



Fra ufaglært til faglært

- Realkompetence og pædagogik

Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog

København december 2014

Indhold

1. Indledning	3
2. Realkompetencevurdering	7
2.1 Måling af realkompetence.....	7
2.2 Realkompetencevurdering: Frisører.....	9
2.3 Realkompetencevurdering: Gastronom	18
2.4 Realkompetencevurdering: Merkantil	30
2.5 Realkompetencevurdering: SOPU	31
2.6 Realkompetencevurdering på tværs	39
3. Realkompetence og pædagogik	42
3.1 Undervisning med udgangspunkt i kompetencer	42
3.2 Pædagogiske erfaringer: Frisør.....	44
3.3 Pædagogiske erfaringer: Gastronom.....	47
3.4 Pædagogiske erfaringer: Merkantil	48
3.5 Pædagogiske erfaringer: SOPU.....	52
3.6 Pædagogiske erfaringer på tværs.....	57
4. Deltagerperspektivet	59
4.1 Rengøringstekniker.....	59
4.2 Frisøruddannelsen	64
4.3 Merkantil	65
4.4 Social- og sundhedshjælper og Pædagogisk assistent	69
4.5 Deltagerperspektivet på tværs	80

1. Indledning

Denne rapport sammenfatter resultaterne fra det aktionsforskningsprojekt, der har været tilknyttet projektet 'Fra ufaglært til faglært på rekordtid' (UFFA-projektet).

Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK) har gennemført denne forskning. Det er aftalt mellem CPH West (projektejer) og NCK at:

"Aktionsforskningen skal først og fremmest bidrage til kvalitetsudvikling af to forhold: Det ene forhold er en større klarhed over, hvordan praktiske kompetencer kan måles, og hvordan anerkendelse af den ufaglærtes kompetencer kan ske på et bredere grundlag. Det andet forhold er, hvordan erfaringer og praksisbaseret viden kan indarbejdes i kompetenceudviklingsforløb, der fører til faglært niveau.

Sammenfattende skal aktionsforskningen bidrage til, at der i rammen af projektets innovations- og udviklingsarbejde udvikles, afprøves, evalueres og implementeres metoder, organiseringsformer, skabeloner og øvrige 'værktøjer' som ved projektets afslutning har medført ny praksis hos de deltagende uddannelsesinstitutioner".

I aktionsforskningen har der som følge heraf været fokuseret på måling af realkompetence, anvendelse af realkompetence og deltagerudbytte af undervisningen. I forbindelse med måling af realkompetencen har spørgsmålet været, hvordan man løser de metodiske problemer, der knytter sig til vurdering af realkompetence. Hvordan bliver målingerne reliable og valide? Med hensyn til anvendelse af realkompetencen har spørgsmålet været, hvordan man tilrettelægger og gennemfører undervisning, som bygger på det, som deltagerne kan. Hvilke pædagogiske overvejelser og handlinger skal der til, hvis deltageren skal blive 'faglært på rekordtid?' Med hensyn til udbyttet af undervisningen har spørgsmålet været, hvordan oplever deltagerne realkompetencevurderingen, hvordan oplever de undervisningen, og hvad anvender deltagerne efterfølgende af det, de har lært i uddannelsesforløbet.

UFFA-projektet har udviklet flere andre vigtige uddannelsesmæssige aktiviteter, herunder udvikling af uddannelsesforløb, der er skræddersyede til at tilgodese deltagerens (forskellige) realkompetencer. Disse aktiviteter er beskrevet i det materiale, som projektet har udarbejdet. I forskningsprojektet har vi ikke fokuseret på disse aktiviteter. Der er derfor ikke indsamlet systematiske data om dem, og de indgår derfor ikke i denne forskningsrapport.

Aktionsforskning er karakteriseret ved, at der er en løbende vekselvirkning mellem forskningen og den virkelighed, som forskningen forholder sig til. Eksisterende forskningsresultater bringes ind i praksis i en udviklingsproces med henblik på at sikre et evidensbaseret handlingsgrundlag. Erfaringerne fra praksis indsamles og systematiseres med henblik på at nuancere og korrigere den forskningsbaserede viden. Resultater fra forskningen føres tilbage til det praktiske arbejde med henblik på justering og forbedring af praksis. Aktionsforskningens styrke er, at den sikrer et kvalificeret handlingsgrundlag på baggrund af en implementering ('oversættelse') af forskningsresultater. Samtidig giver praksisafprøvningen et nyttigt korrektiv til den forskningsbaserede teori og dens praksisrelevans.

