<b>8</b>	<b>Indledning</b>
8	Formål og mål
10	Læsevejledning og opbygning
10	Opbygning
11	Modtagere
<b>12</b>	<b>1. Kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering</b>
<b>15</b>	<b>2. Forståelsesrammen</b>
15	At begribe og evaluere læring og kompetenceudvikling
16	Læringsforståelse
18	Refleksion og metalæring
19	Refleksion kan ske på forskellige niveauer
22	Det udvidede læringsbegreb og vekseluddannelse
24	Læring i praktikken
25	Kompetenceforståelse
27	Kompetencemodel
29	Udvikling af kompetencer
30	Funktioner og opgaver for de involverede i praktikken
32	Kompetenceniveauer
34	Kompetencetemaer
37	TABEL I: Udfoldede kompetencer
38	TABEL II: Læringsressourcer

---

39	At udfordre elevens læring og kompetence-udvikling
39	Elevdidaktik
40	Vejledning
44	Den personlige uddannelsesbog
<b>47</b>	<b>3. At realisere forståelsesrammen</b>
47	Bearbejdelse af kompetencemodellens temaer
48	Opsummering af de centrale elementer ved forståelsesrammen
50	Elevens læring i fokus
50	TEMA: Elevdidaktik
51	TEMA: Elevens personlige uddannelsesplan for praktikken og selvevaluering
52	TEMA: Rummelighed
54	Praktikstedets læringsressourcer
55	TEMA: Organisering
57	TEMA: Fællesskabets viden
58	TEMA: Hændelser
59	TEMA: Fysiske rammer
60	TEMA: Relationer
66	Elevens aktualisering af muligheder
66	TEMA: Personligt engagement
68	TEMA: At være opsøgende, undersøgende, analyserende og reflekterende
69	TEMA: Faglig viden og færdigheder
<b>71</b>	<b>4. Begrundelse for forståelsesramme</b>
72	Det komplekse samfund
72	Paradigmeskiftet til det komplekse samfund
74	Nødvendige forandringer af praksis
77	Kompetencebegrebet
79	Motivation og villen
80	Intentioner i SOSU-reformen i 2001

82	Teoriafsæt - begrundelse
83	Tilgang til kompetence
85	Tilgang til læring
85	Tilgang til refleksion og metalæring
87	Tilgang til læreprocesser
88	Tilgang til forholdet mellem teori og praksis
88	Tilgang til erhvervsfaglig vejledning
<b>90</b>	<b>Konklusion</b>
<b>93</b>	<b>Referenceliste</b>



## Resume

Publikationen udfolder en kompetence- og læringsforståelse for praktikuddannelsen ved især social- og sundhedsassistentuddannelsen, der imødekommer den uddannelsesopgave, som ligger i SOSU-reformen fra 2001. Der sættes fokus på arbejdet med elevens kvalificerede selvbestemmelse og elevens selvevaluering.

Publikationen er blevet til ved et tæt samarbejde mellem skole og praktik, hvor interview med praktikvejledere og elever er en væsentlig inspirationskilde.

Fokus er, hvordan vi kan forstå mulighedsbetingelser for elevens læring.

Mulighedsbetingelser fortæller – bredt set – noget om de muligheder, der er for elevens udfoldelse af uddannelsens mål. Denne relationelle tilgang til forståelse af muligheder for læring er central. Det betyder en vægtning og værdisættelse ikke kun af vejlederfunktionen, men også af den rolle, som de øvrige medarbejdere på praktikstedet får for elevens praktikuddannelse. Ligesom elevens personlige uddannelsesbog vægtes og værdisættes som samarbejdsredskab mellem elev, skole og praktik.

Der præsenteres en forståelsesramme for arbejdet med læring og kompetenceudvikling med forslag til, hvordan praktikken kan arbejde videre med at implementere forståelsesrammen. Disse forslag er præsenteret ved temaer, scenarier og en række spørgsmål, som giver læseren mulighed for at forholde egen praksis til projektets forståelsesramme.





# Indledning

Erhvervsfaglige ungdomsuddannelser er typisk organiseret som vekseluddannelser og kan bestå af flere praktik- og skoleforløb. Denne publikation handler om, hvordan vi kan skabe sammenhæng mellem de forskellige praktikforløb i især social- og sundhedsassistentuddannelsen, så praktikken fremstår som en samlet praktikuddannelse.

Publikationen handler i særlig grad også om, hvordan vi kan udfordre elevens læring og kompetenceudvikling i praktikuddannelsen. Der sættes fokus på, hvordan eleven kan indtage rollen som sin egen didaktiker og således udvikle sig til at være livslangt lærende og arbejde med at udvikle en kvalificeret selvbestemmelse. Dette ser vi som centrale elementer i dagens uddannelses- og arbejdsliv. Derved tilbyder publikationen et andet perspektiv til en mere traditionel mesterlæretankegang om, at elever oplæres til en profession.

## Formål og mål

### Formålet

Formålet er at skabe rammer for, at elever i social- og sundhedsassistentuddannelsen dels får de bedste muligheder for at nå uddannelsesmålene og dels kvalificerer sig bedst muligt til at indgå kompetent i deres fremtidige arbejdsliv.

### Målet

Målet er at udfolde en læringsforståelse og en kompetencetilgang, som imødekommer den uddannelsesopgave, der ligger i SOSU-reformen af 2001. Det vil sige, at praktikuddannelsen fremstår som et sammenhængende hele for eleven og i et samspil med skoleuddannelsen.

Der sættes fokus på kompetenceudvikling med elevens læring i fokus, hvor kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering er de bærende elementer. Hertil er udviklet en forståelsesramme, som danner afsættet for, at vi kan arbejde med kompetenceudvikling og læring i praktikuddannelsen.

**Publikationen  
skal ses som et  
samarbejdsredskab**

Publikationen skal ses som et samarbejdsredskab og ikke et materiale til selvstudie. Indholdet kan ideelt bearbejdes og forholdes i et fællesskab. For eksempel kan temaer og elementer tages op på personalemøder eller temadage/pædagogiske dage. Den henvender sig til alle, som er involverede i elevernes praktikuddannelse, og den kan indgå i det daglige praktiksamarbejde.

Publikationen kan anvendes til:

- Praktikvejlederens planlægning og gennemførelse af praktikuddannelsesforløb.
- Kliniske vejlederes planlægning og gennemførelse af praktikuddannelsesforløb samt vejledning af praktikvejledere.
- Den uddannelsesansvarliges samarbejde med ledelse, kliniske vejledere, praktikvejledere og praksisfællesskab.
- Ledelsens værdisættelse og overordnede organisering af praktikuddannelser.
- Skolens arbejde med at bidrage til at skabe samspil mellem skole og praktik.
- På regionalt plan – til at udarbejde politikker, bestemmelser og retningslinjer for praktik- og skoleuddannelserne.

Seks deltagere fra henholdsvis praktik og skole har arbejdet med projektet. Projektgruppen består af uddannelsesansvarlige fra praktikken og fra skolen: praktikkoordinator, underviser/pædagogisk koordinator og pædagogisk konsulent. En række fokusgruppeinterview med praktikvejledere og elever har været en afgørende inspiration til arbejdet. Tolv elever og seks vejledere har deltaget i fokusgruppeinterview. Alle har givet tilladelse til, at der må anvendes citater i rapporten under forudsætning af anonymitet.

Tak til alle interviewdeltagere for særdeles inspirerende og udfordrende bidrag til projektet.

Social- og Sundhedsskolen, Århus, juni 2005.

## Læsevejledning og opbygning

Der er tre hovedkapitler, som kan læses uafhængigt af hinanden. Det har været vores hensigt, at læseren kan læse i den rækkefølge, det ønskes. Det giver mulighed for at læse og arbejde med netop det, som inspirerer og opleves meningsfuldt.

Er man optaget af at arbejde med forståelsesrammen i forhold til sin egen praksis, så kan HVORDAN-kapitlet være et sted at starte. Er man optaget af at forstå, hvorfor forståelsesrammen ser ud som den gør, så forklares det i HVORFOR-kapitlet. HVAD-kapitlet er en præsentation af de begreber, som indgår i forståelsesrammen.

Som yderligere supplement eller fordybelse kan læseren hente mere viden om de begreber og elementer, der knytter sig til forståelsesrammen i publikationen: "*Samspil mellem skole og praktik*"<sup>1</sup>. Der vil løbende blive henvist til publikationen.

## Opbygning

Kap. 1: Kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering er et indledende kapitel om begrundelser for den røde tråd, nemlig kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering.

Kap 2: HVAD: Forståelsesrammen handler om, hvordan vi kan forstå og arbejde med:

- læring, refleksion, kompetence og kompetenceudvikling;
- evaluering af kompetenceniveauer i forhold til taksonomien begynder, rutineret og avanceret;
- elevdidaktik, vejledning og den personlige uddannelsesbog,

Kap 3: HVORDAN: At realisere forståelsesrammen. Læseren inviteres til at forholde forståelsesrammen til egen praksis. Forståelsesrammen præsenteres i relation til scenarier fra praksis. Interviewudsagn inddrages til at synliggøre muligheder og udfordringer i forhold til at realisere forståelsesrammen. Sam-

---

<sup>1</sup> Susanne Minds, Anna Marie Miklos m.fl., 2005

men med scenarier og interviewudsagn vil der være en række reflekseive spørgsmål, som har til hensigt at inspirere læseren til at reflektere over egen praksis i forhold til den præsenterede forståelsesramme.

#### **Kap 4: HVORFOR: Begrundelser for forståelsesrammen.**

Teorier og tilgange, der er anvendt til forståelsesrammen begrundes. Vi præsenterer de samfundsmæssige forandringer, som har foranlediget reformer inden for uddannelsesområdet – og således også SOSU-reformen af 2001. Argumentationen tager afsæt i en intention om at arbejde med SOSU-uddannelser på en måde, så eleverne rustes bedst muligt til at forholde sig kvalificeret til de udfordringer, der stilles af arbejdslivet som forlængelse af den samfundsmæssige udvikling.

#### **Modtagere**

Praktikvejledere, kliniske vejledere, uddannelsesansvarlige, medarbejdere i praktikkens praksisfællesskab, ledelse i praktikken, skoler (undervisere og ledelse) samt relationer til overordnede niveauer.



Formålet med  
social- og sundheds-  
uddannelserne

Forandring og  
fleksibilitet som et  
vilkår ved dagens  
komplekse samfund

# 1. Kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering

Elevernes arbejde med kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering er i fokus, fordi vi ser dem som særligt centrale for at imødekomme uddannelsens formål.

Formålet med social- og sundhedsuddannelserne er, at de skal sikre, at de færdiguddannede har erhvervsfaglige kompetencer. Endvidere skal uddannelserne give eleverne mulighed for at udvikle kompetence til livslang læring med henblik på at kunne indgå i dagens komplekse samfund, hvor demokrati, forandring og fleksibilitet er nøgletemaer.

*“§ 1. De grundlæggende social- og sundhedsuddannelser skal give de færdiguddannede kompetence til beskæftigelse inden for bistands-, pleje- og omsorgsområdet samt inden for det pædagogiske område. Uddannelserne skal endvidere give eleverne mulighed for at erhverve almene uddannelseskvalifikationer som grundlag for videreuddannelse samt bidrage til at udvikle elevernes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.”<sup>2</sup>*

Forandring og fleksibilitet som et vilkår ved dagens komplekse samfund. Vi ser arbejdet med livslang læring som grundlæggende for at imødekomme social- og sundhedsuddannelsernes formål – ikke kun for at kunne kvalificere sig til videre uddannelse, men i særlig grad også for at udvikle erhvervsfaglige kompetencer.

Deltagelse i dagens arbejdsliv kræver omstillingsevne og fleksibilitet, fordi arbejdets indhold konstant er under forandring. Traditioner, vaner og procedurer skal konstant kunne forhandles, genovervejes og begrundes i forhold til den gældende praksis. Procedurer skal for eksempel kunne give mening i forhold til en gældende og fremtidig praksis og ikke i forhold til, hvad der har været gængs praksis.

2) LBK Nr. 823 af 15/07/2004

Det kræver, at den enkelte deltager – såvel som borger i samfundet og som medarbejder på en arbejdsplads – bidrager med selvstændige vurderinger af den daglige gøren og selvstændigt bidrager med stillingtagen til, hvad der er godt eller mindre godt at gøre. De konkrete vurderinger skal tage afsæt i en demokratiforståelse. Det kræver, at den enkelte deltager aktivt og kvalificeret i forhandlinger om den gode praksis.

Disse vilkår kræver for os at se, at eleverne arbejder med selvevaluering og egen selvbestemmelse på et kvalificeret grundlag.

Det er derfor vores hensigt med projektet at udfolde en uddannelsesforståelse, hvor eleven arbejder med at vælge, handle og vurdere med afsæt i **selvevaluering** og en **kvalificeret selvbestemmelse**.

#### Kvalificeret selvbestemmelse

Kvalificeret selvbestemmelse. *“Kvalificeret selvbestemmelse handler om selvbestemmelse af egne livsperspektiver på en kvalificeret og vidende måde.”*<sup>3</sup> Kvalificeret selvbestemmelse handler om at vide, at være og at gøre på en kvalificeret og vidende måde. I den kvalificerede selvbestemmelse er viden, selvopfattelse og handlingskompetence således de centrale elementer<sup>4</sup>. Kvalificeret selvbestemmelse sætter personen i stand til at begrunde handlinger med argumenter, som tager afsæt i demokratiske og etiske overvejelser – og at handle på disse kvalificerede overvejelser. Kvalificeret selvbestemmelse handler om udvikling af en integreret identitet<sup>5</sup>.

#### Selvevaluering

Selvevaluering ser vi som et afgørende element for at udfolde og fortsat berige den kvalificerede selvbestemmelse. Selvevaluering dokumenterer det, der er sket, og den samler erfaring.

Evaluering forstår vi som en *værdisættelse af en proces, et produkt eller en hændelse*<sup>6</sup>. Selvevaluering forstår vi som intern evaluering

3) Sven Mørch, m.fl.: 1998:48

4) Ibid.

5) Jan Tønnes Hansen: 2000

6) Susanne Gottlieb & Alfred Christiansen: 2000

ring. I denne sammenhæng ser vi selvevaluering som elevens egen og selvstændige evaluering af de læringsforløb, hun deltager i. Selvevalueringen kan omhandle mulighedsbetingelser for læring bredt set. Det vil sige, at evalueringens genstand kan være både elevens egen indsats og læring samt læringsmulighederne i omgivelserne. Elevens vurdering af resultatet og resultatets værdi sker i forhold til hendes læring og udvikling, som altid i en uddannelsesmæssig sammenhæng forstås inden for rammerne af uddannelsens mål.

Evalueringsspørgsmålene kan for eksempel være: Hvad har jeg lært? Hvad har min egen indsats været for at lære det, jeg har sat som mål? Hvad var mulighederne i omgivelserne for at lære det, jeg ville? Hvilken værdi har resultatet – er det godt nok? Hvilken betydning får resultatet?

Med selvevaluering har vi et redskab til, at eleven kan arbejde med at tage medansvar for egen læring. Selvevaluering giver mulighed for, at eleven kan udfolde medansvar for at sikre dokumentation, vurdering og opfølgning i forhold til de læringsaktiviteter, hun deltager i.

Gennem selvevaluering etableres mulighed for, at eleven skaber en sammenhæng mellem ansvaret for at handle, ansvaret for at undersøge handlingen og ansvaret for opfølgning<sup>7</sup>.

Vore begrundelser for valg af teorier og tilgange til forståelsesrammen, samt arbejdet med kompetenceudvikling i praktikuddannelsen tager afsæt i, om tilgangen muliggør og understøtter udvikling af kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering. I kapitel 4, som omhandler begrundelser for valg af tilgange til forståelsesrammen, udfolder vi, hvorledes forandringer i samfundet til et komplekst samfund efterspørger en løbende udvikling af praksis og derfor nødvendiggør, at den enkelte elev arbejder med kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering.

---

7) Peter Dahler-Larsen: 2003:10 Ifølge Vibeke Normann Andersen: 2005:17



## 2. Forståelsesrammen

Dette kapitel handler om, HVAD vi forstår ved kompetenceudvikling og læring. Kapitlet består af to afsnit:

At begribe og evaluere læring og kompetenceudvikling

### At begribe og evaluere læring og kompetenceudvikling

Det første afsnit handler specifikt om vores forståelsesramme:

- hvordan kompetenceudvikling kan begribes ved en kompetencemodel;
- roller/opgaver for henholdsvis elev, skole og praktik;
- hvordan kompetenceudvikling kan evalueres - ved kompetenceniveauer og kompetencetemaer.

At udfordre elevens læring og kompetenceudvikling

### At udfordre elevens læring og kompetenceudvikling

Det andet afsnit handler om elevdidaktik og udfordring af elevens læring via vejledning og arbejdet med den personlige uddannelsesbog.

Kompetencer og kvalifikationer

### At begribe og evaluere læring og kompetenceudvikling

Kompetencer er noget andet end kvalifikationer. Hvor kvalifikationer omhandler viden om noget og færdigheder for noget, så handler kompetence om det at anvende viden og færdigheder i et samspil med muligheder i en konkret praksis.

De kompetencer, vi udfolder, eller den måde, vi handler på, afhænger af de mulighedsbetingelser, som er til stede i den konkrete praksis. Mulighedsbetingelser forstår vi som de muligheder, der er til stede for at handle i en praksis. Det kan både være muligheder i omgivelserne og muligheder hos den enkelte. Mulighedsbetingelser kan bestemmes ved at spørge, hvad fremmer og hæmmer for at se bestemte handlinger? Et eksempel kan være: Hvad fremmer og hæmmer, for at en elev i praktik kan bruge tid på at reflektere?

Kompetencetilgangen gør det muligt at arbejde med det unik-



ke samspil mellem viden, færdigheder og den konkrete praksis. Samspillet handler om fleksibilitet og parathed til at forholde sig kritisk til vaner og rutiner for at skabe de gode løsninger. Her er viden og færdigheder klangbund for at finde frem til de gode løsninger. Viden og færdigheder indgår som en del af en faglig og personlig dømmekraft. Kompetence handler om anvendelse af en faglig og personlig dømmekraft i relation til den konkrete praksis. For at arbejde med en sådan tilgang til kompetence, må vi ifølge Kjeld Fredens arbejde med et udvidet læringsbegreb.

#### Det udvidede læringsbegreb

#### Læringsforståelse

Det udvidede læringsbegreb handler om at være fleksibel, problemløsende, medansvarlig, skabende, kreativ, nysgerrig og at kunne forholde sig kritisk.

Modsætningen til det udvidede læringsbegreb er et snævert læringsbegreb<sup>8</sup>. Det at tilegne sig kvalifikationer er ifølge Kjeld Fredens knyttet til **et snævert læringsbegreb**. Det er det, vi forstår ved traditionel katederundervisning eller traditionel mesterlære. Eleven instrueres eller fodres med information af læreren/mesteren. Læring ses som en lineær fordøjelsesproces fra sanserne og op i hjernen. Det snævre læringsbegreb opererer med en instruktivistisk tilgang til læring. Instruktivistisk læring har videnformidling fra underviser/mester til elev som fokus. Eksempelvis: Først lærer man (i skolen), og så afprøver man sin læring i praksis.

Det udvidede læringsbegreb hviler på en konstruktivistisk tilgang til læring. Her ses læring som noget, der konstrueres. Viden kan ikke overtages fra andre – den lærende konstruerer sin egen viden. Det centrale er, at viden ikke overtages, men så at sige konstrueres af den enkelte på ny. Konstruktivistisk læring har altså elevens videnkonstruktion som fokus. Elevens forståelse og tolkning af nye erfaringer påvirkes af tidligere erfaringer og af elevens aktuelle interesser og hensigter.

---

8) Kjeld Fredens: 1995, 1997 & 2000

Vi lærer på forskellig vis, vi forstår hændelser forskelligt, og vi motiveres af noget forskelligt. Læring er derfor unik og særegen for eleven. Vi kan både tale om organisatorisk læring og individuel læring, fordi det er muligt at konstruere fælles viden i et fællesskab. Læring sker ikke ved isolerede tankeprocesser, men altid i forhold til en praksis og i et samspil med omverdenen. Praksis er afsættet for læring, både hvad angår den læring, der sker i skolen, og den læring, der sker i praktikken.

I det udvidede læringsbegreb handler læring altså ikke om at tilegne sig afgrænsede færdigheder. Fordi vi lever i en kompleks og konstant foranderlig verden findes der ikke teorier, som vi kan bruge til at forudsige de gode handlinger. Der opereres med, at der ikke længere findes sand viden, og at teori ikke kan være foreskrivende for praksis. Vi får derfor behov for at mestre et refleksivt forhold mellem teori og praksis. Det betyder, at vi skal handle på baggrund af egne vurderinger, som inddrager både teori og erfaringer fra praksis. Hertil kan vi arbejde med den faglige og personlige dømmekraft. I denne forståelse bliver refleksion og metalæring centrale elementer, og det bliver vigtigt at kunne bevidstgøre og reflektere over egen læring.

Læring er noget,  
der opstår i en  
praksis

I det udvidede læringsbegreb bliver læring noget, der opstår i en praksis; noget, der først dukker op, når handling, opmærksomhed, følelser, hukommelse, tænkning og omgivelsernes udformning i en bred betydning spiller sammen. Læring er således ikke noget, man har. Læring er ikke en evne. Læring er en social proces – noget, der sker, når og mens man handler. Læring er derfor en skabende proces, der betyder forandring – her og nu eller senere. Læring er både en opbyggende og en nedbrydende proces, for aflæring er en forudsætning for læring<sup>9</sup>.

Læring kræver således en social kontekst, og at hele personen inddrages. Læring kræver også, at man er motiveret, engageret

9) Kjeld Fredens: Ibid.

og kan se en mening med det, der læres; en personlig mening. Det udvidede læringsbegreb beskrives præcist af Benedicte Madsen<sup>10</sup> i laboratoriemetoden: *“Lær om gruppeprocesser ved at udvikle gruppeprocesser, der egner sig til at lære om gruppeprocesser, og sørg for at lære om gruppeprocesser samtidig med, at du indgår i de gruppeprocesser, som er nødvendige for at udvikle de gruppeprocesser, hvor man kan lære om gruppeprocesser.”* Det er altså værdien af det, man gør, der bestemmer kvaliteten i læringsprocessen. Det betyder, at:

- læring begynder ikke med den genstand, tekst eller situation, der skal læres noget om eller den færdighed eller tanke, der skal stimuleres;
- læringen begynder med stemningen og den stemthed, der er i situationen;
- læring sker i stemtheden og med de følelser, den nysgerrighed og opmærksomhed, som får betydning for, hvor godt man husker det, man lærer.

