



## **Synlig kompetencevurdering og kompetencedokumentation i praksislæring (og desuden noget om det personlige og sociale)**

Ved målrettet praksislæring har alle aktiviteter principielt to mål. Der skal produceres noget og der skal læres noget. Der er hele tiden tale om en sammenhængende proces, der giver to slags resultater, og disse resultater er lige vigtige.

Resultatet af produktionen er produkter (hvad enten det er fysiske produkter eller services), der kan opleves af kunder/brugere og de er ofte så oplagt synlige at man kan tage billeder af dem.

Resultatet af læringen sidder i deltagerne, som færdigheder og kompetencer, som sociale erfaringer og personlig udvikling, og det er ikke på samme måde så let at tage billeder af. Og derfor er det nødvendigt at der gøres noget særligt for at det bliver lige så synligt som resultatet af produktionen.

Når det gælder den faglige kompetenceudvikling har kompetencetavlen vist sig at være et rigtig godt redskab – så godt at den har været brugt til at producere det lovbestemte kompetencebevis fra produktionsskolerne. Kompetencetavlens opbygning, målestokke og brug er beskrevet ret udførligt i afsnit 1 nedenfor. Til slut i afsnittet opsummeres alle ordene og argumenterne i en kort beskrivelse af hvordan man bruger det i praksis. Det underafsnit er skrevet med blå bogstaver.

Når det gælder de sociale og personlige aspekter arbejder vi ikke kun med kompetencer, men også med holdninger, prioriteter, vaner og modenhed og meget andet. Hvis vi i den sammenhæng fokuserer udelukkende på operationelle og målbare kompetencer, reducerer vi både opgaven og resultatet af arbejdet og kommer til at overse det vigtigste. Og hvis vi bilder os selv og omverdenen ind at vi kan dække området med pålidelige målinger, devaluerer vi reelt på sigt alle målinger til et spørgsmål om smag. Her er vi altså nødt til at betjene os af andre redskaber, der bliver beskrevet (og problematiseret) i afsnit 2. Også her afsluttes med en kort oversigt med blå skrift, der siger noget om hvordan man griber det an i praksis.

### **Indholdsfortegnelse:**

0. Indledende overvejelser, betingelser og begrundelser
1. Kompetencetavlen (og kompetencebeviset)
  - 1.1 Principiel opbygning
  - 1.2 Kompetenceprofilen
  - 1.3 Målestokken/taksonomien
  - 1.4 Den "daglige brug"
  - 1.5 Vedligeholdelsen
  - 1.6 Sammenhængen til kompetencebeviset (Danmark)
  - 1.7 Den korte udgave af ordene om tavlerne: Hvad gør du i praksis**
2. De øvrige aspekter (det personlige og det sociale)
  - 2.1 Hovedpunkterne
  - 2.2 Værktøjet
  - 2.3 Synlighed
  - 2.4 Opsummering af det personlige: Hvad gør du (I) i praksis**



## 0. Indledende overvejelser, betingelser og begrundelser

Hele systemet bygger på de erfaringer, overvejelser og konklusioner vi har gjort os om at kunne vurdere og dokumentere hvad de unge så rent faktisk lærer i en målrettet praksislæring. Det er derfor en forudsætning for forståelsen af dette skrift at man forstår i et miljø, der ikke er en traditionel skole med borde og bænke og et givet pensum, men som alligevel er en skole fordi den er opbygget om en praksis, der skal resultere i en bestemt læring.

Denne praksis finder sted omkring en produktion, der ikke primært er et mål i sig selv, den er først og fremmest et middel. Men den fungerer kun som middel i en læringspraksis hvis den betragtes som et mål. Produktionen og produktionens nødvendighed betyder at der er noget at have en praksis om, noget der er vigtigt, ikke bare for praksisdeltagerne, men også for andre. Det skal have betydning.

Den reelle produktion er det primære læringsmiddel, og det er derfor vigtigt at man som leder arbejder på at organisere et socialt arbejdsfællesskab, hvor deltagerne kan deltage aktivt på individuelle niveauer, så de hver især både er trygge ved arbejdet og samtidig udfordres. De unge skal både erfare at de bidrager til produktionen og samtidig at de udvikler nye faglige kompetencer. Undervisningen er ikke en modsætning til produktionen, men et produkt af produktionen.

Megen traditionel undervisning er tilrettelagt med et teoretisk eller fiktivt udgangspunkt ("vi forestiller os vi har en græsplæne der er 10 meter lang og 4 meter bred") og kan derfor følge en lineær, teoretisk logisk progression og en fælles givet læreplan for en hel generation af elever. Først a, så b, så c osv. Det er anderledes i praksispædagogik, hvor udgangspunktet er de arbejdsopgaver, der nu en gang er på dagsordenen. Her kan den enkelte deltager måske skulle starte med o eller m og fortsætte med i eller w. Det man lærer den enkelte dag er ikke fastlagt på forhånd, det afhænger af fællesskabets opgaver og tidspunktet for deltagelse.