Vekselvirkningen mellem forskning og projekt betyder, at forskningen følger projektudviklingen. Det betyder, at de spørgsmål, der søges svar på, og tilsvarende de data, som indsamles, ændres i forhold til de erfaringer, som indhøstes, og de udfordringer, der opstår. Omvendt glider andre spørgsmål i baggrunden. I projektet og tilsvarende i aktionsforskningen har der undervejs været øget interesse for at vide mere om, hvad der skete med deltagerne, og i hvilken udstrækning de anvendte det, de lærte (transfer). Tilsvarende har der været øget interesse for, at forskerne bidrog til udviklingen af forskellige tilrettelæggelsesformer. Omvendt fokuserer forskningen ikke på kompetencemåling på arbejdspladsen, idet dette forhold ikke har været i projektets fokus.

I den konkrete sammenhæng har der været en løbende dialog mellem projekt og projektdeltagerne på den ene side og forskningen og forskere på den anden. Processen blev ved projektets begyndelse beskrevet således:

I samarbejde med projektet er det forskningen opgave, at

1. Observere hvad der gøres i projektet
2. Bringe forskningsbaseret viden ind til belysning af udviklingen
3. Beskrive hvad der gøres i projektet
4. Analysere og vurdere de erfaringer der gøres
5. Samle op på de gjorte erfaringer og melde tilbage til projektet.

Undervejs i projektet har der været givet forskellige forskningsbaserede indspil til projektet (jvf. punkt 2). Disse indspil har været givet på de forskellige workshop-seminarer i plenum. De har indholdsmæssigt omfattet følgende temaer: motivation, kompetencemåling, transfer og erfaringspædagogik.

Forskerne har deltaget i projektets 14 workshop-seminarer, hvor de har kommenteret projektet og arbejdsgrupperne udvikling og fremdrift (jvf. punkt 1, 3 og 5).

Forskerne har deltaget i en række af arbejdsgruppernes møder, hvor de har givet direkte tilbagemeldinger til de enkelte arbejdsgruppers arbejde og kommentarer til de skriftlige produkter (jvf. punkt 4).

Aktionsforskningen adskiller sig fra andre videnskabelige metoder. Den giver ikke et svar på, om der er en formodet sammenhæng mellem to variable, som det kontrollerede eksperiment. Den giver heller ikke en systematisk beskrivelse af udbredelsen af forskellige faktorer, som en spørgeskemaundersøgelse. Den giver heller ikke et svar på, om projektet har nået sine mål, som en evalueringsforskning ville have gjort. Aktionsforskningen beskriver først og fremmet en udvikling, og den opsamler de erfaringer, som gøres under denne udvikling. Erfaringerne lejres dels hos deltagerne i projektet: Deltagerne har lært noget, deres arbejde er blevet bedre, og kvaliteten af udviklingsarbejdet og det færdige produkt er blevet højere. Men erfaringerne samles også systematisk op og relateres til den forskningsbaserede viden, som findes inden for området.

Det er resultatet af denne systematiske erfaringsopsamling, som præsenteres i denne rapport (jvf. punkt 5).

Opsamlingen af erfaringerne er baseret på basis af en indsamling af en række oplysninger (data):

- Der er gennemført observationer af realkompetencevurderinger og undervisning inden for en række fagområder
- Der er gennemført interview med undervisere om realkompetencevurderinger og undervisning
- Der er gennemført interview med kursister (og arbejdsgivere) om deres opfattelse af forløbet.

I indledningen af de enkelte kapitler er datamaterialet beskrevet. Den mere detaljerede redegørelse for udvælgelse af cases og de anvendte interviewskemaer findes i et appendiks på NCKs hjemmeside, www.nck.ak.dk under projektbeskrivelsen.

Erfaringerne fra projektet er fremlagt på tre internationale konferencer:

- På NERA-konferencen i Reykjavik, Island i paperet: Aarkrog & Wahlgren (2013). *Challenges in relation to assessment of prior learning.*
- På AVETRA-konferencen i Brisbane, Australien i paperet: Aarkrog (2014). *Assessment of unskilled adults' prior learning – fair to whom?*
- På ECER-konferencen i Porto, Portugal i paperet: Wahlgren & Aarkrog (2014). *Assessment of prior learning in vocational education and training.*

Endvidere bliver erfaringer fra projektet publiceret i Dansk pædagogisk Tidsskrift, 2015, i artiklen: Wahlgren & Nistrup (2015). *Realkompetence. Hvordan kan kortuddannede få deres praktiske kompetencer anerkendt i en erhvervsuddannelse?*

Der er således stor forskningsinteresse, nationalt og internationalt, for såvel 'prior learning' i almindelighed som for UFFA-projektets erfaringer i særdeleshed. Interessen skyldes ikke mindst, at projektet tager udfordringen med måling og vurdering af realkompetencer alvorligt.