I denne læringsforståelse fremmes læring af mening og motivation samt af deltagelse i forpligtende fællesskaber – og læring kræver samarbejdsevne, medansvarlighed og aktiv medvirken af eleven. Når læring ikke er egenskaber, men noget der opstår, bliver refleksion og metalæring vigtigt for at kunne anvende og overføre læring fra én kontekst til en anden.

### **Refleksion og metalæring**

#### **Refleksion**

Refleksion betyder at spejle eller kaste tilbage. Vi ser, at refleksion adskiller sig fra tavs viden ved at være bevidst, og vi ser refleksion som en forudsætning for erkendt viden. Erkendt viden kan være sprogliggjort viden om noget og viden om hvordan<sup>11</sup>. I denne forståelse kan refleksion kvalificere den faglige og personlige dømmekraft og indgå som klangbund for den enkeltes læring i andre kontekster.

Vi forstår **refleksion som en systematisk eftertanke** i et forsøg på åbent og nysgerrigt at se og forstå det, der sker. Refleksion

---

10) Benedicte Madsen: 2001

11) Vibe Aarkrog: 2001: 74ff

bliver her en kognitiv efterbearbejdning, en form for analyse<sup>12</sup>. Refleksionen kan kaldes for det spejlende tredje øje.

Refleksion sættes ofte i gang, når der sker noget uventet. Vi undres, bearbejder og tænker over det hændte. Refleksion kan sammenholde aktuelle oplevelser og forståelser med tidligere erfaringer, viden og fremtidige handlemuligheder. Refleksion kræver distance<sup>13</sup>.

#### Refleksion og læring

Refleksion og læring. Gennem refleksion forbinder vi handlinger, feedback på handlinger, konsekvenser af handlinger med de ændringer, det forårsager i os. På denne måde kan læring kvalificeres. Men refleksion er ikke en forudsætning for læring, og megen læring er tavs. Vi lærer også uden at reflektere. Det centrale er, at der er mulighed for at skabe bevidsthed om læringen, og at der er mulighed for at stille kritiske spørgsmål til betingelser og præmisser for læring. Vi ser det sådan, at ikke al læring nødvendigvis skal bevidstgøres, men at det er vigtigt, at der skabes mulighed for at gøre det. Det skaber de bedste muligheder for at udvikle en kvalificeret selvbestemmelse.

#### Refleksionsniveau

##### Refleksion kan ske på forskellige niveauer

Denne forståelse af refleksionsniveauer er en genfortolkning af Gregory Batesons hierarki for læring, foretaget af Mads Hermansen<sup>14</sup>.

- **Refleksionsniveau 0:** Ingen refleksion. Læring sker ubevidst og automatisk. For eksempel: Mange omsorgshandlinger og tidligt indarbejdede vaner for socialt samvær udføres ubevidst og automatisk.
- **Refleksionsniveau I: Omtanke-i-handlingen.** Omtanken knyttes direkte til de konkrete handlinger og sker i situationen. Det er ikke egentlig refleksion, og læringen er mere eller mindre tilfældig. Der kan være tale om en mere eller

12) Knud Illeris: 2001:42

13) Kim Pedersen: 2004

14) Mads Hermansen (1996 & 1998)

mindre systematisk afprøvning af muligheder i den konkrete kontekst, men der er ikke tale om systematiske og bevidste overvejelser over, hvordan opgaven skal løses. For eksempel: Når et kontaktforsøg i en omsorgshandling – det kunne være at give hånd og sige goddag – ikke umiddelbart lykkes, afprøves en anden – det kunne være at smile ...

- **Refleksionsniveau II: Eftertanker:** Systematisk bevidst refleksion over, hvordan opgaver løses; enten i forhold til at lære praksis eller i forhold til at lære om, hvordan man lærer. Det vil sige at lære at lære. Først på niveau II taler vi om egentlig refleksion – idet den er selvbestemt, villet, og hvor der er bevidsthed om læringen. Læring på dette niveau kan også kaldes for læring af læring. Man bruger aktivt det, man har lært på lavere niveauer. For eksempel, når et kontaktforsøg mislykkes, overvejes, hvorledes kontaktforsøget kan gøres bedre. Man overvejer for eksempel, hvordan man virker på modtageren, samt modtagerens interesse og traditioner for at indlede nye kontakter.
- **Refleksionsniveau III: Metarefleksion** er, når vi arbejder med at udvikle egen læringsstil og afdække forudsætninger og præmisser for praksis og for handlinger. Det er her, vi taler om egentlig metalæring. *“Her forholder man sig i refleksionen til, hvordan man selv forholder sig, når man lærer”*<sup>15</sup>. *“Ikke alene resultatet kan undersøges og problematiseres, men også forudsætninger og præmisser ... På dette niveau lærer mennesket at kontrollere sine grænser, berunder at forholde sig til sin egen læring II.”*<sup>16</sup> Refleksion på niveau III finder ofte sted uden for konkrete læringsituationer – det vil sige frigjort fra den konkrete kontekst. For eksempel, når et kontaktforsøg mislykkes, overvejes efterfølgende, hvorledes kontaktforsøget kan gøres bedre. Man overvejer for eksempel egen rolle, omgivelsernes muligheder for at skabe rum for kontakt samt modtagerens tilstand, interesse og traditioner for at indlede nye kontakter.

---

15) Mads Hermansen: 1998:13

16) Mads Hermansen: 1996:68

## Refleksionens substans

**Refleksionens substans** – det vi reflekterer over

Vi kan skelne mellem indholds-, proces og præmisrefleksion<sup>17</sup>. Afhængigt af, hvad vi reflekterer over, kan vi stille forskellige refleksionsspørgsmål, for eksempel:

- **Hvad – indholdsrefleksion**

Hvad er min egen rolle? Hvad er de gældende sociale normer her? Hvad har jeg af viden? Hvad er mine antagelser om det, der skete? Hvad siger de andre?

Det ser vi som refleksionsniveau II.

- **Hvordan – procesrefleksion**

Hvordan har jeg fået den opfattelse af mig selv? Hvordan har sociale normer styret mig? Hvordan er vi blevet enige eller uenige? Hvordan ved jeg, at mine antagelser er rigtige eller forkerte?

Det ser vi som refleksionsniveau II.

- **Hvorfor – præmisrefleksion**

Hvorfor skal jeg sætte spørgsmålstegn ved oplevelser? Hvorfor er disse normer vigtige? Hvorfor er denne viden vigtig for mig? Hvorfor skal jeg tro på konklusionen? Præmisrefleksion kan bidrage til at ændre grundlæggende antagelser.

Det ser vi som refleksionsniveau III.

## Metalæring

Metalæring – forstår vi som refleksion på niveau II og III.

Metalæring handler både om at overføre viden til andre kontekster og om at beskæftige sig med sin egen læring, at lære at lære<sup>18</sup>. Metalæring forudsætter mindst refleksionsniveau II, idet metalæringen skal være bevidst. Metalæring på refleksionsniveau III handler om at lære at *ville* lære, det vil sige at forholde sig til forudsætninger og præmisser for læring; hvorvidt læringen giver mening og er hensigtsmæssig. Metalæring ser vi som koden til læring. Begrebet metalæring betyder ifølge Knud Illeris<sup>19</sup>, at man på et overordnet niveau opnår en helhedsforståelse

17) Kim Pedersen: 2004

18) Finn Christensen, m.fl.: 2000:27&55

19) Knud Illeris: 2001

af ens læreproces og det at lære at lære. Evnen til indlæring vil ændres som følge af denne bevidstgørelse og helhedsforståelse af egne læreprocesser.

### **Det udvidede læringsbegreb og vekseluddannelse**

Det udvidede  
læringsbegreb og  
uddannelse

Det udvidede læringsbegreb og uddannelse. Hvis vi ser læring som egne konstruktioner, og hvis vi skal lære at handle på baggrund af selvstændige vurderinger, kan en uddannelse ikke være en hyldevare.

Uddannelserne må individualiseres og være fleksible, for at eleven kan opleve, at læringen er meningsfuld. Det fleksible og individualiserede uddannelsesforløb kan ses som et landskab, hvor elevens ansvar bliver at vælge og gennemføre sin rute, mens praktik- og skoledelens ansvar bliver de arrangementer, begivenheder, læringsmuligheder, som former landskabet<sup>20</sup>. I denne metafor har den enkelte elev mulighed for at have egne mål, forfølge egne veje til disse mål og blive imødekommet på sine egne præmisser i den måde, uddannelserne gennemføres på. For at realisere denne uddannelsesstilgang må eleven arbejde både med at dokumentere sin læring og med at reflektere over sine erfaringer og sin læring.

Det udvidede  
læringsbegreb og  
samspil mellem  
skole og praktik

Det udvidede læringsbegreb og samspil mellem skole og praktik. Skole og praktik opererer ud fra hver sin logik. Hvor skolelogikken har fagligheden (det, der er rigtigt) som fokus, har praktikken anvendelighed og produktion (det, der virker) som fokus. Den lærende har personlig mening (det, der motiverer og engagerer) som fokus. Hensigten er ikke at ophæve logikkerne, men at bringe dem i et meningsfuldt samspil. Det betyder, at elev, skole og praktik har hver sin opgave i uddannelsen, som via det rette samspil kan bidrage til en meningsfuld helhed for eleven. Se i øvrigt publikationen "*Samspil mellem skole og praktik*" for mere viden om de forskellige logikker.

---

20) Finn Christensen: 2000: kap. 2

Praktikken har fokus på:

- et erhvervs praktiske viden;
- anvendelighed - det at dygtiggøre sig;
- at iscenesætte og udfordre muligheder for at være opsøgende, undersøgende, analyserende og reflekterende.

Det kan der arbejdes med, ved:

- at eleven får mulighed for at deltage og handle i en praksis, som understøtter uddannelsens mål;
- at tage afsæt i elevens forudsætninger, læringsmål og egne ønsker for praktikuddannelsen;
- at skabe refleksionsrum, som understøtter refleksion og metalæring.

Skolen har fokus på:

- et erhvervs teoretiske viden;
- faglighed – at vide det rigtige;
- at iscenesætte og udfordre muligheder for at være opsøgende, undersøgende, analyserende og reflekterende.

Det kan der arbejdes med, ved:

- at eleven forholder praktisk viden til teori herom. Herved udfordres elevens læring (konstruktioner);
- at tage afsæt i elevens læringsmål og egne ønsker for skoleuddannelsen;
- at skabe refleksionsrum, som understøtter refleksion og metalæring.

Samspillet mellem skole og praktik har fokus på:

- refleksion og metalæring, så eleven kan drage selvstændige vurderinger af handlinger og muligheder for handling – i et helikopterperspektiv. Herved kan eleven arbejde med det refleksive forhold mellem teori og praksis og udvikler derved kvalificeret selvforståelse.



### Læring i praktikken

Læring i praktikken er, på grund af dens særlige logik og opgave, anderledes end læring i skoleregi. Forskellen udfoldes nærmere i publikationen: “*Samspil mellem skole og praktik*”<sup>21</sup>.

Læring i praktikken:

- læring sker gennem deltagelse i den sociale verden og kan ikke reduceres til kognitive processer hos enkeltpersoner;
- det væsentligste for læring er ikke eleven og hendes forudsætninger, men mulighederne for at få adgang til de læringsressourcer, der er i et praksisfællesskab;
- læring er ikke noget, den enkelte besidder, men læring skabes og findes i relationer;
- induktiv (og ikke deduktiv) tilgang til arbejdet med læring: “Bottom up” og ikke “Top down”.

Praktiklæring sker ved:

- deltagelse i praksis og er ikke organiserede pædagogiske læringsaktiviteter, fordi praksis ikke kan organiseres som sådan. Læring i praktikken handler i særlig grad om at løse opgaver i mange forskelligartede situationer, som ofte er forbundet med uforudsigelighed. Det er gennem deltagelsen, at eleven arbejder med at udvikle faglig og personlig dømmekraft;
- deltagelse i praksisfællesskaber og adgang til den viden, der er i praksis, er afgørende for, om der finder læring sted. Viden forstås både som teoretisk og praktisk viden;
- at være en del af et praksisfællesskab. Det vil sige at have en synlig funktion, rolle og værdi i fællesskabet samt at have mulighed for at lære noget. Effektiv læring opnås, når man optages i praksisfællesskabet og ikke er dets objekt;
- at eleven deltager i arbejdet på en sådan måde, at hun både lærer, hvordan de forskellige arbejdsopgaver udføres, og hvad det vil sige at samarbejde om opgaven. Derved deltager eleven i refleksioner over, hvorfor opgaverne løses, som de gør;
- at ændre sin måde at deltage på. Ved at deltage erfares, hvilken forståelse de gode og mindre gode handlinger består af;

---

21) *Samspil mellem skole og praktik*: 2005

- de læringsmuligheder, der gives af arbejdsstrukturer og kommer fra en variation af kilder. Afgørende for læring er adgang til erhvervets fortællinger, sprog og redskaber.

Omgivelserne er et læringsmiljø, ved:

- at relationen mellem deltagerne og situationen er det primære, ikke indholdet i en læringsaktivitet;
- at skabe refleksive rum;
- at praksisfællesskabet åbner sit reservoir af erhvervets færdigheder, viden og værdier;
- at praksisfællesskabet viser evne og vilje til at bringe elevens forudsætninger og potentialer i spil.

### **Kompetenceforståelse**

Ligesom vi ser læring som noget, der opstår i en social proces, således ser vi kompetence som noget, der opstår og udfoldes under deltagelse og i handlinger. Man kan sige, at der udfoldes kompetencer alle steder, men ikke alle udfoldede kompetencer er udtryk for kompetente handlinger. Læring er ikke lig med kompetence. Hvor læring udtrykker en bevægelse, handler kompetence blot om den måde, den enkelte udfolder sin praktiske sans for de gode handlinger i en given kontekst.

Den praktiske sans hviler på en personlig og faglig dømmekraft. Dømmekraften er en slags intuition, en viden-i-handling, der handler om at vurdere her og nu, hvad der er rigtigt at gøre. Dømmekraften er personlig, fordi den trækker på personlige kompetencer, som for eksempel kropslige orienteringer og kropslige fornemmelser for de gode handlinger på de gode måder<sup>22</sup>. Vi ser også, at dømmekraften er faglig, fordi den i et vist omfang trækker på viden, faglighed og tidligere erfaringer. Vi kan ikke planlægge handlinger i praksis, men den faglige og personlige dømmekraft danner klangbund for at kunne udfolde de gode handlinger.

Vi forstår kompetence som en vurdering, der foretages i og af

<sup>22</sup>) Jan Rothuizen: 2004

en konkret praksis, og de udfoldede kompetencer skal vurderes i relation til de mulighedsbetingelser, der eksisterer for handlinger. Herved bliver kompetence ikke til noget, den enkelte har i sig og bringer med sig. Kompetence er i stedet noget, der kommer ud af en praksis.

Der udfoldes altid kompetencer, men der kan udfoldes mere eller mindre gode eller egnede kompetencer. Det vigtige spørgsmål er, hvordan vi organiserer og tilrettelægger uddannelserne, så vi ser de ønskede kompetencer. Det forpligter omgivelserne/uddannelsesstederne på at udbyde læringsressourcer, som netop giver eleven mulighed for at lære det, hun skal.

Vi ser altså kompetence som et møde mellem muligheder for handlinger og den enkeltes aktualisering af disse muligheder. Kompetencer bliver til i en relation, og kompetencer skal derfor vurderes i forhold til det samspil, der opstår mellem læringsressourcer og den lærendes konkrete aktualisering af muligheder. Den måde, eleven aktualiserer mulighederne for læring, påvirkes af læringsressourcer i omgivelserne og af det, eleven bringer med ind i mødet. Det, eleven bringer med ind i mødet, kan for eksempel være hendes faglige og personlige ballast, det vil sige viden, tidligere erfaringer, personlige elementer som engagement, gå på mod, selvforståelse osv. Det er derfor vigtigt, at læringsressourcerne i såvel skole som praktik modsvarer uddannelsens mål – så eleven faktisk får mulighed for at udfolde de kompetencer, som er uddannelsens mål.

Uddannelsens mål: Udfolde erhvervsfaglige kompetencer ved at:

- arbejde med en professions praktiske viden (primært praktikken);
- arbejde med en professions teoretiske viden (primært skole);
- eleven arbejder opsøgende, undersøgende og analyserende, så det er muligt at reflektere og metalære over den tilegnede viden med henblik på at kunne vurdere handlinger og muligheder for handlinger – helikopterperspektiv (dette både i skole og i praktik);
- at lære at lære og at lære at *ville* lære.

Læringsressourcer, som gør det muligt for eleven at udfolde de kompetencer, som er uddannelsens mål, er at:

- skabe læringsressourcer, der understøtter uddannelsens mål, så omgivelserne kan blive læringsmiljø i forhold til målene for uddannelsen;
- bruge uddannelsesbogen til, at eleven arbejder med meta-læring og synliggørelse af egen læring;
- sætte fokus på elevens forholden sig til mulighederne for handling og læring – helikopterperspektiv;
- sætte fokus på vejledning til at understøtte, bevidstgøre og udfordre samspillet mellem læringsressourcer og elevens aktualisering af mulighederne for handling.

### **Kompetencemodel**

Elevens deltagelse, handlinger og læring sker i et forhold mellem læringsressourcer og elevens aktualisering af disse muligheder. Dette forhold kan ses som en scene, eleven og de involverede i læringsmiljøet handler på.

Scenen er stedet, hvor mødet mellem muligheder for handlinger og elevens aktualisering af mulighederne sker. På scenen sker de aktuelle handlinger.

Temaerne på scenen repræsenterer dels de områder af muligheder for handling, som praktikken stiller til rådighed, og dels det, eleven bringer ind i scenen, for eksempel viden og færdigheder samt personligt engagement. Samspillet mellem elev og praktik præger de kompetencer, der udfoldes. Temaerne repræsenterer således samlet mulighedsbetingelser for handling og for at udfolde kompetencer. Temaerne udfoldes nærmere i kapitlet om at realisere forståelsesrammen. Dér fordyber vi os nærmere i, hvordan for eksempel praksisfællesskabets viden kan være læringsressource for elevens praktikuddannelsesforløb.

Vi har sat fokus på de læringsressourcer, som udbydes på det konkrete praktikuddannelsessted. Mulighedsbetingelser for læringsressourcer påvirkes også – i særlig grad – af de overord-

nede rammer, som for eksempel vilkår i samfundet, ændringer i lovgrundlaget for uddannelsen osv. De overordnede rammer inddrages ikke her.



## Udvikling af kompetencer

Udfoldelse af kompetencer sker i et samspil og i et møde mellem læringsmuligheder og elevens aktualisering af disse muligheder. En del af dette samspil sker ved elevens deltagelse i et praksisfællesskab, fordi praktiklæring – som vi så – særligt sker ved det at deltage og reflektere. I denne forståelse ses læring ved at ændre sin måde at deltage på; eleven deltager for eksempel mere kompetent. Det kan derfor give mening at se på kompetenceudvikling som forskellige måder at deltage på.

Til praktiklæring taler vi om, at eleven bruger praktikken som redskab til at nå sine mål. Derved fokuserer vi på elevens aktiviteter i forhold til at nå uddannelsens mål. Det aftales med eleven, hvilken deltagelse og refleksion det vil kræve for at nå uddannelsesmålene, og det aftales med eleven, hvilke læringsressourcer og mulighedsbetingelser, der skal være til stede, for at aktiviteterne kan realiseres, og læringen kan ske.

Elevens måder at deltage på; de kompetencer, eleven udfolder, vurderes i forhold til praktikuddannelsesmålene og elevens egne læringsmål. Fællesskabets værdier for de gode handlinger – de gode kompetencer – kan være forskellige fra de mål, eleven skal vurderes i forhold til.

Der kan være et dilemma her, fordi vurderingen af elevens niveau også afhænger af elevens deltagelse i den daglige praksis. Praksisfællesskabet er det fysiske sted, hvor eleven viser sin deltagelse. Dilemmaet kan opstå i forholdet mellem elevens behov for at høre til og være med for at kunne deltage og forventninger til den måde, eleven skal deltage på for at kunne bestå målene. At høre til og være med har at gøre med at blive en anerkendt og værdisat deltager. Der kan opstå et dilemma, hvis praktikstedets værdier og handlinger er anderledes end de mål, eleven arbejder med. Det er derfor vigtigt, at praktikvejlederen – som endeligt evaluerer elevens niveau – formår at skelne mellem praksisfællesskabets vurdering af de gode handlinger og elevens mål.

Et eksempel på dette dilemma kan være uddannelseskravet om refleksion. Refleksion kan bryde med praktikkens værdier. Hvis refleksion ikke er værdisat eller giver status på praktikstedet, kan det være vanskeligt for eleven fortsat at være en anerkendt og værdisat deltager, hvis hun udfolder refleksion. Refleksion tager tid og kan se ud som kritik af stedet, og derved mister eleven måske anseelse. Eksemplet viser betydningen af, at læringsressourcerne skal tilbyde refleksion, for at elevens egne refleksioner kan udfoldes.

Det givne fællesskab må derfor kunne tilbyde læringsressourcer, som svarer til mål for uddannelsen, så eleven får mulighed for at lære det, hun skal. Det enkelte praktiksted må afklare, hvad det vil sige at være en del af et fællesskab, som netop ikke blot er imitation, men giver rum for elevens deltagelse og bevægelse i forhold til at nå uddannelsens mål. For at handlingerne og bevægelserne (læringen) kan rumme elevens udvikling og kreativitet, så må der være flere muligheder og måder at deltage og bevæge sig på. Eleven kan for eksempel have egne selvvalgte og aftalte opgaver, fokusområder eller projekter. Med opgave forstår vi en afgrænset arbejdsopgave. Med fokusområde forstår vi et arbejde med et overordnet tema, for eksempel borgerkontakt eller formidling i grupper. Med projekt forstår vi arbejde med en række af opgaver, for eksempel arbejdsmiljø. De opgaver, fokusområder eller projekter, som eleven aftaler, vil afhænge af elevens personlige og faglige læringsmål. Elevens arbejde med egne aftalte opgaver kan for eksempel betyde, at eleven i perioder ikke deltager i praktikstedets umiddelbare praksisfællesskab, men i andre fællesskaber.

### **Funktioner og opgaver for de involverede i praktikken**

Praktiksted, praktikvejleder og elev har forskellige funktioner og opgaver for at imødekomme forståelsesrammen.

Ledelsens funktion og opgave er at:

- varetage det overordnede ansvar for, at praktikuddannelsen organiseres og gennemføres i overensstemmelse med uddan-

nelsesmålene. Det betyder bl.a. ansvar for, at der skabes adgang til relevante læringsressourcer.