I praksispædagogikken kan de enkelte kompetencer og færdigheder altså ikke ses som trin på en trappe med et klart start- og slutpunkt. De skal i stedet ses som et klaviatur hvor deltagerne kan spille hver sin melodi. Og lederens pædagogiske opgave er så at have et overblik, der gør at den enkelte deltager i videst muligt omfang udfordres bedst muligt på toner og skalaer, der er relevante og passende for vedkommende.

Når man beslutter sig til at dokumentere kompetencer på baggrund af praksispædagogik, er det vigtigt at have alle disse forhold for øje.

Men hvorfor overhovedet bruge tid på synlig dokumentation? Deltagerne har jo lært hvad de har lært og er vel i sig selv det bedste bevis på hvad de har lært. Hvorfor begynde at bureaukratisere situationen, der er så rigeligt andet at tage sig til og kunderne venter på deres produkter.

Det er der faktisk gode grunde til, meget gode grunde for alle aktører i og omkring processen.

Deltageren får sin indsats vurderet og dermed anerkendelse både for at have bidraget og for at kunne noget. Det er desuden en anerkendelse, der kan bruges personligt til at understøtte en positiv proces "Jeg kan gøre en forskel, jeg er noget værd, jeg kan blive bedre og bedre, jeg kan lære noget". Vurderingen kan desuden tages med i videre uddannelse eller jobsøgning. Det betyder både noget for omverdenens syn på deltageren og på deltagerens syn på sig selv. De



Center for Practical Learning  
Center for Praksisl ring  
Zentrum f r Praxislernen



**Interreg**  
Deutschland - Danmark



flESTE har i øvrigt ikke noget imod at blive vurderet. En manglende vurdering kan til gengæld ses som et tegn på at man end ikke er en vurdering værd.

Lederen af den pågældende praksis kan bruge systematisk dokumentation til at sikre at alle deltagere f r en tydelig vurdering af hvad de har lært under forløbet. Og det kan samtidig bruges til at undersøge om produktionen har haft tilstrækkelig bredde, om der har været for små eller for store opgaver, og om organiseringen af praksis har sikret tilstrækkelige læringsmuligheder for alle. Synlig kompetencevurdering er ikke alene en vurdering af den enkelte deltager, den er samlet set også en vurdering af den gennemførte praksis.

Fra den overordnede institutionelle ramme kan dokumentationen vise at læringsperspektivet bliver holdt fast, at der også uden et på forhånd fastlagt pensum er tale om progression. Fremtidige arbejdsgivere og uddannelsesinstitutioner kan få et konkret udgangspunkt for merit- og realkompetencevurdering, og dokumentationen vider desuden hvad (og dermed også at) den unge kan lære når de rette omstændigheder er til stede. Og samfundet som sådan, skatteborgere og politikere f r syn for at de anvendte ressourcer rent faktisk giver resultater.

Men der skal først og fremmest læres. Produces og læres. Og derfor må systemet ikke tage unødig tid fra den primære aktivitet. Systemet skal kunne fungere i dagligdagen og være en hjælp for alle involverede i et åbent og tydeligt miljø. Systemet er derfor opbygget og afprøvet gennem årene så det kan falde naturligt ind i produktionen og være en hjælp i samordningen af produktion og uddannelse og være en støtte i den daglige planlægning.

Det er et godt system.

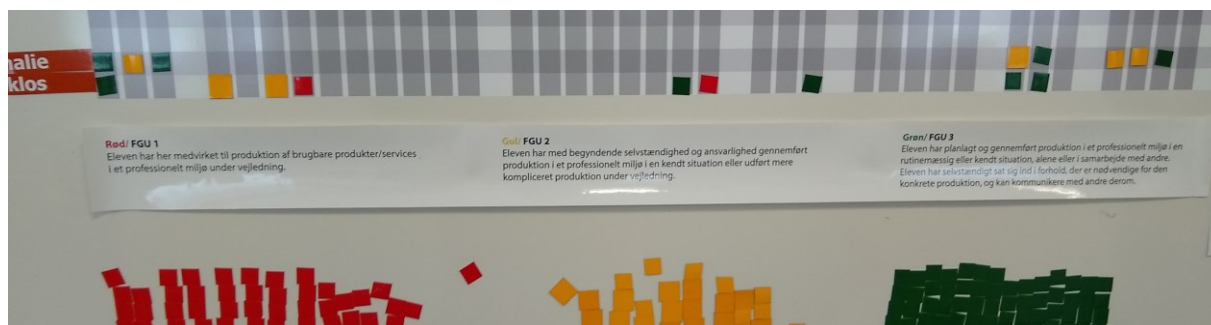


## 1. Kompetencetavlen (og kompetencebeviset)

Kompetencetavlen er i sin tid udviklet på Korsør ProduktionsHøjskole til brug på et værksted hvor der undervises via konkret og praktisk produktion. I forhold til produktionen er den et planlægningsværktøj i forbindelse med tildeling af opgaver og sammensætning af teams. I forhold til undervisningen er den både et styringsredskab og en løbende dokumentation af processen