I et aktionsforskningsprojekt ligger resultaterne principielt i aktionen, i denne sammenhæng altså i det gennemførte udviklingsarbejde. Resultaterne ligger i det arbejde og det produkt, som ligger i det samlede UFFA-projekt. Nærværende rapport beskriver en del af erfaringerne i en samlet form. Inden for nogle udvalgte områder beskriver den, hvad der er gjort, hvilke overvejelser, der ligger bag, og hvordan resultaterne kan pege fremad. Den peger samtidig på en række forskningsperspektiver, som arbejdet i projektet tydeliggør.

Vi har ikke skrevet en 'afslutning' eller 'opsummering'. Dels fordi projektets resultater er en del af en fortsat proces, dels fordi en sammenfatning vil føre til en forfladigelse af de nuancerede erfaringer, der er gjort i de enkelte forløb. De væsentligste erfaringer og forskningsmæssige perspektiver er derfor beskrevet efter hvert kapitel under overskriften 'på tværs'.

Vi takker projektets deltagere for det meget fine samarbejde undervejs. Vi håber, at de vil nikke genkendende til fremstillingen og sige: 'Ja, sådan gjorde vi!'. Vi håber samtidig, at andre læsere vil finde beskrivelserne inspirerende og sige: 'Ja, sådan kan vi også gøre!'

2. Realkompetencevurdering

2.1 Måling af realkompetence

For at blive faglært kræves, at man besidder en række kompetencer. Disse kompetencer er beskrevet i en bekendtgørelse. Kompetencerne er beskrevet som en række handlinger, man skal kunne udføre. Fx skal man kunne udvælge og bearbejde materialer, eller man skal kunne arbejde i teams med henblik på løsning af faglige og praktiske opgaver inden for fagfeltet. Man skal altså kunne handle kvalificeret i forhold til de opgaver, som den faglærte uddannelse sigter imod.

Kompetencen består i, at man ved noget, at man kan noget, og at man gør noget. Den faglærte skal vide noget, det vil sige have kendskab til de faglige begreber, som anvendes, og tilsvarende have kendskab til den nyeste og relevante viden inden for fagfeltet. Den faglærte skal kunne løse opgaver og have færdigheder til at løse disse opgaver, altså have viden om og erfaring med, hvordan man handler. Men den faglærte skal også være i stand til at videreudvikle denne viden. For at kunne videreudvikle sine handlinger forudsætter det, at man kender begrundelserne for handlingerne, og at man kender forudsætningerne og konsekvenserne af handlingerne i forskellige kontekster. Man skal vide, hvorfor man gør, som man gør. Det forudsætter en generel (teoribaseret) viden, som begrunder handlingerne. Den faglærte skal altså besidde en kompleks kombination af viden, kunnen og begrundelser inden feltet. Den faglærte skal have tre former for viden 'knowing that', 'knowing how' og 'knowing why'. Men først og fremmest skal den faglærte kunne handle på baggrund af denne viden. Den faglærte skal have faglig kompetence, altså evnen til at anvende denne viden.

Den ufaglærte arbejder, der har arbejdet inden for et fag i en årrække, har en række arbejds erfaringer. Disse erfaringer vil give den ufaglærte en særlig kompetenceprofil. Profilen vil ofte være knyttet til et begrænset antal arbejdsfunktioner inden for en begrænset del af det samlede fagområde. Erfaringerne vil ofte være knyttet til løsning af et begrænset antal forskellige opgaver. Til gengæld kan den ufaglærte have meget stor praktisk erfaring og en rutine inden for de konkrete områder.

En vurdering af, på hvilke områder den ufaglært er på fagligt niveau, og på hvilke områder yderligere kompetenceudvikling er nødvendig, drejer sig altså om at vurdere, om den ufaglærte har den tilstrækkelige bredde i sit erfaringsgrundlag, og i hvilken udstrækning den ufaglærtes viden og færdigheder er tilstrækkeligt solidt funderet i viden.

Lad os som eksempel se på forskellen mellem ufaglært og faglært niveau. Eksemplet er taget fra gastronomi og drejer sig om tilberedningen af en konkret ret: ananasfromage. Hvis du skal lave ananasfromage, må du ikke anvende rå (ukogt) ananas sammen med husblads, da husblasset så vil blive ødelagt og miste sin stivnende virkning. Som praktisk arbejdende gastronom kan din viden om, hvordan man tilbereder ananasfromage betyde, at du altid sørger for at ananassen ikke er rå, når du blander den med husblasset. Denne know how kan være opnået på forskellig vis. Den kan være opnået gennem læsning af opskrifter eller gennem vejledning. Den kan også være erhvervet

gennem dyrekøbte erfaringer, hvor retten er blevet mislykket, fordi man ikke har kogt ananassen først.