Praksisfællesskabets funktion og opgave er at:

- synliggøre adfærdsmønstre i kulturen – hvordan gør man her og hvorfor;
- skabe adgang til og tilbyde læringsressourcer;
- udvise en anerkendende og positiv tilgang til eleven;
- sørge for, at læringsrummet og de tilgængelige læringsressourcer svarer til praktikmålene – at det faktisk er muligt for eleven at lære det, hun skal;
- møde eleven ud fra hendes forudsætninger – med afsæt i hendes læringsmål og ønsker for praktikken, så det er muligt for eleven at være opsøgende, undersøgende, analyserende og reflekterende i relation til egen læring;
- bevidstgøre sig om egen rummelighed samt egne visioner, kreativitet og villighed til at møde nyt.

Praktikvejlederens funktion og opgave er at:

- hjælpe eleven med at få adgang til læringsressourcerne – dette ved at vejlede eleven i forhold til faglæreplanet og superlæreplanet og ved at inddrage praksisfællesskabet i elevens praktikuddannelsesplan (se afsnit om vejledning for mere viden om læreplaner);
- forestå erhvervsfaglig vejledning – vejlede eleven i forhold til metalæreplanet;
- udfordre elevens metalæring og refleksioner med henblik på, at eleven selvstændigt vurderer mulighedsbetingelser for handling – indtager helikopterperspektiv;
- agere som konsulent på læringsmiljøet – generelt på det at have elever i praktik og specifikt på at understøtte elevens arbejde med sin praktikuddannelse.

Elevens funktion og opgave er at:

- deltage aktivt og aktivt bruge omgivelserne som læringsressource;
- arbejde med at være opsøgende, undersøgende, analyserende og reflekterende såvel i forhold til de givne opgaver i praktik-



ken, praktikstedet som sådan og i forhold til egne læringsmål og ønsker for praktikken;

- bevidstgøre sig om egne forudsætninger, potentialer, læringsstil og målene for praktikken;
- bevidstgøre sig om sit engagement, sin motivation og villighed til at bringe sig selv i spil;
- bevidstgøre sig om koder for de gode handlinger og bidrage med selvstændige vurderinger af disse;
- øve sig i selvstændige vurderinger af mulighedsbetingelser for handling og forholde sig til disse – helikopterperspektiv;
- tage medansvar for egen læreproces og bidrage til at skabe praksisfællesskaber med gode læringsmuligheder.

### **Kompetenceniveauer**

Elevens praktikforløb kan evalueres ved at afklare forventninger om niveau for kompetenceudvikling. Vi taler om kompetenceniveauer i forhold til taksonomien: begynder, rutineret og avanceret. Kompetenceniveauerne vurderes i mødet mellem muligheder for handlinger og den enkeltes aktualisering af disse muligheder. Det kan ske ved at bestemme niveauer for elevens måde at deltage på. I forhold til vurdering af kompetencer, kan vi tale om forventninger både til læringsressourcer i praksisfællesskabet og til elevens måder at deltage/handle på.

I uddannelsesordningen<sup>23</sup> er givet en taksonomi, som kompetenceudviklingen skal vurderes i forhold til. Taksonomien omhandler niveauerne: begynder, rutineret og avanceret<sup>24</sup>.

I forhold til ovenstående kompetenceforståelse vil evalueringsspørgsmålene handle om, hvorvidt eleven deltager på en måde, der svarer til givet niveau. Vi ser det sådan, at det handler om, hvordan eleven deltager/handler, og hvordan eleven bevæger sig hen mod at nå de endelige praktikuddannelsesmål. Det skal også afklares, hvilke læringsressourcer praktikstedet skal rumme og tilbyde, for at der kan ske netop den bevægelse, der imødekommer uddannelsens mål/praktikmålene.

---

23) Social- og sundhedsassistentuddannelsen, Århus Amt: 2004

24) Se for eksempel Henrik Friediger: 2002

Vi kan tale om, at vi har forventninger om, at eleven – afhængig af, hvor i uddannelsen praktikforløbet er – deltager, reflekterer og handler på et bestemt kompetenceniveau. Vi kan tale om forventninger til bestemte læringsressourcer, som modsvarer elevens kompetenceniveau.

### Vi kan således tale om forventninger i forhold til:

Praksisfællesskabet – forventninger om niveau i forhold til læringsressourcer

Praksisfællesskabet – forventninger om niveau i forhold til læringsressourcer – det vil sige muligheder for deltagelse og handlinger i praksisfællesskabet. Muligheder for adgang til professionens fortællinger, sprog og redskaber. Muligheder for samarbejde om opgaverne og muligheder for adgang til at deltage i refleksioner over opgaver og samarbejdet samt muligheder for kvalificeret vejledning.

Afhængigt af eleven selv og praktikkens placering i uddannelsesforløbet kan vi for eksempel tale om forskellige niveauer af muligheder for adgange til professionens fortællinger, sprog og redskaber. Vi kan tale om, at udbuddet af læringsressourcer må være fleksibel afhængigt af elevens egne læringsmål og ønsker for praktikforløbet – for eksempel projektarbejde.

Eleven – forventninger om niveau for deltagelse

Eleven – forventninger om niveau for deltagelse. Deltagelses- og handlingsniveauer vedrører det at lære, hvordan og hvorfor arbejdet udføres: Lære de gode og mindre gode handlinger; lære, hvad det vil sige at samarbejde om opgaver; lære at vurdere handlinger; lære at arbejde opsøgende, undersøgende, analyserende og reflekterende; lære at gøre sig erfaringer med egen rolle og ansvar i forhold til læreprocessen, og det vil sige, at eleven ikke alene arbejder med at lære at lære, men også med at lære at *ville* lære.

Afhængigt af eleven selv og praktikkens placering i uddannelsesforløbet kan vi tale om forskellige måder, hvorpå eleven deltager og handler i praksisfællesskabet. Vi taler her om forskellige vurderinger af kompetenceniveauer, når vurderingen primært skal anvendes til praktikstedets evaluering af praktikforløbet i forhold til taksonomien: begynder, rutineret og avanceret.

Det, eleven bringer med sig ind i scenen

Det, eleven bringer med sig ind i scenen, er det, som danner klangbund for elevens udfoldelse af den faglige og personlige dømmekraft i den konkrete praksis. Vi taler ikke om at bestemme niveauer for, hvad eleven skal bringe med ind. Men vi kan tale om at udfordre og vejlede eleven og derved bidrage til elevens evaluering af forløbet og fortsatte udfordring af elevens faglige og personlige dømmekraft.

Elevens personlige uddannelsesbog

Elevens personlige uddannelsesbog. Eleven arbejder under hele sit uddannelsesforløb med sin personlige uddannelsesbog. Her dokumenter eleven sin læring, det vil sige egen videnkonstruktion. Hertil arbejder eleven med egne læringsmål ved hjælp af redskaberne portfolio, logbog og selvevaluering. Dette dokumentationsarbejde vil i vejledningen og den daglige deltagelse i praksisfællesskaberne danne klangbund for elevens handlinger og refleksioner undervejs i praktikforløbet – og naturligvis indgå i den daglige vejledning og udfordring af elevens måder at aktualisere de givne muligheder.

Eleven arbejder herved med selvstændige vurderinger, og eleven kan på den måde udfordre sin faglige og personlige dømmekraft. Den faglige og personlige dømmekraft forudsætter bevidsthed om et reflektivt forhold mellem teori og praksis. Dette arbejder eleven med via samspillet mellem skole (teori-del) og praktik (praksisdel), og eleven skaber samspil mellem “begreb om” og “greb i” – se for eksempel samspilsmodellen i publikationen “*Samspil mellem skole og praktik*”. Herved udfordres elevens læring ud fra en konstruktivistisk tilgang til læring.

### **Kompetencetemaer**

Ud fra praktikmålene, som de præsenteres i lovgrundlaget og i uddannelsesordningen, har vi udpeget en række kompetencetemaer. Kompetencetemaer skal forstås som overordnede temaer for de kompetencer, som skal udfoldes, for at eleven kan imødekomme praktikmålene. Kompetencetemaerne i praktikken kan efterfølgende niveaubestemmes i forhold til taksonomien: begynder, rutineret og avanceret. Vi taler således om progression med hensyn til forventninger om:

- **helhedsorientering:** Helhed og sammenhæng i forhold til håndtering af elementerne: identificere, planlægge, vurdere, anvende, udføre, igangsætte, vejlede, formidle, reflektere, evaluere;
- **arbejdsopgavernes kompleksitet;**
- **ansvar i forhold til løsning af arbejdsopgaver;**
- **samarbejde** med hensyn til løsning af arbejdsopgaver – formidling og dialog;
- **refleksiv kompetence** og evne til at formidle denne på konstruktiv vis;
- **interesse, villighed og mod** på fortsat at lære;
- **engagement, initiativ;**
- **kritisk kreativitet** – at tænke anderledes og at udfordre rutiner og vaner;
- **vælge** og udvælge relevant viden og handlinger;
- **selvevaluering.**

Vi har søgt at tænke læring og kompetenceudvikling ind i praktikmålene. Kompetencetemaerne består derfor af både faglige og personlige kompetencer. Praktikmålene er beskrevet som færdighedsmål, og de samlede uddannelsesmål er beskrevet som personlige og faglige kompetencer. Vi forstår det sådan, at præstationsmål fordrer udvikling af såvel faglige som personlige kompetencer, fordi det at demonstrere færdigheder i sig selv er udfoldelse af kompetencer, som baserer sig på en faglig og personlig dømmekraft.

I de følgende to tabeller gives forslag til, hvordan kompetencetemaerne kan niveaubestemmes i forhold til taksonomien: begynder, rutineret og avanceret. Spørgsmålet er, hvordan eleven kan deltage, så vi kan vurdere, om deltagelsen svarer til et givet niveau? Den deltagelse, vi vil se, er naturligvis afhængig af, hvordan eleven aktualiserer de givne muligheder (både i forhold til læringsressourcer og i forhold til, hvad eleven bringer med ind i mødet).

**Tabel I**

Tabel I omhandler de kompetencer, som eleven vurderes på. Her stilles spørgsmålet: Hvilke kompetencer skal eleven udfol-

de, for at eleven kan få godkendt sin praktik i forhold til de beskrevne kompetenceniveauer?

**Tabel II**

Tabel II omhandler de læringsressourcer, som mindst bør stilles til rådighed, for at eleven kan arbejde med praktikmålene og reelt får mulighed for at udfolde de beskrevne kompetencer. Her stilles spørgsmålet: Hvilke læringsressourcer skal praksisfællesskabet udbyde, så det bliver muligt for eleven at deltage på et givet niveau?

Det er vigtigt ikke kun at se på niveauerne i forhold til praktikkens placering, men også at se på niveauerne i forhold til de kompetencer, eleven udfolder. En elev kan således godt være i praktik 1, men deltage på avanceret vis. Det handler således om at afklare, hvilket niveau eleven kan udfordres på, ikke alene set i forhold til praktikkens placering i uddannelsesforløbet, men også i forhold til elevens måde at aktualisere læringsmulighederne. Det kan betyde, at eleven må tilbydes læringsressourcer ud over det niveau, som forventes for det konkrete praktikforløb.

**TABEL I: Udfoldede kompetencer**

Tabel I omhandler en ramme for de kompetencer, som kan udfoldes i forhold til de beskrevne kompetencetemaer og -niveauer.

<b>Temaer/niveau</b>	<b>Begynder</b> Der lægges vægt på begyndende ansvarlighed og selvstændighed.	<b>Rutineret</b> Der lægges vægt på fleksibilitet og omstillingsevne.	<b>Avanceret</b> Der lægges vægt på kvalitetssans og kreativitet.
<b>Helhedsorientering</b> i forhold til arbejdsopgaverne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kender alle elementer enkeltvis; håndterer disse, men ikke nødvendigvis i én sammenhængende helhed.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbejder med at skabe sammenhæng og helhed mellem elementerne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Håndterer alle elementer med en tilgang, som er helhedsorienteret og sammenhængende.</li> </ul>
<b>Arbejdsopgavernes kompleksitet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Håndterer enkle og afgrænsede arbejdsopgaver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Håndterer afgrænsede, men mere komplicerede/større arbejdsopgaver over længere forløb.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Håndterer arbejdsopgaver stort set som de forventes af de faste personale i praksisfællesskabet.</li> </ul>
<b>Ansvar</b> i forhold til løsning af arbejdsopgaven.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alene i kendte situationer og med afgrænsede/givne/rutineprægede arbejdsopgaver.</li> <li>• Sammen med vejleder i ukendte situationer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alene i afgrænsede, men mere komplicerede/større arbejdsopgaver over længere forløb.</li> <li>• Løser opståede mindre komplicerede problemer alene eller sammen med andre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alene eller i samarbejde med andre i de fleste arbejdsopgaver.</li> <li>• Løser opståede problemer alene eller sammen med andre.</li> </ul>
<b>Samarbejde</b> - deltagelse i praksisfællesskabet  - formidling og dialog	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Går i dialog om opståede problemer - lytter og siger egen mening.</li> <li>• Formidler sine observationer og overvejelser over, hvorledes arbejdet udføres.</li> <li>• Samarbejder med andre om udførelse af arbejdsopgaverne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sætter sig selvstændigt ind i mere komplicerede problemstillinger.</li> <li>• Går i dialog om opståede problemer med henblik på at løse problemerne.</li> <li>• Formidler sine observationer og overvejelser over, hvorledes arbejdet udføres på en konstruktiv og fremadrettet måde, så formidlingen bidrager til fortsat udvikling.</li> <li>• Samarbejder konstruktivt og problemløsende/udviklende med andre om udførelse af arbejdsopgaverne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tager selvstændigt ansvar og viser initiativ til selv at formulere og løse faglige opgaver og problemer.</li> <li>• Går i dialog om opståede problemer og bidrager til at udvikle nye måder at løse problemerne.</li> <li>• Formidler selvstændigt sine observationer og overvejelser over, hvorledes arbejdet udføres på en konstruktiv og fremadrettet måde, så formidlingen bidrager til fortsat udvikling.</li> <li>• Tager selvstændigt initiativ til et konstruktivt og problemløsende/udviklende samarbejde med andre om udførelse af arbejdsopgaverne.</li> <li>• Tager selvstændigt initiativ til at gå i dialog med problemfyldte situationer og være en hjælp, når der skal løses nye problemer i dagligdagen.</li> </ul>
<b>At lære at lære</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modtagende og lyttende i forhold til at lære nyt.</li> <li>• Villighed til at lære nyt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selvstændigt agerende og afprøvende i forhold til at lære nyt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selvstændigt initiativtagende i forhold til at lære nyt.</li> </ul>
<b>Refleksiv kompetence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflekterer på niveau I og begyndende niveau II.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflekterer på niveau II.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflekterer på niveau II og begyndende niveau III.</li> </ul>

## TABEL II: Læringsressourcer

Tabel II er en ramme for de læringsressourcer, som kan tilbydes i forhold til de beskrevne kompetencetemaer og -niveauer.

Temaer/ niveau	Begynder Der er fokus på begyndende ansvarlighed og selvstændighed.	Rutineret Der er fokus på fleksibilitet og omstillingsevne.	Avanceret Der er fokus på kvalitetsans og kreativitet.
<b>Helhedsorientering</b> i forhold til arbejdsopgaverne	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for at kommunikere med andre om elementerne i forhold til den helhedsorientering, som forventes af niveauet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for at kommunikere med andre om elementerne i forhold til den helhedsorientering, som forventes af niveauet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for at kommunikere med andre om elementerne i forhold til den helhedsorientering, som forventes af niveauet.</li> </ul>
<b>Arbejdsopgavernes kompleksitet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for at deltage i enkle og afgrænsede arbejdsopgaver.</li> <li>Mulighed for at være med ved løsning af mere komplicerede arbejdsopgaver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for at deltage i afgrænsede, men mere komplicerede/større arbejdsopgaver over længere forløb.</li> <li>Mulighed for at være med ved løsning af mere komplicerede arbejdsopgaver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for at udføre arbejdsopgaver, stort set som de forventes af det faste personale i praksisfællesskabet.</li> </ul>
<b>Ansvar</b> i forhold til løsning af arbejdsopgaven	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for at løse/afgrænse/givne/rutineprægede arbejdsopgaver.</li> <li>Mulighed for at gentage og øve udførelse af arbejdsopgaverne.</li> <li>Mulighed for at løse mere ukendte arbejdsopgaver sammen med en vejleder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for at håndtere afgrænsede, men mere komplicerede/større arbejdsopgaver over længere forløb.</li> <li>Mulighed for at indgå/deltage i løsning af opståede mindre komplicerede problemer.</li> <li>Mulighed for at være med ved løsning af mere komplicerede arbejdsopgaver.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for at håndtere arbejdsopgaver, stort set som de forventes af det faste personale i praksisfællesskabet.</li> </ul>
<b>Samarbejde</b>  - deltagelse i praksisfællesskabet  - formidling og dialog	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for dialog om opståede problemer – at der lyttes, og man kan sige egen mening.</li> <li>Mulighed for, at man kan formidle observationer og overvejelser over, hvorledes arbejdet udføres.</li> <li>Mulighed for at skabe samarbejde med andre om udførelse af arbejdsopgaverne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for, at eleven selvstændigt kan sætte sig ind i mere komplicerede problemstillinger.</li> <li>Mulighed for dialog om opståede problemer med henblik på at løse problemerne.</li> <li>Mulighed for, at man kan formidle sine observationer og overvejelser over, hvorledes arbejdet udføres på en konstruktiv og fremadrettet måde, så formidlingen bidrager til fortsat udvikling.</li> <li>Mulighed for at skabe et konstruktivt og problemløsende/udviklende samarbejde med andre om udførelse af arbejdsopgaverne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for, at eleven selvstændigt kan tage ansvar og vise initiativ til selv at formulere og løse faglige opgaver og problemer.</li> <li>Mulighed for dialog om opståede problemer og mulighed for at bidrage til at udvikle nye måder at løse problemstillingen.</li> <li>Mulighed for selvstændig formidling af sine observationer og overvejelser over, hvorledes arbejdet udføres på en konstruktiv og fremadrettet måde, så formidlingen bidrager til fortsat udvikling.</li> <li>Mulighed for at tage selvstændigt initiativ til et konstruktivt og problemløsende/udviklende samarbejde med andre om udførelse af arbejdsopgaverne.</li> <li>Mulighed for at tage selvstændigt initiativ til at gå i dialog med problemfyldte situationer og være en hjælp, når der skal løses nye problemer i dagligdagen.</li> </ul>
<b>At lære at lære</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lyttende og responderende i forhold til elevens ønske/ arbejde med at lære nyt.</li> <li>Villighed over for elevens læring.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lyttende og responderende i forhold til elevens selvstændige initiativ i forhold til at lære noget nyt.</li> <li>Villighed over for elevens læring.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for, at eleven kan være selvstændigt initiativtagende i forhold til at lære nyt.</li> <li>Villighed over for elevens læring.</li> </ul>
<b>Refleksiv kompetence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for refleksion på niveau I og begyndende niveau II.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for refleksion på niveau II.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mulighed for refleksion på niveau II og begyndende niveau III.</li> </ul>

## At udfordre elevens læring og kompetenceudvikling

### Elevididaktik

Elevididaktik har som mål, at eleven bliver sin egen lærer. Det vil sige, at eleven sættes i rolle som sin egen didaktiker. Elevididaktik er at *“individualisere uddannelsesforløbene med eleven selv som aktiv designer af sit forløb og af læring.”*<sup>25</sup>

Det kræver, at uddannelserne organiseres og tilrettelægges, så elevens udvikling af kompetence som didaktiker bliver en del af det, der skal læres. Det centrale i elevididaktik er, at eleven arbejder med at tage medansvar for den opgave, som det er aftalt, at hun arbejder på at løse. Det kræver, at forventninger til eleven er tydelige<sup>26</sup>.

### Elevididaktik

**Elevididaktik** er at give eleven så meget indflydelse og styring over sin læreproces, at eleven udfordres optimalt i sit arbejde med at tage medansvar for læring og medansvar for planlægningen af sit læringsforløb. Herved bliver elevens arbejde med at blive sin egen didaktiker også en del af det, der skal læres. For at eleven kan tage medansvar, må hun kende til formål, mål, indhold og evalueringskriterier, og hun må kende til egne interesser, hensigter og forudsætninger (indstillinger) for at kunne løse opgaven.

Før læringsaktiviteten går i gang, skal rammen være afklaret. Rammen omhandler formål, mål, indhold, evalueringskriterier og elevens indstilling til den opgave, der skal løses. En opgave forstår vi som det, eleven skal arbejde med at lære. Rammen kan afklares i et samarbejde med eleven. Elev og vejleder/underviser indleder herefter et samarbejde om elevens vej til at løse opgaven inden for de givne rammer. I relation til de aftalte roller går eleven i gang med at løse opgaven. I denne proces er der fokus på elevens aktiviteter, og der sker en løbende evaluering og evt. justering.

25) Finn Christensen: 2001

26) Bent B. Andresen: 1999



Elevdidaktik lægger ikke op til at bruge bestemte undervisnings-/læringsmetoder. Elevdidaktik er en didaktisk tilgang, der handler om at givet denne ramme, “hvordan skal du, kære elev, og jeg så arbejde for, at du imødekommer målene, og at du får de bedste betingelser for at udvikle medansvar for egen læring ...”

Tydeliggørelse af rammer for læringsmiljøet og tydelige forventninger til eleven er en forudsætning for, at eleven kan tage medansvar for læringen. Der kan være forventninger både til før, under og efter læringsaktiviteten.

- FØR: Rammen for elevernes selvstændige arbejde med at indfri deres del af opgaven.
- UNDER: Elevernes aktiviteter.
- EFTER: Evaluering af forløbet sammen med eleven, sådan at det tydeliggøres, hvordan og om målene er nået.

Elevdidaktik handler ikke nødvendigvis om flest mulige valgmuligheder, men om at eleven får mulighed for at tage medansvar for den opgave, som det er aftalt, at eleven arbejder på at løse. Eleven skal inddrages på det niveau, der netop udfordrer og udvikler hende.

### **Vejledning**

I dette afsnit præsenteres, hvordan vi forstår vejledning af eleven med afsæt i forståelsesrammen. “*Vejledningen er elevens refleksion, samtale og undersøgelse primært over handling.*”<sup>27</sup> Vejledning skal forstås i relation til elevens arbejde med den personlige uddannelsesplan ud fra en elevdidaktisk tilgang. Det forudsætter et fokus på elevens motivation og mening. Man kan kalde det elevens *villen* forstået som det, eleven vil i forhold til det, der giver mening for hende, og i forhold til det, som engagerer og motiverer hende til at arbejde med uddannelsens mål.