### 1.1 Principiel opbygning

Tavlen er en matrice, hvor de faglige kompetencer står henover, mens samtlige deltagere er nævnt nedover. Og hver enkelt deltagers vurdering i den enkelte kompetence er markeret med røde, gule og grønne magnetiske brikker. Et udsnit af tavlen på Korsørs It & Medieværksted ser således ud:



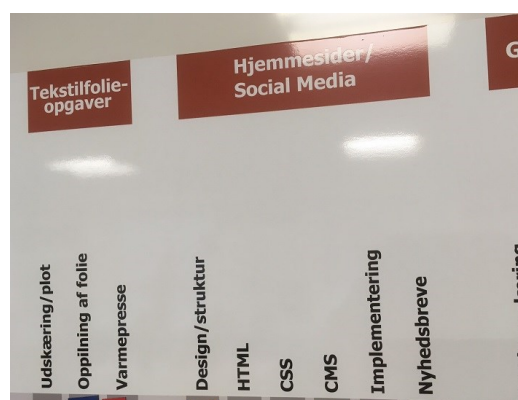
Tavlen viser altså flere ting

- Den viser hvilke faglige kompetencer, der kan erhverves på den pågældende praksis. Og det er vigtigt at bemærke at det ikke skal ses som et pensum, noget alle skal igennem. Det er heller ikke samtlige faglige kompetencer for faget som sådan. Det er de faglige kompetencer, man kan erhverve ved deltagelse i stedets produktioner når de forekommer.
- Den viser lederens vurdering af hver enkelt af disse kompetencer. Den enkelte er kun vurderet i det han eller hun har været med til. En manglende vurdering betyder ikke nødvendigvis at man ikke har kompetencen, den har bare ikke vist sig i den hidtidige produktion.
- Den viser i et overblik praksisfællesskabets samlede sikrede kompetence, og kan derfor bruges som et planlægningsværktøj for lederen – eller for en vikar.
- Den viser vurderingsskalaen/målestokken/betydningen af de tre farver rød, gul, og grøn.

Tavlen er et kommunikationsmiddel til deltagerne, til ledere og andre undervisere, til institutionens ledelse og til besøgende udefra.

### 1.2 Kompetenceprofilen

Som nævnt ovenfor er den faglige kompetenceprofil en præsentation af et praksisfællesskab både for deltagere og for omverdenen, og det er derfor et område, der skal gives opmærksomhed, og også med jævne mellemrum vurderes/revurderes.





Kompetencerne kan være defineret som evnen til at løse bestemte arbejdsfunktioner, eller som evnen til at kunne betjene bestemte værktøjer. Her vil "faget" som oftest tilbyde en allerede kendt struktur og opdeling i de tilknyttede faglige uddannelser.

Her kan plukkes, men der skal plukkes varsomt. Kun kompetencer, det giver mening at vurdere i det daglige arbejde på stedet, skal med. Til gengæld kan der være specialer, der måske skal pindes lidt mere ud end normalt i faget. Man kan med fordel tage udgangspunkt i hovedområder og arbejde ud fra dem, men man skal samtidig være rede til at omstrukturere beskrivelsen, hvis det viser sig at beskrive det faglige område bedre.

Det kan ofte være fornuftigt at udføre det stykke arbejde med sparring fra en partner, der ikke er specielt inde i faget. Profilen må meget gerne indeholde fagsprog, men den skal samtidig overordnet set give mening for en mere eller mindre udenforstående.

Og så skal man konstant have in mente at der ikke er tale om et pensum med en trappe af kompetencer, der skal opnås i en given rækkefølge. Det skal snarere kunne ses som et klaviatur af muligheder og på den måde afspejle den reelle produktion på stedet.

Det skal tilføjes at det er yderst praktisk at gøre plads til to – tre ekstra blanke kompetencer i en diverse-gruppe. Den kan både bruges hvis der i korte perioder er specielle opgaver, der bør tages med og til at indføre nyheder, man gerne vil begynde at bruge mens man venter på at få tavlen revideret (afsnit 1.5)

### **1.3 Målestokken/taksonomien**

Målestokken (rød/gul/grøn), der vurderes efter, er defineret på følgende måde:

#### **Rød/ FGU 1**

*Eleven har her medvirket til produktion af **brugbare** produkter/services i et professionelt miljø under vejledning.*

#### **Gul/ FGU 2**

*Eleven har med begyndende selvstændighed og ansvarlighed gennemført produktion i et professionelt miljø i en kendt situation eller udført mere kompliceret produktion under vejledning.*

#### **Grøn/ FGU 3**

*Eleven har planlagt og gennemført produktion i et professionelt miljø i en rutinemæssige eller kendt situation, alene eller i samarbejde med andre.*

*Eleven har selvstændigt sat sig ind i forhold, der er nødvendige for den konkrete produktion, og kan kommunikere med andre derom.*

De tre niveauer kan uddybes nøjere således:

Rødt niveau kræver at deltageren har arbejdet med opgaven/værktøjet i praksis og at det har resulteret i et acceptabelt/brugbart resultat. Det er ikke nok at have hørt om sagen eller at have set andre udføre det. Men processen vil som regel være overvåget af en værkstedsleder eller andre deltagere (sidemandsoplæring), der giver gode råd undervejs.



Det gule niveau kræver at deltageren kan arbejde med emnet uden konstant overvågning, men processen skal måske lige repeteres inden arbejdet går i gang, og der må gerne være råd og vejledning inden for rækkevidde.

Vurderet grøn, kan man selv klare opgaven, selv vurdere om man er færdig og tage stilling til om der skal laves noget om – og man vil af og til kunne være med til at beslutte om en opgave skal udføres på den ene eller den anden måde. Og som værkstedsleder oplever man som oftest, at har deltageren meldt en opgave klar, så er den klar.

Men det er samtidig vigtigt at holde sig for øje at FGU 3 ikke er et ekspertniveau. Man arbejder stadig overvejende efter reglerne. Man vil derfor i nogle tilfælde kunne komme ud for deltagere, der reelt er forbi det kompetente niveau ved nogle fagkompetencer. Det må man hjertens gerne fortælle dem, men det vises ikke på tavlen.

Og så skal det understreges at det er kompetencen, altså det deltageren kan (har vist at han/hun kan), der skal vises på tavlen. Og kan man noget, så kan man det, og det forsvinder ikke igen. Det er groft sagt kun ved demens og dødsfald, man kan tale om at det lærte forsvinder. Selv hvis en kompetence ikke anvendes i årevis, vil erfaringsmæssigt kunne vækkes til live igen ganske hurtigt. Hvis en deltager, der har kompetencen FGU 3 i rengøring, ikke længere deltager fornuftigt i rengøringen, er kompetencen ikke forsvundet. Den grønne klat på tavlen skal i stedet bruges som argument i debatten om hvorfor deltageren nu har skiftet adfærd.

Det er værkstedslederens vurdering, der vises på tavlen, og værkstedslederen skal som fagperson kunne stå inde for den vurdering. Der må gerne være en dialog om niveauet (det kan faktisk godt være et pædagogisk redskab), men det er værkstedslederen/fagpersonen, der bestemmer hvad der skal stå.

Det er en absolut skala. Kompetencerne skal vurdere ærligt i forhold til "fagets" krav, ikke i forhold til deltagerens udgangspunkt. Der er ingen grund til at starte med en rød vurdering, hvis deltageren kan løse opgaven rutineret. Og man må heller ikke, bare fordi udgangspunktet var meget svagt, vurdere en deltager gul, hvis ikke den reelle kompetence er til det.

Hvis man begynder på den slags, reduceres kompetencetavlen til udelukkende at være et pædagogisk redskab og holder op med at være et værktøj til kompetencedokumentation (og kommunikation heraf). Tavlen skal kunne være begge dele. Andre (senere uddannelsessteder eller arbejdsgivere) skal kunne stole på, at siger vi en deltager har et kompetenceniveau, så har vedkommende det niveau.

Deltagerne ved det i øvrigt allerede selv, hvis de vurderes for højt (og ved de det ikke, er det i høj grad noget de skal lære). Der er intet reelt opløftende ved at få en anerkendelse, man ikke har fortjent, så får man en velmenende anerkendelse på baggrund af et svagt udgangspunkt, kan det i virkeligheden føles nedværdigende.



## 1.4 Den "daglige" brug

Kompetencetavlen har kun værdi, hvis den bruges jævnligt. Hvis ikke ender den bare som en dekoration på v ggen, og s  kan ingen, hverken værkstedet eller besøgende, stole på dens udsagn.

Tavlen skal altså bruges løbende, i princippet hver gang en deltager har rykket sig.

I praksis kan det nemt blive glemt i produktionen og overholdelse af deadlines, s  for at sikre at tavlen konstant er opdateret, anbefales det at lægge fokus på den i faste rammer. Anbefalingen er at det gøres mindst en gang om ugen.