---

27) Per Lauvås: 1997

Derfor ser vi, at fokus for vejledningen må være *forholdet* mellem det sted, hvor den lærende er (*kunnen*), og den kompetence, den lærende skal skaffe sig (*skullen*). Dette *forhold* omhandler særligt: *elevens villen* (mellem kunnen og skullen)<sup>28</sup>. Kunnen her forstået som elevens potentialer/ressourcer. Skullen forstået som uddannelsens læringsmål. Villen forstået som elevens bevæggrunde og motivation<sup>29</sup>.

Herved skabes mulighed for elevens refleksioner over egne bevæggrunde i spændingsfeltet mellem det sted, hvor eleven er (kunnen) og uddannelsens læringsmål (skullen). Via refleksion over villen i forhold til uddannelsens læringsmål, skabes mulighed for at sætte sig egne læringsmål og udvikle læringskompetence samt udfordre elevens mulighed for at opsøge og arbejde med det, som giver personlig mening. Det er netop det, der skaber engagement og motivation, og som er grobund for den kvalificerede selvbestemmelse.

Eleven modtager under uddannelsesforløbet forskellige former for vejledning. Vi skelner mellem fagvejledning, procesvejledning og erhvervsfaglig vejledning.

Læreplan:	Vejledningsform:	Fokus:
Faglæreplan/praksislæreplan	Fagvejledning	Elevens produkt
Superlæreplan	Projekt- og procesvejledning	Elevens produkt og proces
Metalæreplan	Erhvervsfaglig vejledning	Elevens proces

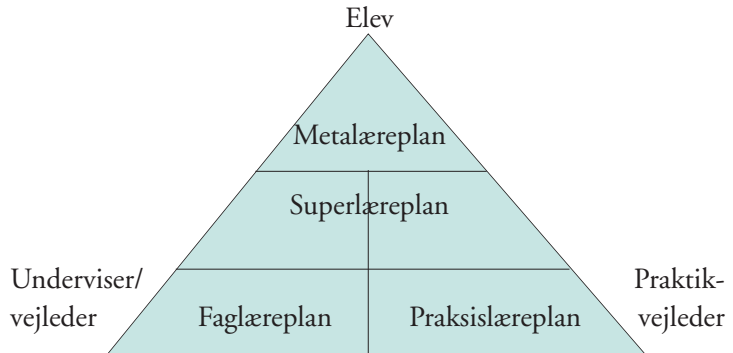
Vejledningsformerne knytter sig til læreplanerne: **Faglæreplan, superlæreplan og metalæreplan**. Elevens arbejde med uddannelsens mål sker i tre læreplaner:

- **Faglæreplan** handler om den konkrete tematiserede fagmåls-læring i skolens læringsaktiviteter samt at udfylde praktikmålene i praktikken.

28) Lars Henrik Schmidt: 1995

29) Anna Marie Miklos: 2005 & Susanne Minds, m.fl.: 2001

- **Superlæreplan** handler om elevernes faglige og personlige læring og udvikling i de problemorienterede temaprojekter og i de selvstændigt tilrettelagte aktiviteter og projekter i praksis.
- **Metalæreplan** handler om elevens refleksioner over egen læring og udvikling. Metalæring ser vi som koden til læring.



### Vejledning i sammenhæng og helhed i uddannelsen

Det er vigtigt at skabe bevidsthed om, på hvilket plan vejledningen foregår. Under en vejledning vil alle niveauer typisk komme i spil, men vejleder- og elevrolle er forskellige på de tre niveauer.

#### Faglæreplan/ praksislæreplan

Faglæreplan/praksislæreplan. Det nederste plan omhandler elevens fagmåls læring i skolen og det at opfylde målene for praktikken. Her er der tale om en fagvejledning, der relaterer sig til fastlagte mål, som skal opfyldes og bedømmes. Fagvejledningen har som formål at støtte elevens arbejde med at tilegne sig de fastlagte mål med henblik på, at eleven består uddannelsen.

#### På superlæreplanet

På superlæreplanet er det elevens læring og udvikling i de udviklingsorienterede og selvvalgte projektforsøg, og arbejdet med at koble og anvende faglig viden med en saglig og autentisk praksis, der er i fokus – det vil sige den faglige og personlige dømmekraft. Vejledningen har fokus på elevens udvikling af både faglige og personlige kompetencer.

**På metalæreplanet**

På metalæreplanet handler det om elevens refleksion og selvevaluering. Der foreligger ikke fastlagte mål, som skal opfyldes og vurderes udefra. Her er det eleven, der ud fra de udfordringer og krav, uddannelsen giver, fastsætter sine mål og planlægger, hvordan der skal arbejdes med dem. Det er en proces, som sættes i gang, vedligeholdes og motiveres i den erhvervsfaglige vejledning.

**Den erhvervsfaglige vejledning knytter sig til det øverste plan**

Den erhvervsfaglige vejledning knytter sig til det øverste plan, hvor det handler om elevens metalæring og kompetenceudvikling. Vejledningen har her fokus på elevens metalæring – at lære at lære – og elevens arbejde med de personlige kompetencer, som uddannelsen foreskriver. Eleven skal gennem uddannelsen opnå oplevelse af et fagligt funderet selvværd og fagidentitet, og eleven skal forholde sig til sin “kode” for læring. Det er en indfoldet opgave, som er af en anden orden end fagmåls læring og praksislæring, som begge har fastlagte mål og et vurderingskriterium indeholdt i sig. Her er det eleven, som er eksperten/didaktikeren, og som sætter sine egne læringsmål, reflekterer og selvevaluerer. Læringsmålene vil relatere sig til elevens selvforståelse og til begrebet om livslang læring.

Den erhvervsfaglige vejledning har som formål, at eleven:

- arbejder inden for uddannelsens mål og rammer;
- er reflekterende over egne læreprocesser og bliver bevidst om sine læringsstile;
- bliver motiveret for læring og kompetenceudvikling;
- træffer sine valg på et selvstændigt og fagligt kvalificeret grundlag;
- udfordres i og udvikler sin rolle som didaktiker.

**Elev- og vejlederrolle i den erhvervsfaglige vejledning**

Om rollerne mellem elev og vejleder er udgangspunktet, at samtalen altid har en sag som mål. Vejlederen og eleven er i samtalen sammen om et fælles tredje, som er sagen. Samtalen er en målrettet aktivitet, som foregår mellem to parter med hver sine særlige roller – vejlederrollen og elevrollen. Vejlederrollen og elevrollen kan udfoldes på forskellig måde, alt efter

samtalens mål. Begge kan være talere og lyttere. Men vejlederen er ansvarlig for, at eleverne får udbytte af samtalen og når frem til en vis indsigt. I vejledningsrummet er det eleven, der er didaktiker – eller skal vejledes til at blive didaktiker. Vejleders opgave er at udfordre og spørge ind til elevens muligheder for at udvikle sin rolle som didaktiker.

*“Refleksion over egen læring er en anden pædagogisk form, hvor eleven kan få støtte til at integrere fag og personlighed. Refleksion kan foregå på mange måder, men ligesom tilfældet med supervision, må der tages udstrakt hensyn til frivilligheden og elevens personlige grænser.”<sup>30</sup>*

### **Roller for både elever og vejledere**

I en erhvervsfaglig vejledning er det eleven, som skal være i centrum. Ikke vejlederen eller en bestemt metode. Som erhvervsfaglige vejledere står vi over for en ny opgave og en ny rolle i forhold til den enkelte elev og grupper af elever. Rollen som vejledningsøgende er for mange elever et ikke erkendt og ikke afklaret behov, også selv om vi som erhvervsfaglige vejledere oplever, at de *må* have et vejledningsbehov.

### **Den personlige uddannelsesbog**

Uddannelsesbogen er det redskab, vi ifølge lovgrundlaget skal anvende til at understøtte elevens læring og skabe samspil mellem skole og praktik. Til at realisere elevdidaktikken anvendes den personlige uddannelsesbog og -plan som redskab til at skabe bindeled mellem det generelle uddannelsesstilbud og elevens individuelle uddannelsesforløb, som det fremgår i elevens uddannelsesplan. Intentionen med den personlige uddannelsesbog er, at eleven:

- **bliver bærer af viden om sit eget uddannelsesforløb;** at eleven har et overblik over sin samlede uddannelse;
- **skaber helhed og sammenhæng i sit uddannelsesforløb og udfordres på metalæring;** at der skabes en indholdsmæssig koordinering mellem skoleuddannelse og praktikuddannelse;

---

30) Benedicte Madsen: 1997

- **kan dokumentere og formidle egen kompetenceudvikling;** at skabe individuelle uddannelsesforløb;
- **bliver sin egen didaktiker: At lære at ville lære;** at eleven arbejder med lærings- og udviklingskompetence.

### Elevens personlige uddannelsesplan

En personlig uddannelsesplan er som en rejseplan: Man udpeger et rejsemål og planlægger derefter rejsen. Her kan man bede et rejsebureau om hjælp til at sammensætte rejsens forløb, og man kan forestille sig følgende tre scenarier:

1. Det kan være, at rejsebureauets plan er helt ok – der er ikke behov for at ændre den. Det betyder, at den personlige rejseplan bliver identisk med rejsebureauets forslag.
2. Det kan være, at rejsebureauets plan er næsten ok – der er kun behov for at ændre lidt i den. Det betyder, at den personlige rejseplan justeres i forhold til rejsebureauets plan.
3. Det kan også være, at man starter rejsen og bliver nysgerrig efter mere eller får behov for at gøre ophold i byer undervejs. Det betyder, at nogle ophold tager længere tid end først beregnet, og så må rejseplanen ændres – måske meget, måske lidt. Den personlige rejseplan justeres undervejs.

På samme måde som en rejseplan er den personlige uddannelsesplan elevens plan for sit individuelle uddannelsesforløb. Den skal udtrykke en proces og et forløb, der er justerbar gennem hele uddannelsen. Den personlige uddannelsesplan bliver til i et løbende samspil med skolens og praktikkens generelle uddannelsesstilbud. Denne relation skal være dynamisk og fleksibel. Arbejdet med den personlige uddannelsesbog kan kvalificeres via arbejdet med portfolio, logbog, selvevaluering og læringsmål.

### Uddannelsesbogen skal give mening for den enkelte elev

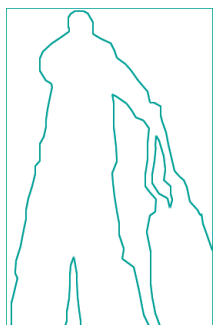
I sig selv er den personlige uddannelsesbog blot et redskab til at bevidstgøre og dokumentere. Den individuelle læring giver dog først mening, når redskabet *fungerer* ved, at elevdidaktikken kommer i fokus, og såvel elev som underviser/vejledere inddrager den aktivt under uddannelsen. Redskabet får især

mening, når eleven bruger arbejdet med logbog, portfolio, selvevalueringer og læringsmål som inspiration til udformning og realisering af uddannelsesplanen. For at eleven reelt får mulighed for at tage medansvar for at nå uddannelsens mål, bør praktikkens tilbud være fleksible; ligesom eleven bør kunne arbejde med at realisere sin individuelle uddannelsesplan ved for eksempel at arbejde med selvstændige opgaver/indsatsområder/projekter.

### **Opbygning af uddannelsesbogen**

Uddannelsesbogen kan bestå af tre kapitler:

1. Det generelle tilbud, diverse beviser samt i særlige tilfælde andre oplysninger indsat af skole eller praktik.
2. Elevens personlige uddannelsesplan.
3. Elevens dokumentation af og refleksioner over læringsaktiviteter samt evalueringer af egen læring, egne læringsaktiviteter samt personlige og faglige læringsmål. Hertil anvender eleven de fire elementer: portfolio, logbog, selvevaluering og læringsmål.



### 3. At realisere forståelsesrammen

Dette kapitel handler om, HVORDAN vi kan se og forstå vores forståelsesramme i forhold til daglig praksis. Der tages afsæt i de temaer, som blev præsenteret ved kompetencemodellen. Vi præsenterer en række billeder og scenarier, der giver læseren mulighed for at sammenligne egen praksis med forståelsesrammen og gøre sig overvejelser over, hvordan temaet ville kunne give mening og implementeres i egen praksis. Interviewsvarene vil blive brugt til at synliggøre de dilemmaer og udfordringer, som anvendelse af forståelsesrammen kan give anledning til. Dilemmaer og udfordringer vil blive fulgt op af af reflektive spørgsmål, som vi kan stille os for at udfordre den videre udviklingsproces.

Kapitlet består af tre afsnit: Først overordnet om det at sætte elevens læring i fokus, dernæst om praktikstedets læringsressourcer og sidst om elevens aktualisering af muligheder.

#### **Bearbejdelse af kompetencemodellens temaer**

Kompetencemodellens temaer vil blive bearbejdet ud fra nedenstående tredeling:

1. Beskrivelse af, hvordan vi ser og forstår temaet ind i en praksis. Beskrivelsen er ledetråd for, hvordan scenarierne kan forstås og håndteres i forhold til forståelsesrammen.
2. Et eller to scenarier: Scenarierne er eksempler på, hvordan temaet kan tage sig ud i en daglig praksis. Læseren kan bearbejde scenarierne ved at overveje og reflektere over, hvordan forståelsesrammen kan anvendes. Til scenarierne er der refleksionsspørgsmål, der knytter sig til:
  - Praksis- og superlæreplanet: Det vil sige elevens deltagelse/læring/engagement i arbejdet med opgaverne. Her er elevens læring i fokus, men det kan både være elev og/eller vejleder, som er en del af scenariet.
  - Metalæreplanet: Elevens arbejde med medansvar for egen læring. Her tager overvejelserne afsæt i, hvordan



elevens refleksioner over læringsforløbet kan understøttes, og hvordan eleven kan udfordres i fortsat at tage medansvar for egen læring.

3. Interviewcitater, som synliggør dilemmaer og udfordringer i relation til det valgte tema. Citaterne følges op af refleksive spørgsmål, der har til hensigt at udfordre læseren på videre refleksioner over egen praksis i forhold til citatet og temaet.

### **Opsummering af de centrale elementer ved forståelsesrammen**

#### **Kompetence**

Kompetence er et relationelt forhold, der skal forstås som mødet mellem muligheder for handlinger (læringsressourcer) og personens aktualisering af disse muligheder. Kompetence er noget, der udfoldes i en praksis. Til at vurdere kompetencer kan man undersøge mulighedsbetingelser for handlinger, såvel i omgivelserne som i den enkelte person.

#### **Læring**

Læring: Kompetenceudvikling kræver et udvidet læringsbegreb. Det vil sige et læringsbegreb, der inddrager hele personen i læreprocessen. Vi forstår læring ud fra en konstruktivistisk tilgang. Læring i praksis sker i særlig grad ved det at deltage forstået som at høre til og blive optaget i et fællesskab. Herved kan man lære om, hvordan arbejdsopgaver udføres, hvad det vil sige at samarbejde om opgaven, og hvordan processen bearbejdes og evalueres. Læring ses bl.a. ved ændring i måder at deltage på. Eleven arbejder med individuelle læringsmål for sit læringsforløb. Her bruger eleven praktikken som middel til at nå sine mål. For eleven handler læreprocessen derfor om at deltage for at nå uddannelsens mål.

#### **Samspil mellem teori og praksis**

Samspil mellem teori og praksis handler om at håndtere et refleksivt forhold mellem teori og praksis. Det kræver et fokus på refleksion og metalæring (et helikopterperspektiv).

#### **De deltagendes roller og indbyrdes relationer**

De deltagendes roller og indbyrdes relationer. Elev, praktikvejleder, praksisfællesskab, uddannelsesansvarlig, ledelse og skole har hver en særlig rolle og funktion. Dette er beskrevet i det forrige kapitel.

**Elevens læring i fokus**

Elevens læring i fokus. Elevens deltagelse er i fokus for læringsforløb i praktikuddannelsen. Det didaktiske afsæt er elevdidaktik. Med elevdidaktik forstår vi, at eleven kommer i rolle som egen didaktiker. Det vil sige som en person, der har myndighed og kompetence til at overveje og agere didaktisk. Eleven skal være en aktiv designer af sit forløb og af læringen. Det kræver, at praktikken/læringsforløbene må organiseres og tilrettelægges, så elevens udvikling af kompetence som didaktiker bliver en del af det, der skal læres.

**Redskaber – og tilgangen til brug af disse**

Redskaber – og tilgangen til brug af disse: Den personlige uddannelsesbog samt vejledning (anvendt som læringsressource) med fokus på niveauerne: faglæreplan, superlæreplan og metalæreplan.

**Kompetencemodellen**



**Elevudsagn:**

*Det vægter mere, når vejlederen skriver, hvad vi kan ...*

- Hvilke antagelser om læring i praktiken styrer elevens udsagn?

- Hvilke nye muligheder giver det, hvis det er eleven, der skriver, hvad hun kan?

**Vejlederudsagn:**

*Vejlederen er mere inspirator end instruktør.*

Hvad vil kendetegne rollen som vejleder, når man er inspirator?

## **Elevens læring i fokus**

### **TEMA: Elevdidaktik**

Udover at eleven skal arbejde med praktikuddannelsesmålene, er et mål også, at eleven lærer at agere didaktisk – at hun kan designe sin egen uddannelsesrute. Eleven skal arbejde med, hvordan hun kan lære at tage medansvar for at organisere og tilrettelægge sit eget læringsforløb. Det kan eleven gøre ved at være medbestemmende i, hvilke arbejdsopgaver hun skal udføre, arbejde med fokusområder og elevprojekter.

Et elevprojekt kan handle om, at eleven formulerer et projekt, der danner ramme for nogle af elevens aktiviteter og handlinger under praktikken. Et elevprojekt kan være af større eller mindre omfang og involvere få eller flere mennesker, ligesom projektet ikke nødvendigvis er afgrænset til praktikstedets fysiske placering. Man kan forestille sig, at eleven i sit projekt følger en patient, som imidlertid udskrives, hvorfor eleven må følge patienten et andet sted (for eksempel i hjemmet). Praktikvejlederne er konsulenter på at skabe et læringsmiljø, hvor det er muligt for eleven at deltage i praksisfællesskabet, samtidig med at hun arbejder med sit elevprojekt.

### **Scenarier for arbejdet med elevdidaktik**

#### ***Scenarie 1: Praksislæreplan og superlæreplan***

*“Eleven er i gang med at planlægge en aktivitet med en borger. De skal ud at gå en tur. Eleven overvejer, hvordan turen skal tilrettelægges, og hvordan hun vil motivere borgeren til at deltage.”*

- Hvordan kan eleven inddrage overvejelser over, hvad hun skal lære ved denne aktivitet (hvad, hvorfor og hvordan)?
- Hvilke mulighedsbetingelser skal være tilstede, for at eleven kan arbejde med aktiviteten og lære det, hun har sat sig for?

#### ***Scenarie 2: Metaplan***

*Aktiviteten gik ikke helt som planlagt. Borgeren ville ikke med, han ville hellere sidde i fællesrummet og se, hvad der sker.*

- Hvordan ser du, at du som vejleder kan udfordre elevens refleksioner over egen læring og således bidrage til, at eleven tager medansvar for egen læring?
- Hvordan kan eleven anvende refleksioner over egne handlinger til at komme med forslag til at forstå borgerens reaktion og overveje:
  - hvorvidt hendes måde at handle på influerede på borgerens afvisning af aktiviteten?
  - andre mulighedsbetingelser, som kan have betydning for udfaldet af aktiviteten?
- Hvordan kan eleven anvende skoleviden til at forstå hændelsen?
- Hvordan kan eleven skabe et samspil mellem teori og praksis – mellem skoleviden og praktikviden – mellem “begreb om” og elevens “greb i”?
- Hvordan kan hændelsen bidrage til elevens metalæring?
- Hvordan kan eleven metalære og således, at hendes erfaringer og refleksioner kan overføres til andre situationer?

### **TEMA: Elevens personlige uddannelsesplan for praktikken og selvevaluering**

#### **Vejlederudsagn:**

*Hvordan kan vejlederne hjælpe eleverne til at arbejde fremadrettet i uddannelsesbogen?*

- Hvad vil der ske, når eleven arbejder med sin personlige uddannelsesplan på dit praktiksted?

- Hvis du skulle bruge det billede på ansvar for egen læring, hvordan vil praktikforløbet så se ud?

Elevens personlige uddannelsesplan for praktikken handler om et møde mellem elevens ønsker, uddannelsens mål og praktikstedets muligheder. Eleven udarbejder sammen med praktikstedet/praktikvejlederen en personlig uddannelsesplan for praktikken. Den bliver skrevet ind i elevens personlige uddannelsesbog. Den personlige uddannelsesplan for praktikken er elevens egen plan. Den udarbejdes med afsæt i elevens faglige og personlige læringsmål under hensyn til praktikmålene, hvor i uddannelsesforløbet eleven er og praktikstedets særlige læringsmuligheder (praktikkens praktikuddannelsesplan).

Den personlige uddannelsesplan for praktikken indeholder elevens opgaver og projekt(er) for praktikforløbet, samt hvordan eleven vil arbejde for at nå praktikmålene. Elevens selvevaluering indgår i arbejdet med uddannelsesplanen.

**Elevudsagn:**

*Det er under evalueringen, at man virkelig lærer noget.*

Hvilke nye muligheder vil det give, at eleven arbejder mere med selvevaluering?

Udarbejdelse og realisering af en personlige uddannelsesplan, som reelt tager afsæt i elevens læringsbehov og -mål, forudsætter rummelighed på praktikstedet. I næste afsnit gives bud på, hvordan denne rummelighed kan forstås, og hvordan elevens læringsforløb kan tilrettelægges.

**Scenarie for arbejdet med elevens uddannelsesplan**

*“Eleven siger ved første samtale med praktikvejlederen: Jeg har nogle læringsmål med fra skolen. Jeg vil gerne arbejde med praktikmålene ved at følge nogle borgere hele vejen rundt.”*

**Praksislæreplan og superlæreplan**

- Hvordan kan du som vejleder fortsætte vejledningen ved at bevare afsættet i elevens ønsker, samtidig med at også praktikstedets læringsressourcer og praktikmålene indgår i planlægningen?
- Hvordan kan eleven inddrages i overvejelser over, hvilke mulighedsbetingelser der skal være til stede, for at læringsønsket kan indfries?

**Metalæreplan**

- Hvordan kan du som vejleder fortsætte vejledningen ved at bevare fokus på elevens medansvar for at lave en praktikuddannelsesplan?
- Hvordan kan eleven arbejde med selvevaluering i forhold til uddannelsesplanen?