Det skal ikke være nogen lang proces, men bare et blik på tavlen, et spørgsmål om der skal skiftes en brik eller to, og det vil i de fleste tilfælde kunne klare på et par minutter. Det kan være hver mandag morgen, det kan være hver fredag til fyraften eller hvornår det nu vil passe bedst. Hvis det først bliver en indgroet vane for alle involverede, bliver det lige så naturligt som den daglige rengøring, som en fast kaffepause eller som frokosten. Og den slags glemmer man sjældent.

## 1.5 Vedligeholdelsen

Skønt tavlen som nævnt ovenfor lige skal op og vende en gang om ugen, er det fornuftigt med lidt længere mellemrum, for eksempel en gang om året eller hvert andet år, at give den et ekstra eftersyn. Og der er to ting, men skal kigge efter.

For det første skal man se om kompetenceprofilen stadig passer med praksis i ens dagligdag. Er der kompetences jler, der aldrig bliver brugt, er der nogle håndskrevne kompetencer i diverse-kategorien, der burde være permanente. Har der været stillet så mange spørgsmål til grupperingen af enkeltkompetencer, at det er på tide at restrukturere det hele. Og som ved udarbejdelse af profilen (afsnit 1.2) er det en god idé at sparre med en udenforstående i processen. Og ender man med at beslutte at nu skal profilen ændres, så skal man se af få den proces i gang.

For det andet skal man se om man synes at de tildelte kompetencefarver ser fornuftige ud i en større sammenhæng. Er man blevet for streng eller er man blevet for gavmild, eller kan man stadig stå inde for sine vurderinger. Her kan en sammenligning med tilsvarende tavler andre steder være en fordel. Er der kompetencetavler andre steder i organisationen, er det naturligvis oplagt at sammenligne med dem. Igen sammen med en sparringspartner, der kan se det hele lidt udefra.

## 1.6 Sammenhængen til kompetencebeviset/FGU eksamensbeviset

N r deltageren forlader FGU skal de have enten et FGU eksamensbevis med i hånden eller et kompetencebevis. Dette bevis rummer en helhedsvurdering, hvor indholdet af kompetencetavlerne kun er en del af grundlaget.



Men en udskrift af kompetencerne skal af flere grunde alligevel som bilag til beviset.

For det første er det en underalle omstændigheder en del af grundlaget. For det andet er det et bevis på at eleven kan lære noget og udrettet noget. For det tredje er det lært, uanset om eleven fortsætter i samme faglige spor eller ej. Man kan ikke på forhånd afgøre hvilke efterfølgende realkompetencevurderinger og ansættelsessamtaler, det eventuelt kunne gøre gavn ved.

Det er til gengæld vigtigt at man i den forbindelse holder sig til de faglige kompetencer, man efter en faglig målestok kan vurdere, og at man ikke tilføjer helt personlige vurderinger så bliver en ny udgave af den historiske "skudsm lsbog".

Også af den grund er det meget vigtigt at man kan stå inde for tavlens vurderinger. Og derfor er det vigtigt at der kun på beviset vises reelle kompetencer (deltagerens reelle og konkrete kunnen i virkeligheden) og ikke adfærd (hvad g r deltageren for tiden), der kan svinge over tid og derfor vil komme ud med noget tilfældige resultater på et "afgangsbevis".

## 1.7 Den korte udgave af ordene om tavlerne: Hvad g r du i praksis

### Hver dag

Hav tavlen synlig i et rum, hvor alle plejer at komme, og hvor der også kan tales om den. Se på den, n r det er relevant. Hvis en deltager beder om at få rettet en farve og du er enig, s  ret omgående. Det tager ingen tid.

**Hver uge** (vælg en fast ugedag og g r det til en fast vane)

Overvej lige sammen med alle deltagerne og der skal rettes til på tavlen. Det beh ver ikke tage mange minutter. Det er ok hvis der ikke er noget hver eneste uge. Men er der mange uger i træk hvor tavlen "står stille" skal man tage stilling til om der skal laves om i produktionsplanlægningen (eller om tavlen skal revideres)

### Hver måned

Tavlens udseende sikres fx ved registrering i forløbsplanen, på papir, på foto el.l. (normalt er der regler på institutionen for det). Er der elever, der står stille en hel måned, skal det (sammen med eleven) overvejes om det er velbegrunderet eller ej.

### Hvert kvartal (og n r en deltager forlader din praksis)

Tavlen danner en del af grundlaget for en helhedsvurdering af elevens samlede niveau (FGU 1, 2 eller 3) og en efterfølgende kvartårlig samtale.

### En gang om året eller i hvert fald hvert andet år

Overvej om tavlen (kompetenceprofilen) skal revideres. Er der kompetencer, der mangler på tavlen, eller er der nogen, der aldrig bliver brugt. Lav  velsen sammen med en sparringspartner.

#### **R d/ FGU 1**

*har prøvet selv med brugbart resultat*

#### **Gul/ FGU 2**

*kan sættes i gang uden konstant overvågning*

#### **Grøn/FGU 3**

*kan selv og selv vurdere resultatet*





## 2. De  vrige aspekter (det personlige og det sociale)

De personlige og sociale aspekter er helt bevist ikke kaldt kompetencer i dette skrift. Der indgår også kompetencer i disse aspekter, men der er tale om meget mere end det. Og dette "meget mere" skal i praksisp dagogikken tages mindst lige så alvorligt som kompetencerne.

Et helt banalt eksempel i den forbindelse er kunsten at komme hver dag til tiden. Det er et meget almindeligt fokuspunkt i megen praksispædagogik, blandt andet fordi den nødvendige produktion her skal være en væsentlig grund til at møde op. I nogle få tilfælde er der tale om reelt manglende kompetencer, når elever ikke m der som de skal. Men det er en helt almindelig erfaring, at elever der godt kan komme til tiden alligevel ikke altid g r det.

N r det gælder det personlige og sociale er det derfor ikke typisk ikke kun kompetencerne, man skal forholde sig til, det er hele adfærden. Af samme grund vil man for disse parametres vedkommende have brug for at kunne notere både frem- og tilbagegang (i modsætning til de faglige kompetencer, der principielt kun kan gå fremad). Og blander man det sammen med vurderingen af de faglige kompetencer, vil det skabe forvirring. Hvis tilliden til de personlige og sociale aspekters stabilitet (ganske forventeligt) forsvinder, kan det meget let smitte af på tilliden til de faglige kompetencers holdbarhed.

Det kan da virke paradoksalt at der i systemet tilsyneladende lægges så stor vægt på de fag-faglige kompetencer, når det i meget praksispædagogik ofte er det personlige og det sociale der er baggrunden for etableringen af den pædagogik (og for samfundets finansiering af den). Det er det både arbejdsgivere og tekniske skoler giver udtryk for n r de siger at vi bare skal sørge for at de unge kommer stabilt til tiden og g r hvad de får besked om. Så skal de nok selv lære dem det faglige.

Nu skal man for det første ikke underkende værdien af de fag-faglige kompetencer i de unges videre liv. Der bliver reelt lært noget. Og er der i nogle tilfælde tale om et noget tilfældigt valg af fag, så er det i hvert fald ikke tilfældigt AT der er valgt et fag. Det er faget/produktionen det er nødvendigt at være sammen om, og den kompetenceudvikling der anerkendes her er en af grundstenene i pædagogikkens arbejde med det personlige og sociale. Det er ofte de faglige kompetencer der tydeliggør den enkelte elevs opfattelse af egen betydning og værdi i forhold til fællesskabet og samfundet.

Når det gælder det personlige og sociale, er vi ikke kun ude i et uddannelses rinde, vi er i gang med dannelse og personlighedsopbygning. De produktionsp dagogiske sammenhænge er gode til begge dele og skal bruges til begge dele. Men måden resultatet vurderes er grundlæggende forskellig. Og blandes de to ting sammen, ødelægger man i hvert fald den ene del, og i de fleste tilfælde dem begge to. Til gengæld skal man se udviklingen i de faglige kompetencer og anerkendelsen af dem som et vigtigt redskab i opbygningen af det sociale og personlige, og det er noget ganske andet.

Udviklingen af det personlige og sociale skal have samme fokus som den faglige udvikling og må nødvendigvis både italesættes og vurderes. Men i den sammenhæng skal man huske at vurdering/evaluering ikke nødvendigvis altid kan eller skal være en måling på en skala. Det følgende beskriver et redskab, der kan bruges i den sammenhæng.



## 2.1 Hovedpunkterne

Når man skal se på det personlige og sociale, skal man i udgangspunktet se hele det relevante spektrum (områderne der er relevante og derfor kan iagttages i et praksisfællesskab). Hvis man altid starter med udgangspunkt i de områder, man ofte oplever problemer med, kommer man meget let til udelukkende at fokusere på de områder, der ikke fungerer, og så bliver det et skævt billede.

Metoden er at dække området med et antal overordnede overskrifter, der refererer til adfærd, der kan iagttages både af eleven selv og af omgivelserne (så vurderingen ikke alene skal baseres på selvvurdering og lomme psykologi). Disse overskrifter kan så efterfølgende konkretiseres og vurderes enkeltvis (og det er der mere om i det følgende afsnit), så længe man via hovedpunkterne sørger for at man i sin vurdering kommer hele vejen rundt.

Følgende fem hovedpunkter er afgørende i forbindelse med de danske erhvervsskolelæreres vurdering af kommende elevers egnethed, og er derfor taget som udgangspunkt. I hovedtrækkene vil disse hovedpunkter være relevante i forhold til enhver fremtidig uddannelse, et fremtidigt arbejdsliv og en fremtidig tilværelse i det hele taget.