**Elevudsagn:**

*Der bruges lang tid på at vise, hvad jeg kan fra tidligere praktik i stedet for at arbejde videre fra, hvor jeg er kommet til.*

**TEMA: Rummelighed**

Med rummelighed tænker vi bredt set på praktikstedets måde at udvise og arbejde med visioner, møde med nyt, engagement, villighed og kreativitet. Rummelighed vedrører praktikstedets evne til at møde den enkelte elev ud fra dennes særlige forudsætninger, ønsker og behov. Praktikkens rummelighed kommer til syne i alle henseender og udgør en central læringsressource for eleven. Praktikkens rummelighed har betydning for kvaliteten i alle læringsrum. Rummelighed omhandler således kravet om det udstrakte hensyn<sup>31</sup>. Rummelighed handler

---

31) BEK nr. 849: 2004 & Uddannelsesordning, Århus Amt: 2004

- Hvilke antagelser styrer elevens opfattelse af det at være i praktik?

- Hvilke nye muligheder vil det give eleven, hvis hendes ønsker om at kunne arbejde videre fra, hvor hun er kommet til, gik i opfyldelse?

- Hvilke nye muligheder vil det give praktikstedet, hvis elevens ønsker om at kunne arbejde videre fra, hvor hun er kommet til, gik i opfyldelse?

### **Elevudsagn:**

*Eleverne føler sig meget ansvarlige for, at arbejdspladsen fungerer, og det er vigtigt for eleverne, at de er en del af personalegruppen.*

- Hvilke billeder kan man forestille sig, at eleven har om at blive mødt som en elev med sine særlige forudsætninger og behov?

også om, hvordan praktikstedet giver mulighed for at sætte elevens læring i fokus i spændingsfeltet mellem elevens behov for:

- **både** at deltage for at kunne lære. Det kunne for eksempel handle om at føle sig anerkendt og modtaget som værdifuld deltager i arbejdsopgaverne og praksisfællesskabet,
- **og** at kunne sætte egen læring i fokus ved at bruge praksisfællesskabet som middel/redskab til at nå egne og uddannelsens mål.

Vi ser, at eleven i et vist omfang må være med i de daglige arbejdsopgaver og inddrages i fællesskabet som en anerkendt og værdisat deltager. Eleven er en anerkendt og værdisat deltager ved, at hun som de andre forpligtes i fællesskabet. Eleven har imidlertid en særlig funktion set i forhold til de andre medarbejdere. Denne særlige funktion er, at elevens forpligtelse går på at deltage med henblik på, at hun når sine praktikmål. Praktikstedet skal derfor møde eleven som en elev i uddannelse og ikke som mulig kommende medarbejder.

Målet for elevens deltagelse er således ikke, at eleven blot overtager praktikstedets viden og handlinger, men netop bruger deltagelsen i praksisfællesskabet som det rum, hvor hun arbejder for at tilskrives de kompetencer, som kræves for at bestå praktikuddannelsen. Der skal sættes fokus på elevens egne vurderinger og refleksioner over dette arbejde.

Der er flere centrale spørgsmål, det er væsentligt at drøfte, når vi beskæftiger os med rummelighed: Hvad vil det mere konkret sige at være en anerkendt og værdisat deltager? Hvilke opgaver og relationer eleven kan indgå i og hvordan? Betyder det, at eleven skal deltage i alle forefaldende arbejdsopgaver og i samarbejdet om arbejdsopgaverne? Betyder det konkret, at eleven skal deltage i personalemøder?

**Vejlederudsagn:**

*Vejlederen skal være mere fleksibel og vejlede i forhold til, hvilke muligheder der er på praktikstedet.*

**Scenarie for rummelighed**

*Eleven har som eget læringsmål at skabe kontakt og være nærværende over for borgere, som er kede af det. Eleven sidder hos borgeren. Imidlertid bliver borgeren meget ked af det, angiveligt fordi eleven spørger ind til nogle familiemæssige forhold. En medarbejder overhører samtalen og ...*

Hvad kan praktikstedet gøre mere for at udvise rummelighed?

**Praksislæreplan og superlæreplan**

- Hvilke forventninger har du som medarbejder til elevens faglige og personlige dømmekraft i denne situation? Hvordan vil det komme til syne?
- Hvilke forventninger har du som medarbejder til, hvordan eleven kan håndtere en sådan situation?
- Hvad betyder det for dig som medarbejder, at seancen ikke lykkes?
- Hvordan kan praktikstedet udvise rummelighed her?
- Kan elevens deltagelsesbane (for eksempel som egne læringsmål) kolliderer med dine/praktikstedets værdier og faglige standard for måder at håndtere opgaver i dagligdagen? Hvordan og hvornår?
- Hvilken støtte kan eleven have brug for til at lære af situationen? Hvordan?

**Metalæreplan**

- Hvordan ser du din rolle som medarbejder og vejleder i forhold til at udfordre elevens metalæring/medansvar for egen læring, og hvordan kunne du i så tilfælde gøre det?
- Hvordan kan eleven bruge situationen og en samtale med dig til at gøre sig overvejelser over, hvad hun har lært. Hvordan hun kan bruge disse erfaringer til næste seance med en borger?

**Praktikstedets læringsressourcer**

Med praktikstedets læringsressourcer mener vi det daglige udbud af muligheder for læring i forhold til elevens arbejde med at nå uddannelsens mål. Der sættes fokus på rammer og værdier i forhold til, at praktikstedet reelt (og ideelt?) kan tilbyde de læringsressourcer, som forståelsesrammen lægger op til.

Vi skrev tidligere, at man skal betragte en elev som en anerkendt og værdisat deltager i praksisfællesskabet. En deltager, som er der midlertidigt for at tilskrives kompetencer i forhold til praktikuddannelsesmålene. Elevens læring sker ved, at hun deltager i praksisfællesskabet og udvikler sin deltagelse ved efterhånden at deltage på mere kompetent vis i løbet af sin praktikperiode. Elevens deltagelse vurderes/evalueres i forhold til elevens personlige praktikuddannelsesplan.

Hvordan kan praktikstedets læringsressourcer bidrage til, at eleven tilbydes de optimale mulighedsbetingelser for at arbejde med praktikmålene? Hvordan kan temaerne: organisering, viden i fællesskabet, hændelser, fysiske rammer og indbyrdes relationer fungere som optimale læringsressourcer? Det er spørgsmål, som vil være i spil i dette afsnit.

### **TEMA: Organisering**

#### **Elevudsagn:**

*Eleverne vil gerne følges med assistenter eller andet personale, som er engageret.*

- Hvilken betydning vil det få for organiseringen i praksis, at elevens mål bliver styrende for opgavetildeling?

Organiseringen har at gøre med den måde, arbejdet er organiseret på. Her skelnes mellem organisationsstrukturen, (hvordan organisationen er opbygget), og den måde, arbejdsopgaver fordeles på. Det er vigtigt at synliggøre organiseringen, fordi viden om adfærdsmønstre i kulturen er afgørende for at kende til, hvordan og hvorfor arbejdsopgaver udføres, og hvordan man samarbejder om at løse opgaverne. Der vil givet både være tale om en formel og en uformel organisering. Den uformelle organisering kan være ubevidst for deltagerne i fællesskabet og således svær at formidle og gøre synlig. Her kan elevens deltagelse i fællesskabet – som ny og udefrakommende og med sin særlige funktion – bidrage til en synliggørelse af den uformelle struktur. Det kræver, at fællesskabet værdisætter og viser interesse for elevens iagttagelser og refleksioner.

### **Organisationsstruktur**

Det er vigtigt at synliggøre organisationsstrukturen, så eleven kender til de forskellige funktioner og arbejdsopgaver som de enkelte medarbejdere har ansvar for. Det gør det muligt for eleven at se og forstå, hvilke arbejdsopgaver hun – med uddan-



**Elevudsagn:**

*Det er svært at finde elevrollen. Den defineres af, hvem der er på arbejde.*

Hvilken betydning har ovenstående udsagn for elevens opfattelse af sine egne læringsmuligheder?

Hvilke antagelser kan styre praktikstedets opfattelse af dets læringsressourcer?

**Elevudsagn:**

*Vi er ikke kun i afdelingen for at være hænder, også for at uddanne os.*

- Hvilken antagelse om elevens deltagelse i praksisfællesskabet er gældende i din praksis?

- Hvilken betydning har denne antagelse for elevens kompetenceudvikling?

- Hvilke nye muligheder kan det give kollegaerne at lade eleven være deltager i praksisfællesskabet?

nensens mål i sigte – kan have mulighed for at deltage i løsning af, og hvilken rolle hun kan deltage med.

**Fordeling af opgaver**

Det er vigtigt at synliggøre, hvordan arbejdsopgaver på praktikstedet fordeles, og hvordan arbejdsgangen er. Det har særlig betydning for eleven, når hun skal arbejde med sine egne projekter. Derved kan hun være selvstændigt opsøgende i forhold til, hvilke opgaver hun kan deltage i, og hvilke ikke – set i forhold til hendes mål. Hvem hun kan/skal spørge om hvad.

**Scenarie for organisering**

*“Eleven ønsker at være med til dagens stuegang. Under en snak med en patient bliver det aftalt, at patienten skal arbejde med at gå på trapper for at træne benmuskulatur. Eleven melder sig med det samme og siger, at hun gerne – efter frokost – vil træne dette med patienten. Medarbejderne ser lidt forvirrede på eleven ... – Det er ikke normalt, at patienten overhører, hvordan arbejdsopgaver fordeles.”*

**Praksislæreplan og superlæreplan**

- Hvordan ser du, at du som medarbejder – i situationen – kan synliggøre daglig praksis for, hvordan arbejdsopgaver fordeles, således at eleven positivt kan inddrage denne viden efterfølgende?
- Hvordan ser du, at du som medarbejder kan sikre dig, at eleven kan deltage ud fra et kendskab til daglig praksis?
- Hvordan ser du, at du som vejleder kan gennemføre vejledningen med eleven, hvis eleven tager situationen op?

**Metalæreplan**

- Hvordan kan eleven bruge situationen til at udvikle medansvar for egen læring?

**Elevudsagn:**

*Vi kan spørge alle faggrupper og få svar.*

- Hvad vil der ske, hvis man forestiller sig, at eleven og personalet bytter roller med hensyn til at have fællesskabets viden?

**Elevudsagn:**

*Eleverne må gerne deltage i undervisning/kurser.*

- Hvilket billede kan du bruge til at beskrive fællesskabets viden på dit praktiksted?

**TEMA: Fællesskabets viden**

Med fællesskabets viden forstår vi den viden, fællesskabet har om, hvordan man løser de givne opgaver på arbejdsstedet, og hvordan man samarbejder om at løse opgaverne. En opgave kan for eksempel være, hvordan fælles madlavning gøres sammen med borgerne. Kendskab til og synliggørelse af fællesskabets viden er afgørende for elevens læring, fordi det bidrager til, at eleven kan bevidstgøres om sin læring, at eleven kan evaluere sit læringsforløb i forhold til de givne læringsressourcer/mulighedsbetingelser for læring på praktikstedet, og at eleven kan indtage et helikopterperspektiv på læringsforløbet. Det betyder, at man ikke bare skal løse arbejdsopgaver sammen med eleven (eleven deltager i løsning af arbejdsopgaverne). Det er ligeså vigtigt at inddrage elever i spørgsmål, som hvad, hvordan og hvorfor man gør, som man gør. Det giver eleven mulighed for at stille spørgsmål, reflektere og vurdere såvel praktikstedets som egne handlinger.

**Scenarie for fællesskabets viden**

*“Fællesskabets viden er, at borgerne på skift arbejder med at være kok på den daglige madlavning. Det vil sige, borgerne står for planlægning, indkøb og den konkrete madlavning. Eleven deltager i dagens madlavning, og der hersker lidt travlhed. Eleven begynder af sig selv at skrælle kartofler. Borgeren gør indvendinger og ser opfordrende hen på den anden medarbejder ...”*

**Praksislæreplan og superlæreplan**

- Hvordan kan du som medarbejder formidle rammen om aktiviteten, så både medarbejder og elev støttes i deres respektive roller og opgaver i aktiviteten?

**Metalæreplan**

- Hvordan kan du som vejleder efterfølgende bidrage til, at hændelsen kan udfordre elevens metalæring – medansvar for egen læring?

**Elevudsagn:**

*Der er kamp om at se det, man gerne vil; for eksempel, hvis der er mange elever i en praktik?*

- Hvilke nye muligheder kan det give for læring, at der er mange elever på samme praktiksted?

**Elevudsagn:**

*Hvis assistenten ikke giver medicin i en afdeling, må det være et krav, at eleven har med medicin at gøre ved at "gå" med en sygeplejerske.*

- Hvilke billeder på læring kunne man få, hvis der ikke er begrænsninger på, hvad eleven må?

**TEMA: Hændelser**

Hændelser har at gøre med den daglige praksis. Med hændelser forstår vi det, som sker i løbet af dagligdagen. Nogle hændelser er planlagte, andre ikke. De sker uforudset, men det kræves, at der handles på dem. Temaet handler om, hvordan eleven inddrages i såvel de planlagte som de ikke planlagte hændelser. Inddragelse af eleven i begge typer giver eleven mulighed for at opleve, hvordan det på godt og ondt er at deltage på det givne praktiksted. Det er vigtigt for at kunne få erfaringer med det at deltage i et arbejdsfællesskab.

Alle hændelser udgør en læringsressource for eleven. Det vil sige, at læringsmuligheder ikke kun vedrører de arbejdsopgaver, som planlægges og aftales, men også elevens mulighed for deltagelse i de daglige og til tider uforudsete situationer, som kan opstå på en arbejdsplads. Det betyder, at praktikstedet skal gøre sig overvejelser over, hvordan eleven kan deltage i den hele dagligdag. Det handler om, hvilke hændelser eleven kan være med i, hvordan eleven kan deltage med sin særlige funktion, og hvordan hændelserne bearbejdes efterfølgende. Følgende har særlig indflydelse på, hvordan de daglige situationer kan udgøre en læringsressource for eleven: Fællesskabets tilgang til læring samt brug af refleksion, evaluering og evt. supervision i forlængelse af hændelserne.

**Scenarie for hændelser**

*Under en pause, hvor eleven deltager, kaldes på medarbejderne. En borger er voldelig over for en anden medarbejder. De medarbejdere, som holdt pause kigger på hinanden, rejser sig og går straks ud af rummet hen til den medarbejder, der bliver angrebet. Eleven sidder lidt, rejser sig så og følger efter medarbejderne.*

**Praksislæreplan og superlæreplan**

- Hvordan kan eleven deltage med sin særlige funktion i dette tilfælde?
- Hvordan kan eleven inddrages i det, der sker, så hun får kendskab til, hvorfor medarbejderne går, og så hun ved, hvilken rolle hun kan indtage i episoden?

- Hvordan vil du som medarbejder inddrage eleven i denne situation, så hun får erfaringer med, hvordan sådanne uforudsete hændelser håndteres?
- Hvordan kan situationen efterfølgende bearbejdes med eleven, så forløbet bidrager til, at hun lærer noget?

### *Metalæreplan*

- Hvordan kan du som medarbejder efterfølgende bearbejde hændelsen med eleven, så eleven kan bruge den til at tage medansvar for egen læring – det vil sige medansvar for at lære om, hvordan hun kan opfylde sin rolle i lignende situationer.

### **Vejlederudsagn:**

*Der skal være lokaler til rådighed.*

- Hvis du får dine ønsker opfyldt, hvordan vil dine muligheder som vejleder så se ud?

### **Vejleder**

*Eleverne har tid til at skrive i deres logbog, når de har behov for det.*

Hvilken antagelse om læring ligger til grund for ovenstående udsagn?

### **TEMA: Fysiske rammer**

Med fysiske rammer forstår vi de lokaler og fysiske rum, som praktikstedet har til rådighed. De fysiske rammer udgør en læringsressource for eleven, fordi læringen afhænger af, om:

- der er rum til sammen med eleven at lave ad hocvejledning;
- det er muligt at gå væk fra borgeren for at vejlede i ro og fred;
- der er rum for, at eleven/andre medarbejdere kan gå fra for at reflektere;
- det er muligt at trække sig tilbage for at skrive logbog, forberede sig og andet.

### **Scenarie for fysiske rammer**

*“Personalerummet bruges normalt til vejledning. Personalerummet er også det sted, hvor personalet holder pauser. Det betyder, at der i personalerummet ofte ligger personlige ting som tasker, tøj, papirer og andet. Rummet fremtræder ikke altid ryddeligt – der hersker en hjemlig stemning. Elev og praktikvejleder har vejledning, det banker på døren, og en medarbejder træder ind. Hun har glemt sin taske. Hun har fri og har derfor brug for tasken lige nu ...”*

### *Praksislæreplan og superlæreplan*

- Hvilken betydning har det for vejledningen at bruge personalerum til vejledning?
- Hvilke signaler sender praktikstedet ved, at det fysiske rum for vejledning er et personalerum?
- Hvordan er det muligt at skabe egnede rammer for vejledningen, så den gennemføres bedst muligt?

### *Metalæreplan*

- Hvordan kan eleven indtage et helikopterperspektiv og reflektere over, hvilken betydning de fysiske rammer har for at gennemføre vejledningen bedst muligt?
- Hvordan kan overvejelser over forudsætninger og præmisser for vejledning indgå i helikopterperspektivet?

### **TEMA: Relationer**

Relationerne mellem de involverede parter i praktikuddannelsesforløbet indgår som et vigtigt tema i praktikkens læringsressourcer. Kvaliteten af relationerne mellem de involverede parter i elevens uddannelsesforløb har stor betydning for elevens læring, fordi vi ser læring som en social proces. De værdier, spil og styrkeforhold, som indgår i relationerne, har en væsentlig indflydelse på og betydning for kvaliteten af elevens læring.

Vi vil her prøve at beskrive, hvordan disse relationer kan virke. Vi skelner mellem relationer på lokalt og konkret niveau.

Med **relationer på lokalt niveau** forstår vi de relationer, som eleven ikke direkte indgår i – men som har indflydelse på de læringsressourcer, der udbydes. Relationer på lokalt niveau vedrører relationen mellem eleven og de personer, som er ansvarlige for organiseringen af praktikuddannelsen, det vil sige kliniske vejledere, uddannelsesansvarlige og ledelse. Relationer på lokalt niveau vedrører også samspil mellem skole og praktiksted.

Med **relationer på det konkrete udførende niveau** forstår vi de

relationer, som eleven konkret og dagligt indgår aktivt i. Relationer på konkret udførende niveau vedrører relationer mellem elev og praktikvejleder, elev og praksisfællesskabet/andre arbejdsfællesskaber og relationen mellem praktikvejleder og kolleger i praksisfællesskabet. Eleven indgår i eller berøres også af andre relationer, som kan få indflydelse på elevens praktikforløb. Det kan for eksempel være relationer mellem eleven og andre elever/studerende for eksempel studiegrupper.

### **Elevudsagn:**

*Det er ledelsen, der afgør, hvordan det er at være elev i en afdeling.*

*Det er ledelsens ansvar, at eleven ikke er vikar ved sygdom.*

- Hvilke nye muligheder kan det give på dit praktiksted, når I ikke bruger eleven som afløser ved sygdom?

### **Vejlederudsagn:**

*Vejlederne skal have mere uddannelse og flere redskaber.*

- Hvis vejledernes ønske om mere uddannelse gik i opfyldelse, hvad vil det så betyde?

I det følgende skitseres de forskellige relationer, som eleven direkte indgår i, eller som influerer på elevens læringsmuligheder.

### **Relationer/lokalt niveau: Elev og praktiksted**

#### *Ledelse*

Vi ser, at ledelsens betydning for praktikstedet handler om, at:

- ledelsen værdisætter vejlederrollen og ansvaret for vejlederens forudsætninger for at udføre funktionen;
- ledelsen er synlig i at påtage sig ansvaret for læringsmiljøet på praktikstedet;
- ledelsen har og signalerer en holdning til elever som personale i en lærende rolle, og at det kræver rum og plads;
- der fra ledelsen udstykses tydelige organisatoriske rammer;
- ledelsen er ansvarlig for et fagligt niveau i gruppen, der modsvare elevernes krav og forventninger.

#### *Uddannelsesansvarlig*

Vi ser, at den uddannelsesansvarliges rolle er at sørge for, at praktikuddannelsen forløber, som det er vedtaget. Den uddannelsesansvarlige har den daglige kontakt med praktikvejlederne og er typisk ansvarlig for uddannelse og supervision af praktikvejlederne.

Den uddannelsesansvarliges rolle i praktikuddannelse er at:

- udvikle vejlederen i rollen som praktikvejleder/understøtte nye vejledere i deres rolle og funktion;
- informere og understøtte implementering af uddannelsesreformer;

- analysere evalueringer fra elever;
- give supervision/vejledning til praktikvejlederne;
- udvikle læringsmiljø/se nye muligheder;
- understøtte/vejlede komplicerede elevforløb;
- samarbejde med social- og sundhedsskolen;
- arbejde med at udvikle skolepraktiksamarbejde;
- understøtte beskrivelse af læringsmiljøerne på praktikstederne til godkendelsesprocedure;
- understøtte vejledernes dokumentation af praktikforløb;
- samarbejde på ledelsesniveau vedrørende udvikling af læringsmiljø.

Den uddannelsesansvarlige skal varetage både praktikvejleders og elevens interesser. Der er forskelligt, hvilken kontakt den uddannelsesansvarlige har med eleven. Typisk deltager den uddannelsesansvarlige ved helhedsevaluering eller andre særlige forhold ved praktikuddannelsesforløbet.

### Relationer/lokalt niveau: Skole-praktik

#### *Samspil mellem skole og praktik*

Vi ser, at relationen mellem skole og praktik er essentiel for, at uddannelsesforløbet kan udgøre en helhed for eleven. Samspelet mellem skole og praktik vil altid involvere eleven, hvis hendes læring skal være i fokus. På et overordnet plan har skole og praktik en række samarbejdsrelationer såvel på det lokale som det konkrete niveau. På det konkrete niveau er samarbejdsrelationen mellem elev, skole og praktiksted elevens personlige uddannelsesbog.

#### **Elevudsagn:**

*Kommunikation mellem skole og praktik mangler meget.*

- Hvis eleven skal give et billede af, hvad skole og praktik kan samarbejde om for at bedre læring for eleven, hvordan vil det billede mon se ud?

Relationerne bør her have fokus på at skabe en fælles værdisætning i forhold til uddannelsesforståelse, læringsressourcer og tilgang til læring. Indholdsmæssigt bør samspelet handle om at skabe sammenhæng mellem elevens "begreb om" (skoledelen) og elevens "greb i" (praktikdelen), hvor der sættes fokus på et refleksivt forhold mellem teori og praksis – mellem skole og praktik<sup>32</sup>.

---

32) Se i øvrigt her publikationen om "Samspil mellem skole og praktik": 2005 for mere viden.

**Elevudsagn:**

*Portfolioopgaver sættes i uddannelsesbogen. Dem kan man arbejde med i praktikken.*

- Hvilke nye muligheder vil det give dit praktiksted, at eleverne arbejder videre med portfolio og projekter i praksis?

**Vejlederudsagn:**

*Hvordan kan eleverne reflektere, når de modtager mesterlære?*

- Hvilke nye muligheder giver det personalet, når eleverne arbejder ud fra mål i stedet for med fokus på konkrete arbejdsopgaver?

*Uddannelsesorganisering – skolen*

Den måde, uddannelsen er organiseret på i skoleuddannelsesforløbet, har, som det fremgår af ovenstående, indflydelse på kvaliteten af praktikuddannelsen. I skoledelen skal eleven have mulighed for at agere i rollen som egen didaktiker, og der skal sættes fokus på elevens læring og samspillet mellem teori og praksis via refleksion og metalæring. Det fordrer, at eleven har mulighed for i skolen at arbejde med selvvalgte projekter/temaer, som bl.a. tager afsæt i elevens erfaringer, refleksioner og spørgsmål fra praktikken. Det betyder, at praktikforberedelse og -bearbejdning bør have en særlig værdi og plads i skoleuddannelsen ved en fortløbende og kontinuerlig inddragelse i læringsaktiviteterne på skolen.

**Relationer/konkret udførende niveau**

Relationer på det konkrete udførende niveau vedrører de relationer, som eleven dagligt indgår i under sit praktikuddannelsesforløb. Elevens læringsmuligheder påvirkes af kvaliteten i disse relationer. Det centrale spørgsmål er, hvordan eleven får mulighed for at arbejde med egne læringsmål og arbejde med målene for praktikuddannelsen i det givne praksisfællesskab. Elevens mulighed for at aktualisere uddannelsens mål er afhængig af, at der i samtlige af elevens praksisrelationer tænkes uddannelse ud fra samme forståelse som beskrevet i bekendtgørelse og uddannelsesordning. Dette indebærer ikke, at alle skal arbejde med uddannelse på samme måde, men der skal være en fælles forståelse af, hvad uddannelse er.

*Forholdet mellem elev og praksisfællesskabet*

Elevens rolle i praksisfællesskabet og værdisætningen af denne er afgørende for elevens praktklæring. Relationen mellem elev og praksisfællesskabet er flerdimensionel. Det vil sige, at eleven har relationer til et pædagogisk niveau: daglig vejleder, klinisk vejleder, uddannelsesansvarlig; et kollegialt niveau: medvejledere, øvrigt personale; ledelsesniveau: afdelingsleder/gruppeleder. Elevens værdisættelse sker i et samspil mellem disse relationer.

Eleven skal ikke kun deltage for at få erfaring med praktikste-



**Vejlederudsagn:**

*Det kan være nyt for afdelingens personale at tænke uddannelse ud fra bekendtgørelsen.*

- Hvis praktikstedets personale tænker uddannelse ud fra bekendtgørelsen, hvordan vil det så være at være elev i praktik?

**Elevudsagn:**

*Det kan godt lade sig gøre både at være elev og medlem af personalegruppen.*

*Jeg måtte kæmpe for at være en del af personalet.*

- Hvilke nye muligheder vil det give personalet, når eleverne deltager som ligeværdige medarbejdere?

dets konkrete arbejdsopgaver, og hvordan man samarbejder om disse. Eleven skal også kunne deltage med sine egne projekter/opgaver – og værdisættes for dette. Det betyder, at elevens iagttagelser, undren og refleksioner bør få en særlig betydning og plads i praksisfællesskabet. Eleven skal tildeles ansvar i forhold til sine projekter, således at eleven oplever sig som en værdifuld, anerkendt og værdisat deltager i praksisfællesskabet.

Elev og praksisfællesskabet handler også om, at eleven får et tilhørsforhold til praksisfællesskabet. Det er af væsentlig betydning at definere tilhørsforholdet til praksisfællesskabet. Det handler ikke nødvendigvis om, at eleven skal være en del af den intimsnak, som normalt foregår i en afdeling under for eksempel pauser. Det handler om, at eleven oplever, at der er plads og rum til hende i afdelingen, så hun kan føle sig som et anerkendt og værdisat medlem af fællesskabet. Heri ligger, at eleven vil kunne give udtryk for oplevelser og vurderinger, at praktikstedet hører på eleven, og at der er mulighed for at afprøve ting, som eleven finder relevant for sin uddannelse.

Det betyder, at eleven skal have mulighed for at fortælle om sine projekter – udveksle og modtage feedback på disse – ikke kun i samarbejde med praktikvejlederen, men særligt også i det daglige samarbejde med det øvrige personale. Herved arbejder eleven med at udvikle evne til samarbejde og evne til at modtage kritik. Det er ikke kun læring for praktikstedet (i forhold til at synliggøre egne værdier og holdninger), men også for eleven i forhold til at få værdisat sine projekter som reelle og værdifulde arbejdsopgaver. Der skal afsættes tid og rum til denne udveksling og feedback.

*Elev og praktikvejleder*

Relationen mellem praktikvejleder og elev er særlig og kan rumme en række dilemmaer, fordi praktikvejlederen er en del af praksisfællesskabet samtidig med, at hun i vejledningssituationen bør kunne træde ud af fællesskabet for sammen med eleven at kunne indtage et helikopterperspektiv på de handlinger og hændelser, som er vejledningens indhold. Se i øvrigt

afsnittet tidligere i kapitel 2, hvor vejlederrollen beskrives nærmere.

**Elevudsagn:**

*Vejlederen er mere loyal over for sin arbejdsplads end over for sin elev.*

- Hvis jeg var en flue på væggen på dit praktiksted, hvad ville jeg mon så få øje på i forholdet mellem vejleder og kollegaer?

*Praktikvejleder – kolleger i praksisfællesskabet*

Relationen mellem praktikvejleder og kolleger i praksisfællesskabet kan være forbundet med en række dilemmaer, netop fordi praktikvejlederen på samme tid er en del af praksisfællesskabet, men også sammen med eleven skal kunne indtage et helikopterperspektiv. Det vil sige, at hun sammen med eleven skal kunne reflektere over forudsætninger og præmisser for den givne praksis og indtage en kritisk position til dette. Praktikvejlederens position som konsulent for at bidrage til at skabe læringsmuligheder for eleven i fællesskabet kan kollidere med værdier om også at være en god kollega.

**Scenarie for relationer**

*“Eleven fortæller sin praktikvejleder om hændelsen med den voldelige borger (se tidligere scenarie). Eleven fortæller, at hun bagefter gerne ville tale med medarbejderne om hændelsen. Eleven fortæller, at “medarbejderne siger, at det må hun tale med sin praktikvejleder om” ...”*

*Praksislæreplan og superlæreplan*

- Hvordan kan vejledningen fortsætte?
- Hvordan ser du din rolle som praktikvejleder her i forhold til medarbejderen?
- Hvordan kan du som praktikvejleder indgå som konsulent over for de andre medarbejdere, således at elevens læring og refleksioner over hændelsen kan finde sted, og at eleven inddrages som en værdifuld deltager i hændelsen? Og ifald hvordan?

*Metallæreplan*

- Hvordan kan du som praktikvejleder udfordre elevens meta-læring/udvikling af medansvar for egen læring i forhold til hændelsen?
- Hvordan kan du agere, så det fælles tredje i vejledningen fastholdes på elevens mulighedsbetingelser for læring. Det vil sige elevens måder at forholde sig til hændelsen og elevens måder at agere opsøgende på i situationen?

### **Elevens aktualisering af muligheder**

Dette afsnit omhandler betydningen af det, eleven bringer med ind i mødet med praktikstedets læringsressourcer. Afsnittet sætter også fokus på, hvordan eleven kan udfordres på den måde, hun aktualiserer de givne muligheder – den måde eleven handler på for at arbejde med uddannelsens mål.

Det er vigtigt at værdisætte det, eleven bringer med ind i mødet, og at betragte mødet mellem praktik og elev som ligeværdigt. Spørgsmålene er:

- Hvad kan praktikstedet gøre for at værdisætte og udfordre elevens muligheder for at aktualisere mulighederne?
- Hvad kan praktikstedet gøre for at værdisætte elevens bidrag til mødet?
- Hvordan kan eleven forberede sig på mødet med praktikken?
- Hvordan kan den personlige uddannelsesbog bruges her?
- Hvad er skolens rolle?
- Hvordan kan skolen bedst muligt støtte eleven til et kvalificeret og lærerigt møde med praktikken?
- Hvilken rolle spiller temaer som kreativitet, rummelighed, engagement, personlighed og andre personlige sider i denne henseende?
- Hvordan kan eleven inddrage skolelæring?
- Hvad, hvis eleven vil/kan noget andet, end praksisfællesskabets viden, værdier og rammer kan tilbyde?

### **TEMA: Personligt engagement**

Med personligt engagement forstår vi overordnet den energi, eleven lægger for dagen i det daglige arbejde med uddannelsens mål. At være engageret forstår vi som det, at eleven er deltagende, interesseret, og viser en villighed til at bringe sig selv i spil. At være engageret er også, at eleven tænker kreativt og inspirerer praktikken til nye og anderledes måder at løse opgaver på og samarbejde om disse. Med temaet tænker vi altså på de personlige erfaringer, som naturligt vil danne klangbund for elevens handlinger og engagement i praktikken. Det handler om, hvordan elevens selvforståelse (selvværd og selvtillid) influ-

#### **Vejlederudsagn:**

*Det er svært at vejlede på de personlige kompetencer. Det bliver let en dannelsesrolle.*

- Hvis vi mødes om seks måneder, og I har arbejdet med, at

eleven selv planlægger sin rute, hvad vil så kendetegne uddannelsestænkningen på jeres praktiksted?

erer på den måde, eleven aktualiserer de givne læringsmuligheder. Vi ser, at elevens forståelse af sig selv har stor betydning for, hvordan det personlige engagement udvises og realiseres. Ud fra devisen om, at man selv skal brænde for at tænde andre, ser vi, at elevens engagement har en væsentlig indflydelse på, hvordan eleven aktualiserer de givne muligheder for læring, som praktikstedet kan tilbyde. For at udfordre og værdisætte det personlige engagement ser vi, at vejledningen og det daglige samvær med eleven skal give rum for, at både elev og medarbejdere gør sig overvejelser over, hvordan eleven kan synliggøre sit engagement, og hvordan hun bedst støttes og udfordres heri – på en måde, så eleven selv kan være medansvarlig for at få sit engagement i spil og værdisat. I temaet personligt engagement indgår også, hvordan eleven arbejder med personlig viden og holdningssystemer. Elevens personlige viden og holdningssystemer skabes og præges i et samspil mellem livserfaringer og deltagelse i uddannelsen som sådan. Social- og sundhedsuddannelserne ser vi som holdningsuddannelser, hvor bestemte holdninger værdisættes i sammenhæng med, at eleven udvikler faglig viden og færdigheder.

### **Elevudsagn:**

*Når man møder en praktik, der er åben over for eleven, og man bliver respekteret for den rolle, man har.*

- Hvilke nye muligheder kan det give dit praktiksted, når det værdisættes, at eleven er kreativ og inspirerende både i forhold til elevens egen udvikling og praktikstedets udvikling?

### **Scenarie for personligt engagement**

*Patienterne skal spise, og holdningen er, at de patienter, som er oppegående, spiser i fællestuen med de andre patienter. En patient, som er oppegående, fastholder imidlertid, at hun ønsker at spise maden på sin stue. Patienten er ofte modvillig over for fælles arrangementer, hun synes ensom og har sjældent besøg. Medarbejderen prøver derfor at overtale patienten til at spise sammen med de andre, hvilket ikke lykkes. Eleven tager ordet og siger til patienten: "Ved du hvad, jeg synes, det er rigtig rart at spise sammen med andre; så kan man tit få sig en god snak – det er også hyggeligt. Jeg vil gerne spise sammen med dig – må jeg sætte mig ved din seng?" Medarbejderen trækker eleven til side og siger, at "sådan plejer vi nu ikke at gøre her!" Eleven går dog sammen med patienten tilbage til sengen, hvor de sætter sig og spiser. Eleven og patienten spiser sammen en del gange derefter. Patienten liver op – er mere glad i dagligdagen og viser interesse for at være sammen med andre. Et stykke tid efter spiser hun sammen med de andre.*

### *Praksislæreplan og superlæreplan*

- Hvordan vil du som medarbejder forholde dig til elevens selvstændige initiativ?
- Hvordan ønsker du, at praktikstedet forholder sig, når eleven gør noget andet end gængs praksis?
- Hvordan vil du som medarbejder spørge ind til elevens refleksioner over hændelserne?
- Kan medarbejderen lære noget af eleven? Hvordan ville det kunne vises?

### *Metalæreplan*

- Hvordan kan eleven bruge hændelsen til at indtage et helikopterperspektiv i forhold til at afklare præmisser og forudsætninger for praktikstedets måde at møde patienters særlige ønsker på?
- Hvordan kan du som medarbejder bidrage til at udfolde præmisser og forudsætninger?

#### **Vejlederudsagn:**

*Vejlederen kan udfordre eleven til at se flere muligheder for læring.*

- Hvad vil der ske på dit praktiksted, når eleverne arbejder ud fra at begrunde sine handlinger selvstændigt og kvalificeret?

#### **TEMA: At være opsøgende, undersøgende, analyserende og reflekterende**

Med temaet eleven som opsøgende, undersøgende, analyserende og reflekterende tænker vi særligt på indholdet i den måde, eleven viser sit personlige engagement på. Vi ser det som vigtigt, at eleven får mulighed for at gøre sine egne iagttagelser og konstruere sin egen viden ud fra sine iagttagelser og analyserne af disse. Det skaber mulighed for, at eleven kan begrunde sine handlinger selvstændigt og kvalificeret.

At være opsøgende og undersøgende handler for eksempel om, hvordan eleven gør sig iagttagelser og efterfølgende undersøger sine iagttagelser.

At være analyserende og reflekterende handler for eksempel om, hvordan eleven analyserer sine iagttagelser ved at arbejde med hv-spørgsmål med henblik på at forstå og forklare hændelser og handlinger.

**Elevudsagn:**

*Det er vigtigt at have et rum, hvor man kan reflektere over tingene og have tid til det.*

- Hvilket billede giver det på dit praktiksted, når eleven får mulighed for at reflektere og danne sin egen viden?

**Scenarie for at være opsøgende, undersøgende**

*Eleven deltager sammen med en medarbejder i medicingivning. De observerer begge, at patienten græder, og medarbejderen spørger til, hvad der er galt. Patienten begynder at snakke – han savner sin kone, som for nylig er død ... Han fortæller, at han ofte er træt, men alligevel ikke kan sove om natten – “der kommer så mange dumme tanker”. Eleven siger til medarbejderen, at hun gerne vil snakke videre med patienten, og spørger, om hun må blive ved patienten, og om medarbejderen vil gøre medicingivningen med de øvrige patienter færdig alene.*

**Praksislæreplan og superlæreplan**

- Hvad vil du som medarbejder svare her?
- Hvordan vil du efterfølgende tale med eleven om situationen, så elevens opsøgende og undersøgende initiativer følges op af mulighed for at være analyserende og reflekterende? Hvordan ser du din rolle her?

**Metalæreplan**

- Hvordan kan eleven bruge denne situation til at metalære om, hvordan hun kan overføre sin måde at være opsøgende og undersøgende på til andre situationer?
- Hvordan ser du din rolle her?

**Elevudsagn:**

*Der er grænser for, hvad du må og ikke må arbejde med.*

- Hvilken antagelse styrer på dit praktiksted elevens mulighed for at arbejde med faglig viden og faglige færdigheder?

- Hvilken antagelse

**TEMA: Faglig viden og færdigheder**

Med faglig viden og færdigheder tænker vi primært på den skoleviden, eleven bringer med ind i mødet med praktikstedets læringsressourcer. Faglig viden og færdigheder er elevens “begreb om” praksis. Vi ser, at faglig viden og færdigheder kan bidrage til elevens analyse og forståelse af sine iagttagelser og handlinger. Derved arbejder eleven med at udvikle faglig og personlig dømmekraft. På den måde kvalificerer eleven sit “greb i” praksis. Vi ser ikke, at eleven skal have en bestemt viden, men taler for, at fokus skal være på, hvordan eleven bruger sin faglige viden og færdigheder.

Hvordan inddrages elevens faglige viden og færdigheder? Hvilken status gives eleven her?

styrer værdisætning af eleven på dit praktiksted?

**Vejlederudsagn:**

*En beskrivelse af niveauet for elevens egen læring vil være godt.*

- Hvis I beskriver de tre niveauer: begynder, rutineret og avanceret, hvordan vil det så se ud på dit praktiksted?

Temaet handler altså ikke om, *hvad* eleven bringer ind i mødet af faglig viden og færdigheder, men om, *hvordan* eleven inddrager sin skoleviden i praktikken. Det vil sige, hvordan eleven

- reflekterer over sammenhængen mellem skoleviden og de erfaringer, hun får i praktikken – hendes praktikviden;
- inddrager skoleviden til at forstå og vurdere oplevelser og handlinger;
- bruger sin faglige viden og færdigheder til at indtage helikopterperspektiv;
- i det hele taget skaber samspil mellem “begreb om” praksis og “greb i” praksis.

**Scenarie for faglig viden og færdigheder**

*Under vejledningen fortæller eleven om patienten, som var ked af det (se forrige scenarie). Eleven har taget en artikel med, som hun er blevet inspireret af i skolen, og som hun har brugt i et projektarbejde om sørbearbejdning. Artiklen sætter fokus på sammenhæng mellem højt forbrug af sovemedicin og ubearbejdet sorg. Eleven vil gerne fortsætte arbejdet med patienten og se, om kontakt og samtaler kan nedsætte forbruget af sovemedicin ...*

**Praksislæreplan og superlæreplan**

- Hvordan vil du som vejleder gøre vejledningen her?
- Kan eleven fortsætte arbejdet med patienten og lave et lille selvstændigt projekt herom?
- Kan eleverne fremlægge sine erfaringer over for fællesskabet?

**Metalæreplan**

- Hvordan kan ovenstående fremlæggelse på optimal vis bidrage til elevens og fællesskabet læring?



## 4. Begrundelse for forståelsesramme

Dette kapitel omhandler, *hvorfor* det bliver essentielt at arbejde med kvalificeret selvforståelse og selvevaluering i praktikuddannelsen med elevens læring i fokus. Vi ser på, hvordan samfundets udvikling til et mere komplekst samfund bliver styrende for den uddannelsesforståelse, der ligger bag lovgrundlaget for social- og sundhedsuddannelserne. Udfordringer i det komplekse samfund leder os frem til at begrunde vores valg af teoretisk tilgang til forståelsesramme.

Kompetence og læring er trendsættende for dagens uddannelsesforståelse. Kompetence og læring ses som knyttet til personen. Ingen har samme kompetencer, og ingen lærer det samme.

Det enkelte individ er kommet i centrum i det moderne samfund, og kompetencebegrebet markerer en tendens til at sætte fokus på de subjektive sider af handlingen; for *“uanset bestemte håndgreb og teknikker baseret på videnskabeligt oparbejdet viden gælder netop inden for disse blødere ekspertsystemer [for eksempel sygeplejen], at deres ekspertise først tydeliggøres og bliver virksom i kraft af den personlighed, der behersker dem, og som opstår i situationen.”*<sup>33</sup>

Det er som sagt vores hensigt med projektet at udfolde en uddannelsesforståelse, hvor eleven arbejder med at vælge, handle og vurdere med afsæt i **kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering.**

Vore begrundelser for valg af teorier og tilgange til forståelsesrammen tager afsæt i, at tilgangen muliggør og understøtter udvikling af kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering. Med disse indledende ord vil vi vende blikket mod en række af samtidens teoretikere og se, hvordan begreberne kompetence

33) Karin Anna Petersen: 1995:13



og læring spiller ind i dagens uddannelsesforståelse, og hvordan kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering kan knyttes hertil.

### **Det komplekse samfund**

Hvad er i samfundsudviklingen og i magtfulderne i øvrigt styrende for den måde, elementer som kompetence og læring indgår i dagens uddannelsesforståelse?

### **Paradigmeskiftet til det komplekse samfund**

Samfundet er i dag komplekst. Hvert enkelt individ eller system iagttager sig selv og hinanden ud fra en række forskellige iagttagelseskriterier, som bestemmes af, med hvilke briller/hensigter/intentioner den enkelte betragter verden.

En patient betragter måske sygehuset ud fra dets evne til at behandle hende. Lægen betragter måske sygehuset ud fra dets mulighed for at give gode arbejdsbetingelser og mulighed for yderligere jobkvalificering. Derved kan fænomenet sygehus ikke bestemmes objektivt, men netop komplekst.

Iagttageren er også selv kompleks, fordi hun ikke kun iagttager verden, men også inddrager sine egne iagttagelseskriterier i iagttagelsen og dermed undervejs forandrer sine egne iagttagelseskriterier. Det er det, der sker ved refleksion.

Lægen kan udvide sine iagttagelseskriterier til også at omfatte omsorg for patienter, fordi hun erfarer, at tillid og tryk understøtter helbredelse. Ligesom patienten kan udvide sine iagttagelseskriterier til at omfatte accept af ventetider – fordi hun erfarer, at der ikke er nok uddannede læger.

Samfundet består således af komplekse iagttagere, der iagttager en kompleks verden – samfundet er blevet et hyperkomplekst social system<sup>34</sup>. Her tales om øget refleksivitet i samfundet. Refleksivitet forstås som det at gøre sine egne tanker, følelser og forestillinger til genstand for undersøgelse.

---

<sup>34</sup>) Lars Qvortrup: 2001:19f

## Kompleksitet

Jo mere vi ved, jo mere finder vi ud af, at vi ikke ved ... Kompleksitet har ifølge Jens Rasmussen<sup>35</sup> at gøre med mangfoldighed. Kompleksitet er ikke det samme som komplicerthed. Et maskineri kan være komplekst, men ikke nødvendigvis kompliceret<sup>36</sup>. Kompleksitet fortæller os, *“at der er alt for meget at se til eller gøre i, mere end det er muligt at realisere ... Der er altid mere at tænke på og over, end det er muligt, og der er altid mere at kommunikere om, end det lader sig gøre.”*<sup>37</sup>

Kompleksitet er både det moderne samfunds problem og samtidig det princip, der binder det sammen. Ifølge den tyske sociolog Niklas Luhmann<sup>38</sup>, kan vi ikke protestere mod kompleksitet. Enhver drøftelse imod kompleksitet vil dementere sig selv, fordi drøftelsen i sig selv vil øge den allerede eksisterende kompleksitet.

At samfundet er komplekst betyder, at vi ikke længere kan se viden og læring som uforgængelige størrelser. Lars Qvortrup<sup>39</sup> siger ligefrem, at læring er nøgleordet for det hyperkomplekse samfund. Han ser læring som en anden måde at sige hyperkompleksitet på: Hvor hyperkompleksitet defineres som den form for iagttagelse, der altid også iagttager kriterierne for iagttagelse, (det vil sige kombinerer fremmediagttagelse med selv-iagttagelse), så er læring den form for praksis, der altid også reflekterer over og reviderer kriterierne for sin egen praksis.