- **Engagement** ofte også benævnt motivation. Har eleven reelt lyst til at lære faget og vilje til at investere tid og kræfter i det
- **Selvstændighed/initiativ** Kan eleven selv tage initiativ og beslutninger i produktions-/læringsprocessen
- **Ansvarlighed/pålidelighed** Overholdes aftaler om fremmøde, og udføres opgaverne ordentligt i forhold til både tid og kvalitet
- **Samarbejde/tolerance** Kan eleven arbejde sammen med andre, når det er nødvendigt, også selvom samarbejdspartneren ikke nødvendigvis er elevens eget valg
- **Generelt arbejdspladskendskab** Kan eleven se sine indvundne arbejds erfaringers rolle i det samlede arbejdsmarked/produktionsfællesskab og på den baggrund få en fornemmelse af de generelle betingelser på arbejdsmarkedet

Denne liste skal med jævne mellemrum diskuteres og begreberne skal konkretiseres, men antagelsen er at den i sin grundsubstans er særdeles holdbar, også overfor skiftende moderetninger i pædagogikken.

## 2.2 Værktøjet

Mens vurderingen af og samtalen om de faglige kompetencer kan tage udgangspunkt i et tydeligt fælles tredje, nemlig produktet, vil den tilsvarende proces omkring det personlige og sociale altid skulle baseres på iagttagelse af processer. Den nødvendige dialog har derfor brug for værktøj, der understøtter fælles iagttagelse af og fælles sprog om processerne, så det er tydeligt for alle parter hvad der tales om.

Det personlige og sociale vil helt naturligt hele tiden være i spil i det daglige arbejde og i en eller anden udstrækning blive italesat ("tak for hjælpen", "vi andre er altså allerede gået i gang", "godt fundet på"), men for at sikre et fælles sprog og at man kommer hele vejen rundt, skal der med jævne mellemrum tages en systematiseret samtale om det.

Ovennævnte hovedpunkter er forholdsvis overordnede og abstrakte og skal på en eller anden måde konkretiseres, inden samtalen begynder. Hvis man bare sætter sig til at bedømme for



eksempel generel ansvarlighed på en skala fra et til ti (man kan jo forestille sig at man skal bedømme højden på Eiffeltårnet på sådan en skala), bliver det en uforpligtende samtale, og man kommer i øvrigt let til at tale forbi hinanden.

På den anden side nytter det heller ikke udelukkende at konkretisere ansvarlighed til mødestabilitet og bruge hele samtalen på at blive enige om at eleven skal blive bedre til at møde til tiden. Det rykker ikke noget. Måske bunder den manglende lyst til at komme afsted i at deltageren ikke føler noget ansvar for arbejdsfællesskabet og den fælles produktion - eller noget andet, der synliggøres i 360 graders samtalen.

Værktøjet skal altså tage udgangspunkt i konkrete handlinger, men samtidig f re samtalen frem mod en snak om hele emnet - og i idealtilf eldet tilbage til konkrete arbejdspunkter/løsningsmuligheder. Og via omvejen over det generelle af og til føre til at de konkrete l sninger måske skal findes andre steder end i den konkrete problemstilling, der var udgangspunktet. Uden at gøre den proces for abstrakt.

Der findes psykologiske værktøjer, der kan bruges til at bedømme personligheden, specielt i forhold til at bedømme fejludvikling og til at stille diagnoser. Brugen af den slags værktøjer er med god grund lovgivningsm essigt forbeholdt specielt uddannet personale. Det er derfor et område, man som velmenende amatør slet ikke (end ikke med et kursus eller diplommodul i psykologi) skal begive sig ud i. Derudover findes et antal kendte personligheds- eller profiltests på markedet. Nogle kan bruges gratis, andre koster penge at anvende. Disse tests validitet kan være diskutabel, og deres pålidelighed over længere tid er endnu mere problematisk. Hvis man skal antage personligheden ligger fast, er det jo absurd at beskæftige sig med dannelse.

Der bliver udviklet et værktøj på netop den baggrund. Med udgangspunkt i svar på ca 30 konkrete spørgsmål kan eleven tegne en personlig profil i forhold til de fem overordnede akser. Den profil kan så sammenlignes med v rkstedslederens bedømmelse i forhold til samme fem hovedpunkter og danne udgangspunkt for en samtale om elevens status her og nu.

Brugen af værktøjet tvinger desuden eleven til at sætte sig på en stol og besvare nogle spørgsmål og regne svarene sammen. Det betyder at hun/han har en chance for at være både kropsligt og mentalt forberedt på samtalen.