Vi skal ikke længere bare gøre, som vi plejer – vi skal løbende iagttage og vurdere kriterierne for vores praksis – ud fra en forudsætning om, at det også kan gøres anderledes. Læring bliver således hyperkompleksitetens praksis.

Denne forestilling om læring som ikke-stationær, men netop som noget, der konstant er i bevægelse og under forandring, har skabt begrebet livslang læring. For at deltage i det hyper-

35) Jens Rasmussen: 2004

36) Jens Rasmussen: 2004:18

37) Ibid.: 18

38) Ibid.

39) Lars Qvortrup: 2001:26

komplekse samfund og for at være livslangt lærende, må den enkelte løbende forholde sig reflektivt til sine egne iagttagelseskriterier.

Kompetenceudvikling skal ses som en forlængelse af behovet for livslang læring. Kompetence – som det at kunne håndtere det uforudsigelige – erstatter det tidligere brugte begreb kvalifikationer. Kvalifikationer handler om at kunne håndtere det forudsigelige, altså besidde bestemte færdigheder. Vi har ikke længere kun behov for at besidde bestemte færdigheder. Vi taler om det lærende samfund, den lærende organisation, det lærende individ. Niels Åkerstrøm Andersen siger: *“Den medarbejder, der ikke er i udvikling, er i afvikling.”*<sup>40</sup>

Vi er blevet optaget af, hvad forventningerne til medarbejderes livslange læring stiller af udfordringer til det enkelte individ. For at understøtte demokratiet og EU's intentioner om den aktive medborger ser vi, at det bliver vigtigt, at den enkelte kan deltage i at vurdere og markere sig i forhold til de forventninger, som samfundet har til den enkelte borger. Vi ser derfor, at samfundsudviklingen kræver, at uddannelse ikke blot er tilegnelse af givne færdigheder, men at en væsentlig del af uddannelse og læring må have som mål at kunne iagttage, forandre og handle kompetent på sine egne iagttagelseskriterier med afsæt i selvevaluering og en kvalificeret selvbestemmelse. I en uddannelsessammenhæng betyder det, at den enkelte må arbejde med at blive sin egen lærer, og at den enkelte må tage et medansvar for egne læreprocesser.

### **Nødvendige forandringer af praksis**

Forandringen til det komplekse samfund betegnes som et paradigmeskift, der kræver noget andet af os. Stefan Hermann<sup>41</sup> taler om, at *“verden derude har forandret sig på en måde, der med tvingende nødvendighed byder os at gøre noget bestemt.”*

Man kan tale om forandringer i samfundet, som efterspørger

---

41) Niels Åkerstrøm Andersen: 2002

42) Stefan Hermann: 2002:12-23

forandring og udvikling af praksis. Det betyder, at begreber som kompetenceudvikling, livslang læring, refleksion, meta-læring er blevet tidens modeord.

Der er ifølge Stefan Hermann tale om både en samfundsmæssig problematik og en videnproblematik. Vi vil her fokusere på den samfundsmæssige problematik. Den samfundsmæssige problematik kan igen opdeles i to forhold, nemlig sociologiske tematiseringer samt vidensamfundets og globaliseringens fordringer.

Kompetenceudvikling og livslang læring påskønnes ikke kun af arbejdslivet, men også af det enkelte individ. Mange har interesse i at arbejde med kompetence, og kompetenceudvikling værdisættes højt.

Sociologiske tematiseringer handler især om individets påskønnelse til kompetenceudvikling og livslang læring. Sociologiske tematiseringer forstås som stigende omverdenskrav og stigende hyperkompleksitet.

En engelsk sociolog, som i særlig grad har markeret sig i denne debat, Anthony Giddens, taler for eksempel om, at modernitetens øgede refleksivitet medvirker til at skabe en radikal tvivl, hvorfor tillidsrelationer bliver afgørende for menneskets udvikling<sup>42</sup>.

Den tyske ungdoms- og kulturteoretiker Thomas Ziehe taler om individualitet som udtryk for den enkeltes frigørelse fra traditionelle tolkningsmønstre<sup>43</sup>. Her handler kompetenceudvikling og livslang læring om det moderne individs søgeprocesser, åbne identitetsdannelse og livsudfoldelse i et samfund uden faste autoritative normer, livsforløb og identitetsfigurer.

Personlig kompetenceudvikling handler her om det moderne individs søgeprocesser og fortløbende selvskabelse<sup>44</sup>. Her ses

42) Ifølge Lars Bo Kaspersen: 1997:407

43) Thomas Ziehe: 1989:14

44) Stefan Hermann: 2002:13

**Globaliseringens  
fordringer**

individets påskønnelse til kompetenceudvikling, idet det ses som et led i en ønsket selvrealisering.

Vidensamfundets og globaliseringens fordringer handler især om arbejdslivets påskønnelse til kompetenceudvikling og livs-lang læring. Vidensamfundets og globaliseringens fordringer medfører konkurrencekrav som for eksempel omstillingsevne og fleksibilitet.

Lars Qvortrup<sup>45</sup> taler om forskellige videnformer. Kompetenceviden er viden om hvordan eller viden om viden ud fra en reflektiv tilgang til problembearbejdning. Kvalifikationsviden omhandler det at vide at eller faktisk viden.

Der er i højere grad brug for at vide, hvordan viden skal håndteres end at tilegne sig færdigheder for konkret problemløsning. Her ses arbejdslivets påskønnelse til kompetenceudvikling, fordi kompetenceudvikling bliver en forudsætning for at kunne imødekomme konstant forandrende konkurrencekrav.

De konstant forandrende konkurrencekrav skaber et behov for et reflektivt forhold til sin praksis. Det er ikke længere tilstrækkeligt, at vi begrundet vore handlinger ud fra automatiske orienteringsmønstre, ligesom teorier heller ikke alene kan være foreskrivende for en pædagogisk praksis<sup>46</sup>. Der er behov for, at den enkelte kan foretage selvstændige vurderinger med baggrund i både teori og praksis. Man taler derfor om betydningen af metalæring og den reflekterende praktiker<sup>47</sup>.

Tove Heidemann skriver, at uddannelsesreformerne i de nordiske lande er udtryk for en international tendens om vigtigheden af at imødekomme arbejdslivets kompetencebehov<sup>48</sup>.

---

45) Lars Qvortrup: 2001:106f

46) Peter Ø. Andersen: 2003

47) Donald A Schön: 2001

48) Tove Heidemann: 2001:260-268

Konkluderende kan man med Stefan Hermans ord sige, at i en helhedsorientering integrerer kompetencebegrebet det personlige med det samfundsmæssigt nyttige: *“Således bliver de arbejdsmæssige kvalifikationer og den almene menneskelige frigørelse to sider af samme sag.”*<sup>49</sup> Netop denne kombination mellem mulighed for personlig frigørelse og tilpasning til ændrede arbejdskrav ser vi som central for at forstå interessen for kompetence og læring.

### **Kompetencebegrebet**

Der er mange aktører og interessenter i anvendelsen af kompetencebegrebet. Det kan betyde, at kompetencebegrebet forstås og værdisættes forskelligt, hvilket følgende citater tydeliggør:

**1. Kompetencebegrebet knyttes til modernitetens mantra om selvrealisering.** Der kan derfor opstå en risiko for, at *“kompetencebegrebet markerer en tendentiell individualisering og personalisering af ansvaret for at forvalte de risici, som en senmoderne tilværelse byder på.”*<sup>50</sup>

Individualisme er udtryk for et menneskesyn, hvor individets selvstændighed får forrang for samfundet. Personalisering er udtryk for, at også ansvaret for denne proces placeres hos den enkelte. Den rene individualisme er modsætningen til fællesskabet og de værdier, der ligger i at betone fællesskabet som centralt og afgørende for livskvalitet. Udtrykket: “Enhver er sin egen lykkes smed” passer hertil.

Personalisering placerer ansvaret for handlinger og konsekvenser af disse på det enkelte individ. Ved personalisering vægtes ikke omgivelsernes betydning for de handlinger, der udvises.

**2. “Definition af kompetencer er ikke en neutral foreteelse, men også en normativ gerning, der sætter bestemte værdier frem for andre.”**<sup>51</sup>

49) Stefan Hermann: 2002:10

50) Stefan Hermann: 2002:58

51) Ibid.: 55

**3. Kompetencebegrebet er således et værdiladet ord – “en historisk tendensbeskrivende kategori ... fordi det formår at samle en række komplekse problematikker, som er centrale i vores samfund.”**<sup>52</sup> Begrebet kompetence er komplekst og vanskeligt at nå til en fælles forståelse af. Det ligner begreberne frihed og retfærdighed. Disse begreber kendetegnes ved, at de rummer en værdidom – det er for eksempel bedre med flere end få kompetencer. Begreberne er internt komplekse ved, at de rummer mange dimensioner (for eksempel viden, færdigheder, værdier, handlen og kunnen). Samtidig er de åbne begreber. Det vil sige, at der er stort spillerum for fortolkning og anvendelse<sup>53</sup>.

Kompetencebegrebet har fået et skær af selvfølgelighed og uimodsigelighed over sig – med sociologen Pierre Bourdieus ord en “selvfølgelig praksis”. Det er blevet et af nutidens honnørord<sup>54</sup>. Kompetencebegrebets åbenhed og tilsyneladende selvfølgelighed begrundes vigtigheden af at synliggøre, med hvilke intentioner kompetencer værdisættes og anvendes. Det illustreres i eksemplet nedenfor.

*På en sygehusafdeling er der en aften sygdom blandt personalet, og der sættes ikke vikarer ind. Man kan opleve, at plejepersonalet i en sådan situation tager ekstra arbejde på sig, og man kan opleve, at det påskønnes af ledelsen. Situationen giver anledning til at stille følgende spørgsmål: Føler personalet sig personligt ansvarlige for at udvise kompetente handlinger? Hvilken indflydelse vil situationen få for den enkelte medarbejders indstilling til arbejdet: Vil hun synes, at det er ok at skynde sig, selvom patienter beder om tid, kontakt og nærvær? Vil hun opleve, at hun ikke udnytter sine potentialer effektivt nok – til trods for uforudsigelige og usikre omgivelser? Hvem, vil hun mene, har ansvaret, hvis opgaverne ikke løses tilfredsstillende?*

Forventninger om selvrealisering kan betyde, at vi stiller høje

---

52) Stefan Herman: 2002:5

53) Stefan Herman: 2002:5-7

54) Niels Åkerstrøm Andersen: 2002:75

krav til os selv. Når det kædes sammen med forventninger fra arbejdsgivere om større effektivitet og kreativitet, er det en fordel at anvende selvevaluering og kvalificeret selvbestemmelse til at vurdere og håndtere forventningerne.

Hvordan hændelsen i eksemplet håndteres af ledelse og medarbejdere er ikke uden betydning: "*Gør karriere og dø!*" FN's Verdenssundhedsorganisation WHO skønner, at stress på jobbet i løbet af 10 år kan udvikle sig til en af de absolut vigtigste dødsårsager<sup>55</sup>.

### **Motivation og villen**

Fordi læring og kompetence ses som knyttet til personen, så bliver motivation og villen centrale elementer for at arbejde med læring og kompetence. Motivation og villen kræver også kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering, for at drivkræfter overhovedet bliver meningsfulde og relevante for den enkelte. Herved opnås mulighed for at vurdere og håndtere de samfundsmæssige forventninger ved at vælge kvalificeret mellem de mange tilbud. Motivation er dog ikke så ligetil i dagens komplekse samfund.

Motivation benyttes til at beskrive drivkræfter bag en persons handlinger og drivkræfter til læring. Motivation rummer et handlingsledende aspekt. Det vil sige, at motivation leder og driver bestemte handlinger. Interesse, vilje til læring og personligt engagement er væsentlige elementer for at sætte læringsprocesser i gang. Motivation placerer sig mellem interesse og engagement, hvor engagementet betegner en personlig udfordring, som gør personen "*personligt involveret i læreprocessen og optændt af en vilje til at komme dybere ned i problemerne.*"<sup>56</sup> Interessen kan være mere eller mindre forpligtende og omhandler ikke nødvendigvis det handlingsledende aspekt ved motivationen.

Thomas Ziehe mener, at der i dagens samfund er brug for en

55) Jakob Rosenkrands: 2001:13

56) Karin Beyer: 1999:285 & 289



højere investering i motivation. Nysgerrighed og fordybelse har for tiden svære kår. Det komplekse samfunds mange videntilbud og frigørelsen fra traditionelle tolkningsmønstre kan skabe indre beslutningskonflikter hos det enkelte individ, som gør det vanskeligt at arbejde kvalificeret med mål og valg<sup>57</sup>.

Skal vi altså have fat i engagement og motivation, så må vi ifølge Thomas Ziehe arbejde med fordybelse og udholdenhed<sup>58</sup>. Det fordrer for eksempel, at vejledningen sætter fokus på at fastholde, udfordre og frustrere tilpas, således at den giver mulighed for fordybelse og mod på refleksion over egne handlinger.

Til trods for ovenstående pointering af motivationens betydning mener Lars Henrik Schmidt, at motivationsarbejdet i praksis negligeres: Devisen er angiveligt: *“Vi kan udvikle os, altså skal vi udvikle os. ... Moderniteten må karakteriseres som en “pragmatisk fejltagelse”, der har automatiseret ... overgang fra kunnen til skullen, hvilket er en anden måde at udtrykke, at den har suspenderet villen mellem kunnen og skullen”*<sup>59</sup>.

Kunnen her forstået som potentialer og ressourcer. Skullen forstået som uddannelsens læringsmål. Villen forstået som bevæggrunde og motivation.

Motivation kræver således en villen sig fordybelse. Arbejdet med motivation og villen handler derfor ikke kun om at bestemme sig for, hvad man vil, men også om at forholde sig til villen i spændingsfeltet mellem kunnen og skullen, hvor der arbejdes med begrundelse af valg ud fra en kvalificeret selvbestemmelse.

### **Intentioner i SOSU-reformen i 2001**

Hvordan ser vi det komplekse samfund i SOSU-reformen fra 2001, som er lovgrundlaget for social- og sundhedsuddannel-

---

57) Thomas Ziehe: 1991:301

58) Thomas Ziehe: 1983 & 1991

59) Lars Henrik Schmidt: 1995

serne? Hvordan kan eleven arbejde med kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering inden for uddannelsernes rammer?

Vi så, at det komplekse samfund har selvrealisering, kompetence og livslang læring som centrale elementer til at imødekomme de samfundsmæssige udfordringer. Vi ser, at lovgrundlaget søger at imødekomme og svare på de udfordringer, som samfundet stiller os<sup>60</sup>:

*Faglighed – at lære:* Fag- og praksislæreplan. Udvikling af faglig dømmekraft og handlefærdigheder.

*Kompetence – at lære at lære:* Superlæreplan. Kompetenceudvikling som en integration af en faglig og en personlig dømmekraft, således at eleverne arbejder med værdier og etik. Vekselluddannelsesprincippet danner grundlag.

*Livslang læring og demokratisering – at lære at ville lære:* Metalæreplan. I fokus er den enkelte elevs læring, og at eleven bliver en aktiv medborger i samfundet. Det vil sige, at eleven arbejder med demokratisering og forstår, at aktiv medvirken kræver livslang læring.

Disse overordnede principper har resulteret i bestemmelse af to nye pædagogiske redskaber, nemlig uddannelsesbogen og -planen samt den erhvervsfaglige vejledning. Ligesom det er lovbestemt, at eleven arbejder med egne læringsmål. Vi ser, at de pædagogiske redskaber, sammen med uddannelsesmål om demokratisering samt faglig og personlig dømmekraft, kan være de elementer, der giver mulighed for at udfordre elevens udvikling af en kvalificeret selvbestemmelse med brug af selvevaluering.

Således ser vi, at det komplekse samfund fordrer, at den enkelte deltager udfolder kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering for at fastholde en relevant, meningsfuld og aktiv medvirken i et demokratisk samfund og for fortsat at kunne imøde-

60) Se for eksempel "Fakta om sosu-reformen 2001": 2001

komme krav om erhvervsfaglige kompetencer. Lignende intentioner ser vi i lovgrundlaget for social- og sundhedsuddannelserne.

### **Teoriafsæt – begrundelse**

Vi så en række udfordringer i det komplekse samfund, som betyder, at vi forstår og arbejder med kompetence og læring på en måde, som giver eleven mulighed for at arbejde med at udfolde kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering. Det betyder, at vi må anvende en teoriramme, der muliggør, at eleven arbejder med refleksion og metalæring som det at indtage et helikopterperspektiv og at forholde sig kritisk analyserende. Med helikopterperspektiv forstår vi, at man betragter sig selv og sine omgivelser lidt fra oven, det vil sige indtager et perspektiv uden for én selv. Hermed gør vi det muligt for eleven at forstå såvel egne som andres handlinger og at forholde sig til egne og andres iagttagelseskriterier. Eleven skal ikke kun arbejde med at mestre de udfordringer/arbejdsopgaver, som fordrer kompetence etc.; eleven skal i særlig grad arbejde med selvbestemmelse og selvevaluering på et kvalificeret grundlag.

Publikationen “*Samspil mellem teori og praksis*”<sup>61</sup> har en grundig gennemgang af mange af de begreber og temaer, som anvendes i denne publikation. Vi henviser derfor til den publikation for yderligere fordybelse og mere viden om:

- Begrundelse for vekseluddannelsesprincippet.
- Samspil mellem teori og praksis.
- Intentioner bag gældende lov- og bekendtgørelse vedr. samspil mellem skole og praktik, brug af læringsmål og den personlige uddannelsesbog.
- Læring og praktklæring.
- Refleksion og metalæring.
- Elevdidaktik og vejledning.
- Pierre Bourdieus praksisteori.

---

61) *Samspil mellem teori og praksis*: 2005

### Tilgang til kompetence

Hvordan kan vi arbejde med kompetenceudvikling og læring og samtidig udfordre den kvalificerede selvbestemmelse og selvevaluering? Vi anbefaler at inddrage det relationelle aspekt, når vi arbejder med kompetenceudvikling. Hermed forstår vi, at kompetence er distribueret, *hvilket betyder, at individet har sin kompetence flere steder. Kompetence findes ikke kun i personen, men snarere i relationen til andre personer og kontekster.*<sup>62</sup> På den måde inddrages skolens og praktikstedets kompetencemiljø som et betydningsfuldt element i kompetenceudvikling. En sådan tilgang til forståelse af kompetence giver os nemlig mulighed for at spørge: Hvilke mulighedsbetingelser, ser du, er til stede, for at du kan handle kompetent – ikke kun i dig selv, men også i dine omgivelser?

Med mulighedsbetingelser forstår vi alle de muligheder, der er til stede for at udfolde bestemte kompetencer. Det vil sige både muligheder i de konkrete omgivelser, i den enkelte deltager og i det omgivende samfund. Man kan spørge til mulighedsbetingelser ved at undersøge, hvad hæmmer og fremmer herfor. For eksempel, hvad er mulighedsbetingelser for at reflektere: Hvad hæmmer og fremmer herfor: I disse omgivelser? I den enkelte person? I det omgivende samfund? Hvilke værdier knytter sig til det at reflektere; hvem bestemmer – det vil sige værdisætter refleksionen, og hvilken personlig og faglig ballast har den enkelte deltager for at kunne reflektere?

Til en kompetenceforståelse, som imødekommer vore ønsker, er vi inspireret af den franske sociolog, Pierre Bourdieu's teori om praksis<sup>63</sup>. Pia Bramming har i en ph.d. anvendt Pierre Bourdieu's praksisteori til at udfolde en relationel forståelse af kompetencebegrebet<sup>64</sup>. Denne tilgang til kompetence anvendes til vores forståelsesramme. Tilgangen sætter fokus på mulighedsbetingelser for handlinger og ser på relationers betydning for kompetenceudvikling.

62) Ole Løv: 2005:95

63) Se for eksempel Pierre Bourdieu: 2001 & 2002

64) Pia Bramming: 2001

Når vi ser kompetence som distribueret, bliver det muligt at inddrage fælles ansvar samt mulighedsbetingelser bredt set for at udfolde bestemte kompetencer. Et alternativ til denne kompetenceforståelse er at se kompetence som personlige evner. Herved bliver viden, færdigheder og eventuelle holdninger/etik de interessante udviklingsobjekter, når man vil skabe kompetenceudvikling, fordi man tror, at udvikling af (bestemte, givne) evner, færdigheder, viden og holdninger bidrager til fremragende præstationer.

Forståelse af kompetence som personlige evner bygger på det paradigme, at har man evner, færdigheder og holdninger af bestemte typer, så præsterer man fremragende. I en sådan forståelse tilrettelægges efteruddannelse som kurser, uddannelser og andet væk fra arbejdspladsen. Modsat denne forståelse sætter den relationsorienterede kompetenceforståelse fokus på, at præstationer også påvirkes af de omgivelser, hvor de skal udfoldes. Pierre Bourdieus tilgang giver os mulighed for at forstå, *hvordan* handlinger bliver mulige. Det at undersøge mulighedsbetingelser gør det muligt at vurdere kompetence ud fra relationer mellem individ og omgivelser og derved indtage et helikopterperspektiv.

Pierre Bourdieus praksisteori og Pia Brammings kompetenceforståelse giver os således mulighed for at forstå, hvordan en given handling er blevet nødvendig og mulig i en given situation. Disse muligheder kan bestemmes ved at afdække:

- De regler, der spilles om – hvad er værdierne og de gode handlinger?
- Styrkeforholdet mellem deltagerne – hvem har magt til at bestemme hvad – såvel formelt som uformelt?
- Den enkelte persons personlige og faglige ballast; det vil sige de holdningssystemer/den etik, som den enkelte bringer med ind i spillet.

### **Tilgang til læring**

Vi ser, at teoriafsættet må være en konstruktivistisk læringsforståelse. Her ses læring som noget, der konstrueres. Viden kan ikke overtages fra andre; den lærende konstruerer sin egen viden. Den konstruktivistiske læringsforståelse giver os mulighed for at udfordre og inddrage:

- Elevens bestræbelser på at blive sin egen lærer.
- Elevens refleksive og analytiske kompetencer ved at værdisætte elevens kritiske vurderinger.
- Personlig mening og motivation og derved understøtte udvikling af kvalificeret selvbestemmelse.

Ved at understøtte den konstruktivistiske læring gør vi det muligt for eleven at foretage selvstændige vurderinger på et relevant og kvalificeret grundlag. Derved understøttes den kvalificerede selvbestemmelse.

### **Tilgang til refleksion og metalæring**

Refleksion og metalæring bliver centrale værktøjer for elevens arbejde med kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering. Arbejdet med refleksion og metalæring kan give mulighed for at se på forholdet mellem den enkelte aktør (deltager) og fællesskabet – og de muligheder, der er for deltagelse og læring. Ved at reflektere over muligheder for deltagelse giver det elev og vejleder mulighed for at vurdere, kritisere og udvikle muligheder for deltagelse.

#### **Refleksionsniveauer**

Mads Hermansen arbejder med forskellige refleksionsniveauer, som tager afsæt i Gregory Batesons læringsniveauer. Gregory Bateson<sup>65</sup> har lavet en model om læringsniveauer, som Mads Hermansen har genfortolket. Læring kan i denne model bestemmes som en mere og mere kompleks proces gående fra, at der ikke er tale om nogen form for refleksion (niveau 0) til refleksion af den reflekterede læring (niveau III). Ifølge Mads Hermansen bringer refleksion store forandringer ind i vilkår

65) Gregory Bateson: 1998

for læring. Mads Hermansen anvender en socialkonstruktivistisk tilgang til læring.

Socialkonstruktionisterne påstår ifølge Mads Hermansen<sup>66</sup>, at vi først husker noget og dermed først har lært det, når vi har fortalt det eller deltaget i en fortælling om det. Alt, hvad der fortælles af andre og én selv, indskrives i ens egen personlige historie med henblik på at få orden på det, så det danner mening. På denne måde er ingen fortælling en ren genfortælling af det skete, men netop en konstruktion.

Socialkonstruktionisterne hævder videre ifølge Mads Hermansen, at det, der sker, altid sker i en social og personlig sammenhæng, som medkonstruerer historien om begivenheden. Vi husker altså det, der passer med vores nuværende helhedsopfattelse. Grundlæggende er historiens styrke, at den indeholder personens holdninger, værdier og tro – uanset, hvordan den fortælles. Det er ved at lytte nærværende og spørge undersøgende til en person, som fortæller, at vedkommende lærer sig selv at kende. Fortællingen giver anledning til genfortolkning af det skete, af værdierne og følelserne. Fortællingen giver også anledning til at tænke ud over historien og ind i det endnu ikke gjorte. Historier, som lyder troværdige, og som giver mening, får betydning.

Når vi fortæller vores historie, bliver den vores. Men vores egen og den fælles historie ændres også, når vi uundgåeligt reflekterer over den, mens vi genfortæller den i en social kontekst. På denne måde genfortolkes og nyformuleres historien. Historien kan nuanceres og beriges. Herved bliver refleksion en væsentlig del af læringen i det komplekse samfund.

### **Læringsmål**

Læringsmål i skole og i praktikken kan ikke være de samme. Hvor læringsmål i skolen kan handle om at forstå og forklare (begribe), kan læringsmål i praktikken handle om at få greb i praksis – at få ting til at fungere, at deltage på et højere niveau.

---

66) Mads Hermansen: 1996 & 1998

SOSU-reformen fra 2001 taler om helhed og sammenhæng for eleven. De kompetencer, der arbejdes med i skolen, skal derfor have en sammenhæng med de kompetencer, der kræves i erhvervslivet. Og fordi kompetenceudvikling er kontekstbundet, er det også nødvendigt, at eleven arbejder med metalæring og refleksion – som det at overføre erfaringer fra en kontekst til en anden kontekst og det at reflektere over handlinger med henblik på at lære at lære.

### **Tilgang til læreprocesser**

Vi ser, at læring også sker ved at deltage i relationer og ved at løse opgaver i et fællesskab med andre. Som teoretisk afsæt inddrages verserende teorier om praksislæring og læring i praksisfællesskaber<sup>67</sup>. Pierre Bourdieus teori om praksis inddrages til at understøtte arbejdet med mulighedsbetingelser for læring.

Det er dog ikke tilstrækkeligt, hvis læring alene opfattes som det at deltage. Det vil sige, hvis læring sker ureflekteret, blot ved at gøre som de andre. I så fald kan konsekvensen blive, at man skabes i og med de praksisformer, man indgår i. Det kan betyde, at det bliver svært at *“vende en subjektiv erfaring om ubehag kritisk imod den pædagogiske situation og dens struktur”*<sup>68</sup> – hvis muligheden for kritik ikke eksisterer i fællesskabet.

Her kan vi, som ved kompetencer, forstå læring som et møde mellem læringsmuligheder og den enkeltes aktualisering af disse muligheder. Her anvender vi igen Pierre Bourdieus praksisteori som afsæt for tilgang til at arbejde med læreprocesser. Det vil sige, muligheder for deltagelse i et givet praksisfællesskab bør ikke defineres af fællesskabet alene. Læring sker i et samspil med det givne fællesskab. Men det skal være muligt at forstå det at aktualisere læringsmuligheder forskelligt. Derved værdisættes den enkeltes videnkonstruktion som unik og egen. Det ser vi som afgørende for at udvikle kvalificeret selvbestemmelse.

67) Se for eksempel Annelise Norlyk: 2003, Jean Lave: 1999 & Etienne Wenger: 1998, Pierre Bourdieu: 2001 & 2002

68) Kirsten Grønbæk Hansen: 1998



Her ser vi refleksion og metalæring som det kit, der skaber mulighed for at aktualisere mulighederne for læring på et kvalificeret og relevant grundlag. Refleksion handler om at finde det spejlende tredje øje. Refleksionen giver derfor mulighed for at *stå over for en praksis, og at forholde sig til forholdet mellem sig selv og sin omverden*. Det er en central pointe, for netop den mulighed for at kunne skelne mellem forholdet til (sin) praksis og selve praksis ser vi som grundlaget for refleksion og som grundlag for at vurdere muligheder for deltagelse – og derved mulighedsbetingelser for læring. Det understøtter muligheder for kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering.

### **Tilgang til forholdet mellem teori og praksis**

Vi ser teori og praksis som to væsensforskellige størrelser med hver sin logik. Teori har det rigtige som logik, hvor praksis har anvendelighed som logik. Der er som nævnt opstået et behov for at håndtere et refleksivt forhold mellem teori og praksis<sup>69</sup>. Vi så, at samfundsudviklingen kræver, at vi ser på forholdet mellem teori og praksis på en måde, hvor praksis og praksisviden værdisættes højere, og teorien bliver et element, der indgår i refleksioner og analyser over praksis. Herved kan teorien for eksempel bidrage til en større forståelse af den oplevede praksis. Men teorien kan ikke foreskrive praksis. Det betyder, at refleksion og metalæring kommer i fokus. At arbejde med et refleksivt forhold mellem teori og praksis gør det muligt for den enkelte at vurdere og vælge kvalificeret mellem mange forskellige handlemuligheder.

### **Tilgang til erhvervsfaglig vejledning**

Den erhvervsfaglige vejledning af eleven tager ikke nødvendigvis afsæt i én vejledningsforståelse. Vi ser, at vejledningen bør have elevens konstruktion af viden som fokus, ligesom vejledningen bør have fokus på elevens personlige mening og motivation i relation til uddannelsens mål med henblik på udfordring af kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering. Herved arbejder eleven med at lære at ville lære.

---

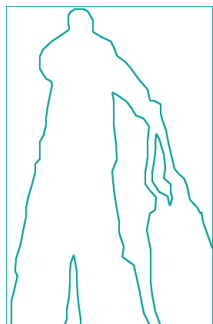
69) Peter Ø. Andersen: 2003

Derfor bør vejledningen have et perspektiv, som er personcentreret, helhedsorienteret, procesorienteret, anerkendende, understøttende, udfordrende og pædagogisk. Inden for denne ramme kan anvendes mange af de forskellige teorirammer og metoder, der er i spil i dag. Her kan for eksempel nævnes konstruktivistisk vejledning<sup>70</sup> og den anerkendende vejledning: AI – Appreciative Inquiry<sup>71</sup>.

---

70) R. Vance Peavy: 1998

71) Carsten Hornstrup & Jesper Loehr-Petersen: 2001



## Konklusion

Vi satte os for at udfolde en kompetence- og læringsforståelse for praktikuddannelsen i social- og sundhedsassistentuddannelsen, der imødekommer den uddannelsesopgave, der ligger i SOSU-reformen fra 2001.

Hertil satte vi fokus på arbejdet med elevens kvalificerede selvbestemmelse og elevens selvevaluering. Fordi fremtidens kompetente medarbejder er en medarbejder, der kan håndtere arbejdet på en kvalificeret og vidende måde, hvor livslang læring er et vilkår.

Det blev tydeligt for os, at fremtidens kompetente medarbejder skal grundlægges i uddannelsen. Derfor blev kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering de bærende elementer for vores begrundelse for valg af teorier og tilgange til arbejdet med kompetence og læring.

Med dette projektet slås fast, at social- og sundhedsuddannelser er meget mere end at udvikle faglige kvalifikationer. Der er givet bud på, hvordan det er muligt at arbejde med en uddannelsesforståelse, der vægter kompetenceudvikling og livslang læring. Her ser vi den pædagogiske udfordring som det centrale for at realisere uddannelsesforståelsen.

Der er i projektet særligt arbejdet med, hvordan vi kan forstå mulighedsbetingelser for elevens læring. Mulighedsbetingelser omhandler fremmede eller hæmmende faktorer for læring i læringsmiljøet. Mulighedsbetingelser omhandler også elevens personlige og faglige ballast samt den måde, eleven aktuelt realiserer mulighederne for læring.

Mulighedsbetingelser fortæller os – bredt set – noget om de muligheder, der er for elevens udfoldelse af uddannelsens mål. Denne relationelle tilgang til forståelse af muligheder for

læring er essentiel for projektet. Det har betydet en vægtning og værdisættelse ikke kun af vejlederfunktionen, men også af den rolle, som de øvrige medarbejdere på praktikstedet har for elevens praktikuddannelse. Ligesom elevens personlige uddannelsesbog vægtes og værdisættes som samarbejdsredskab mellem elev, skole og praktik.

Udover at projektet har omhandlet et elevfokus på praktikuddannelsen – i forståelsen, den betydning læringsmiljøet har for elevens læringsmuligheder, så ser vi rig mulighed for synergieffekt i forhold til en udviklingsorientering for organisationer som sådan. Den præsenterede tilgang til kompetence og læring svarer til tidens organisationstænkning med uddelegering af ansvar og medbestemmelse til mindre enheder.

Mere ansvar og medbestemmelse giver større engagement og arbejdsglæde for den enkelte medarbejder, hvilket igen har en synergieffekt på arbejdet med borgerne i forhold til mere kvalitet, rummelighed og ansvarsfølelse i forhold til de konkrete arbejdsopgaver.

Vi ser også, at tilgangen tilfredsstillende unges behov for at være i en uddannelse, der er mere individuelt rettet.

Vi ser, at projektets styrke ikke kun er, at den begrundes, hvorfor det er vigtigt at arbejde med kvalificeret selvbestemmelse og selvevaluering, når kompetence og livslang læring bliver de overordnede uddannelsesmål.

Projektets styrke er også, at der præsenteres en forståelsesramme med ideer til, hvordan praktikken kan arbejde videre med at implementere forståelsesrammen. Disse forslag er præsenteret ved temaer, scenarier og en række spørgsmål, der giver læseren mulighed for at forholde egen praksis til projektets forståelsesramme.

Men projektets styrke er i ganske særlig grad, at produktet er blevet til ved et nært samarbejde mellem skole og praktik. Sko-

le og praktik har via projektgruppen samarbejdet om at skabe et fælles produkt, hvor interview med praktikvejledere og elever har været en væsentlig kilde til inspiration.

Samarbejdet mellem skole og praktik samt inddragelsen af de direkte involverede i praktikken ser vi som essentielt for projektets succes i fremtiden. Projektet er netop ikke slut med denne afrapportering og publikationens udgivelse, blot måske lige begyndt igen. Udbredelse og en fortsat dialog er afgørende for den videre implementering.

Det har været vigtigt for os at være eksemplariske i vores præsentation af projektet, nemlig ved ikke at give endegyldige svar, men – forhåbentlig – inspirere til yderligere fordybelse og refleksioner over, hvordan praktikken bedst muligt kan tilrettelægges og gennemføres. Vi har ønsket at udfordre læseren ved i det mindste at *efterlade dem med de rigtige spørgsmål*<sup>72</sup>. Hermed lægger vi op til en fortsat udfordrende og lærerig dialog om at imødekomme intentionerne for praktikuddannelsen i social- og sundhedsuddannelserne.

---

72) Gregory Bateson



## Referenceliste

Andersen, N.Å. (2002): Medarbejderen i kærlighedens tegn. I: Frederiksen, P.R., Ibsen, H., Larsen, S. (Red.), *Magt, passion og kommunikation*. Frederikshavn. Dafolo.

Andersen, P.Ø. (2003): Pædagoger under forandringspres. I: *Asterisk*, 9. /2003, 10-15. URL: [http://w0.dpu.dk/images/customer/99\\_Asterisk\\_9-s10-12.pdf](http://w0.dpu.dk/images/customer/99_Asterisk_9-s10-12.pdf)

Andersen, V.N. (2005): Selvevaluering – en anledning til udvikling og læring. I: Tidsskriftet: *Evalueringsnyt.*, Temanummer om selvevaluering, nr. 6, marts 2005. URL: [www.danskevalueringsselskab.dk](http://www.danskevalueringsselskab.dk)

Andresen, B.B. (1999): *Fleksibel læring for voksne*. Forlaget Systime, 1999.

Bateson, G: De logiske kategorier for læring og kommunikation. I: Hermansen, M. (red.) *Fra læringens horisont - en antologi*. Århus. Klim. 1998.

Beyer, K. (1999): Det er ikke tænkning det hele. I: Hansen, B.G. m.fl.: *Voksenliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Gyldendal 1999 (opr. 1997).

Bekendtgørelse af lov om grundlæggende Social- og Sundhedsuddannelser, LBK nr. 823 af 15/07/2004 (Gældende). URL: <http://www.retsinfo.dk>

Bekendtgørelse (2005) om grundlæggende Social- og Sundhedsuddannelser. BEK nr. 358 af 19/05/2005 (Gældende). URL: <http://www.retsinfo.dk>

Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (2002): *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzel. (Opr. franske udgave 1992).

Bourdieu, P. (2001): *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzel. (Opr. franske udgave 1994).

Bramming, P. (2001): *Kompetence-i-praksis*. Ph.d.-afhandling. København: Handelshøjskolen i København, Institut for organisation og arbejds sociologi.

Bramming, P. (2003): Kompetencer er der masser af. I: *Uddannelse* nr. 01/2003. Undervisningsministeriet.

Christensen, F., Shapiro, H. & Kjær, F. (2000): *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*. København: Undervisningsministeriet.  
<http://pub.uvm.dk/2000/didak/>

Christensen, F. (2000): *Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser*. 2000. <http://pub.uvm.dk/2000/didaktik/>

Christensen, F. (2001): Didaktikkens tre aktuelle kriser. I: *Uddannelse, læring og demokratisering*. Undervisningsministeriet, 2001. <http://pub.uvm.dk/2001/demokrati/>

Dahler-Larsen, P. red. (2003): Selvevalueringens hvide sejl. Odense, Syddansk Universitetsforlag, 2003.

*Fakta om sosu-reformen 2001*. Undervisningsministeriet, 2001.  
<http://pub.uvm.dk/2001/sosufakta/>

Fredens, K. (1995): Kreativitet. I: *Kognition og pædagogik*. Nr. 17, 1995.

Fredens, K. (1997): Det integrerende menneske. I: *Kognition og pædagogik*. Nr. 23, 1997.

Fredens, K. (2000): Læring og tænkning. I: *Kognition og pædagogik*. Vol. 10, Nr. 37, 2000.

Friediger, H. (2002): Kompetence og faglighed i de erhvervsrettede ungdomsuddannelser. I: *Uddannelse* nr. 03/2002. Undervisningsministeriet.

Gottlieb, S. & Christensen, A. (2000): *Selvevaluering*. Undervisningsministeriet, 2000. URL: [www.uvm.dk/pub/2000/selvevaluering](http://www.uvm.dk/pub/2000/selvevaluering)

Hansen, J.T. (2000): Identitet og integritet. I: Knudsen, A. & Jensen, C.N. (red). *Ungdomsliv og læreprocesser*, København: Billesø & Baltzer (2000).

Hansen, K.G. (1998): Er læring mere end situeret praksis? I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1998/(2).

Heidemann, T. (2001): Fra kredsløb til marked – et paradigmeskift i nordisk voksenuddannelse. I: Dirchinch-Holmfeld, L. (Red.). *Voksenuddannelse – som brobygger*. Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole. 5./2001(7).

Hermann, S. (2002): *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring*. Udkast. København: Learning Lab Denmark, DPU. (Upubliceret).

Hermansen, M. (1996): *Læringens Univers*. Århus: Klim.

Hermansen, M. (1998): Fra Læringens Horisont. I: *Fra læringens horisont – en antologi*. Hermansen, M. (red.), Århus: Klim (1998).

Hornstrup, C. & Loehr-Petersen, J. (2001): *Appreciative Inquiry*. Jurist og Økonomforbundets Forlag, 2001.



Illeris, K. (1999): Læring, udvikling og uddannelse. I: Hansen, B.G. (Red.). et al. *Voksenliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Gyldendal, 1999 (opr.: 1997).

Illeris, K. (2001): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag, 2001.

Kaspersen, L.B. (1997). *Anthony Giddens - introduktion til en samfundsteoretiker*. Hans Reitzels Forlag, 1997.

Lauvås, P. (1997): *Vejledning og praktisk fagteori*. Forlaget Klim, 1997.

Lave, J. (1999): Situeret læring ved legitim perifer deltagelse. I: *Mesterlære – læring som social praksis*. Antologi. Nielsen, K (Red.) & Kvale, S. Hans Reitzels Forlag, 1999.

Løw, O. (2005): Lærerens relationelle forholdemåder og kompetencer. I: *KvaN*. 71/2005.

Madsen, B. (1997): Dialogens muligheder og begrænsninger i den undervisende organisation. I: konferencerapport: *Kan man bygge en personlighed?* DEL, 1997.

Madsen, B. (2001): *Organisation og værdier i voksen-pædagogikken*. I *Norsk pedagogik* 4/2001.

Miklos, A.M. (2005): Vejledningsforståelse. I: *Samspil mellem skole og praktik*. Publikation, Social- og Sundhedsskolen Århus, 2005.  
[emu.dk/erhverv/doc/pub/sosu/samspil skole praktik.doc](http://www.emu.dk/erhverv/doc/pub/sosu/samspil_skole_praktik.doc)

Minds, S. & Miklos, A.M. (2005): *Samspil mellem skole og praktik*. Publikation, Social- og Sundhedsskolen Århus, 2005.  
[http://www.emu.dk/erhverv/doc/pub/sosu/samspil skole praktik.doc](http://www.emu.dk/erhverv/doc/pub/sosu/samspil_skole_praktik.doc)

Minds, S. m.fl. (2001): *Vejledningsopgaver og den personlige uddannelsesplan*. Intern rapport, Social- og Sundhedsskolen Århus, 22/10 – 2001.

Mørch, S. & Laursen, S. (1998): *At lære at være ung – modernitetens pædagogik*. København: Ungdomsringen.

Norlyk, A. (2003): To sider af samme sag. *Sygeplejersken 2003(13)*, 26. URL: <http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/default.asp?intArticleID=9780&menu=195009>

Pedersen, K. (2004): *Refleksion*. Foredrag v. Social- og Sundhedsskolen, Århus, 02/12/04.

Petersen, K.A. (red): *Praktikteori i sundhedsvidenskab*. Akademisk Forlag, 1995.

Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfund*. København: Gyldendal, 2001.

Rasmusen, J. (2004): *Undervisning i det reflektivt moderne*. Hans Reitzels Forlag, 2004).

Rosenkrands, J. (2001): Når firmaets mænd brænder ud. I: *Hvem vinder kampen om kompetencen?* I: Tillæg til Ugebrevet Mandag Morgen, 8. januar 2001.

Rothuizen, J.J. (2004): *Dokumentation som læring*. Foredrag ved konference om dokumentation i pædagogisk arbejde, JCVU, Århus, juni 2004.

Schmidt, L. H. (1995): Hvordan oplyse? *Social kritik*. 36./1995.

Schön, D.A. (2001): *Den reflekterende praktiker*. Århus: Klim. (Opr. 1983).

Uddannelsesordningen (2004) for social- og sundhedsassistentuddannelsen, Århus Amt. Uddannelses- og arbejdsmarkedsafdelingen, november 2004, 2004. [www.sosuaarhus.dk](http://www.sosuaarhus.dk)

Vance Peavy, R. (1998): *Konstruktivistisk vejledning: Teori og metode*. København, Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, R.U.E.'s skriftserie; nr. 4, 1998.

Wenger, E. (1998): *Communities of Practice*. Cambridge University Press.

Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk revy.

Ziehe, T. (1989): *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk revy.

Ziehe, T. (1991): Vidensformer I: Illeris, K (red): *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag, 2000.

Aarkrog, V. (2001): *Mellem skole og praktik*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

# Undervisningsministeriets temahæfteserie

*I denne serie udsender Undervisningsministeriet publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne.*

## **2005:**

Nr. 1: Frafald i erhvervsuddannelserne - årsager og forklaringer (internetpublikation)  
(Erhvervsfaglige uddannelser)

## **2006:**

Nr. 1: Åbne læringsmiljøer i erhvervsuddannelser – læringsforløb og sammenhænge  
(UVM 7-369) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 2: Praktikuddannelse med elevens læring i fokus – kompetenceudvikling i SOSU-  
uddannelserne (UVM 7-370) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 3: Når undervisning kræver differentiering – ligeværdige elevaktiviteter med it  
(UVM 5-469) (Grundskolen)

*Trykte publikationer – som i oversigten er forsynet med et UVM-bestillingsnummer – kan mod betaling af et ekspeditionsgebyr rekvireres hos Nordisk Bog Center eller hos boghandlere. Internetpublikationer kan frit downloades fra [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk) - til eget brug.*

I publikationen udfolder forfatterne en kompetence- og læringsforståelse for praktikuddannelsen - især inden for social- og sundhedsassistentuddannelsen. Der sættes fokus på elevens kvalificerede selvbestemmelse og selvevaluering.

De grundlæggende social- og sundhedsuddannelser er organiseret som vekseluddannelser og består af både praktik- og skoleforløb. Publikationen handler om, hvordan der kan skabes sammenhæng mellem de forskellige praktikforløb, så praktikken i assistentuddannelsen fremstår som en samlet praktikuddannelse.

Publikationen er blevet til i et tæt samarbejde mellem skole og praktik. En væsentlig inspirationskilde har været interview med praktikvejledere og elever.