Det skal understreges at der under alle omstændigheder er tale om et øjebliksbillede af dagsformen, og at bedømmelsen ikke skal sendes videre ud i verden. Alligevel er der mulighed for at vurdere udviklingen på de fem akser og tale om fokuspunkter for fremtiden, både for værkstedet og for eleven. Og  jebliksbilledet kan desuden indgå i v rkstedslederens og skolens videre vejledning af eleven.

Værktøjet vil i en tilrettet form (de gode konkrete spørgsmål et sted er ikke nødvendigvis de gode konkrete spørgsmål et andet sted) kunne anvendes på andre institutioner. Værktøjet bliver ikke patenteret.

Værktøjet vil hele tiden tage udgangspunkt i de daglige aktiviteter i praksis, men det bevæger sig ikke ind i elevens andre relationer og fællesskaber. Naturligvis vil situationen her have betydning, og man kan ikke undgå at komme ind på det også i en samtale. Men man skal som værkstedsleder/vejleder huske at man på det punkt er en ansvarlig voksen, mens det er som underviser/leder i praksispædagogik man er professionel.



## 2.3 Synlighed

Det kan være en idé at synliggøre det personlige og sociale på samme måde som de faglige kompetencer. Det kan vise den generelle stemning på værkstedet på udvalgte sociale og måske også personlige parametre, og være et godt pædagogisk værktøj. Og det er fristende, når man alligevel har alle deltagernavne skrevet på kompetencetavlen, også at bruge den til denne synliggørelse.

Problemet med den l sning er at kan så let kan komme til af blande de reelle bedømmelser af de faglige kompetencer sammen med de noget mere kontekstuelle og noget mere subjektive vurderinger af det personlige og sociale, der i øvrigt kan gå både frem og tilbage i tidens løb, og som alene af den grund er ganske uegnede til at sende videre som kompetencedokumentation. Det er derfor vigtigt med en tydelig adskillelse hvad der er kompetenceevalueringer og hvad der er den øjeblikkelige personlige og sociale temperatur på værkstedet og hos de enkelte deltagere.

De faglige kompetencer kan med en vis ret siges at kunne bedømmes på en absolut skala, som man i årevis har arbejdet på at få anerkendt (fx som en del af EUs ECVET-arbejde), så disse bedømmelser kan bæres over både geografiske og uddannelsesm essige gr nsere. Og i den sammenhæng vil det være ødelæggende hvis det personlige og sociale forsøges bedømt på en tilsvarende absolut skala, som i det lange løb vil vise sig ikke at holde vand. Det er derfor meget vigtigt at tingene holdes tydeligt adskilt i dokumentationen lige meget hvor den synliggøres. På papir, på tavler eller på andre medier.

Til gengæld kan den reelle og  rlige anerkendelse af opnåede faglige kompetencer være et vigtigt arbejdsredskab i udviklingen af selvfølelse og dermed af personlighed og social duelighed. Og det skal vi passe på ikke at få devalueret.



## 2.4 Opsummering af det personlige: Hvad g r du (I) i praksis

Hav i videst muligt omfang samme procedurer og brug samme redskaber i hele institutionen, så der kan erfaringsudveksles imellem forskellige værksteder og LearningLabs, og s  der kan vikarieres. Og hav procedurerne beskrevet, så nye medarbejdere har en  rlig chance for at være med.

Læg samtaler i faste rammer, så der bliver talt med alle, ikke kun med de elever med åbenlyse problemer.

Tag udgangspunkt i de aftaler, der er lavet ved den foregående samtale. Det er først og fremmest i forhold til dem, man skal se efter fremskridt. Det er helt fint også at konstatere mere generel progression via redskabet, men det må ikke være det væsentligste, og det må ikke stå alene. Redskabet er først og fremmest en selv vurdering af dagsformen, og naturligvis kan et menneskes udtryk og adfærd ikke beskrives med fem tal alene.

Brug i stedet redskabet til at komme hele vejen rundt i det personlige og sociale, s  samtalen ikke kommer til at hænge fast i et enkelt spørgsmål eller den sidste konflikt. Og brug dette hele overblik til sammen at overveje det næste skridt/problemløsninger. Glem ikke, n r det personlige og sociale er på dagsordenen, at det faglige også her er en del af sammenhængen og kan bidrage.

Og husk at det er et fælles projekt for eleven og værkstedet. Begge parter bidrager med udfordringer, og begge parter kan bidrage med l sninger. Det er i den forbindelse helt fint at pege på l sninger for både sig selv og den anden, men når aftalerne laves er det vigtigt at hver part tager ansvar sit bidrag.

Skriv aftalerne ned i forløbsplanen. Det er som sagt primært her, udgangspunktet for den næste samtale skal findes.

Brug ikke alt for meget tid på det. En samtale, der når hele vejen rundt skal som udgangspunkt kunne klares på under en time. Er der brug for mere, skal det være en ny samtale på et nyt tidspunkt. Det kan sagtens være hyggeligt og rart alligevel.