Den ufaglærte kan altså udmærket have viden om, hvad man skal gøre. Den ufaglærte kan også have viden om, hvorfor man skal gøre det på en bestemt måde. Den ufaglærte kan udmærket vide, hvorfor man ikke må anvende den rå ananas. Denne viden kan som nævnt være erhvervet gennem praksis, gennem praktiske erfaringer. Hvad adskiller så den ufaglærte fra den faglærte i den konkrete sammenhæng? Den faglærte vil (principielt) også kunne give en teoretisk forklaring på, hvorfor husblæsen bliver ødelagt. Det gør den fordi ananassen indeholder et enzym. Den faglærte vil (principielt) også vide, at dette enzym hedder bromelin (eller ananasenzymet). Den faglærte vil (principielt) også vide, at enzymet forhindrer husblæsen i at stivne. Den faglærte har (principielt) en teoretisk viden, som den ufaglærte ikke (nødvendigvis) har. Den generelle (teoretiske) viden er hensigtsmæssig, da den sætter den faglærte i stand til at anvende denne viden i andre sammenhænge, hvor det pågældende enzym optræder.

I forbindelse med vurdering af realkompetencer ligger der en udfordring i at afklare, hvad man skal vide, og på hvilket niveau man skal vide det, for at være på faglært niveau. Der ligger en udfordring i - og en balance mellem - på den ene side ikke at underkende den praktiske viden til fordel for den traditionelle skolebaserede viden, og på den anden side at fastholde at faglært niveau kræver viden. På den baggrund er det centrale spørgsmål i forbindelse med måling af realkompetencen: Hvilken form for viden er nødvendig for at kunne agere som faglært arbejder? Sagt anderledes: Hvor meget skal man vide for at kunne?

Det meget konkrete svar er, at en realkompetencevurdering skal vurdere de reale kompetencer i forhold til uddannelsens krav. I uddannelserne og i skolesammenhængen vil disse krav være udspecificeret i fagmål og i 'målepinde', der mere præcist peger på, hvad man skal kunne. Men fagmål er ikke det samme som kompetencemål. Fagmål er udledt fra kompetencemålene. Denne udredning er imidlertid ikke altid let at gennemskue.

I UFFA-projektet har man derfor arbejdet med sammenhængen mellem kompetencer og fagmål. Nogle af spørgsmålene har været: Skal man måle fagmål for at kunne tale om kompetencer, eller skal man måle kompetencer og oversætte dem til fagmål? Hvorfor skal man overhovedet måle fagmål, hvis man skal måle realkompetencer? I UFFA-projektet har man taget de udfordringer op, som en radikal forståelse af kompetencebegrebet medfører - vel vidende, at man såvel på skolerne som i bedømmelsen af den kommende faglærte vil have tradition for at vurdere ud fra (velkendte) fagmål.

Når en vurdering skal omfatte såvel viden om noget som konkrete handlinger og begrundelse for disse handlinger, er spørgsmålet, hvordan man gør det. Man kan principielt ikke nøjes med at tale om det, og man kan i princippet ej heller nøjes med at se, hvad der gøres. I projektet er der udarbejdet metoder, som tilsammen dækker hele kompetencefeltet. Metoderne er en kombination af praktiske handlinger og systematisk indsamling af den bagvedliggende viden.

Når noget skal vurderes, er det nødvendigt at vide, hvad der er godt, og hvad der er mindre godt. I forbindelse med vurdering af kompetencer er det nødvendigt at vide, hvad der kendetegner en faglig god arbejdsproces, og hvad der kendetegner et fagligt godt produkt. Det er i en

bedømmelsessammenhæng også nødvendigt, at der er konsensus om disse opfattelser. Der må være en vis grad af enighed og fælles forståelse for, hvad der er godt og skidt i bedømmergruppen. I projektet er der arbejdet med såvel beskrivelser af kvalitetskriterier, som med arbejdsprocesser, som sikrer, at der er en fælles forståelse af kvalitetskriterierne.

I de næste afsnit beskrives erfaringerne fra tre områder, hvor vi har fulgt udviklingen af realkompetencevurderingen: frisører, gastronomi og SOSU. Vi beskriver den udvikling, vi har set inden for de tre områder, de erfaringer, der er gjort, og de forskningsperspektiver udviklingen omfatter.

Beskrivelserne er baseret på observationer af de konkrete vurderingsprocesser, samtaler med lærerne og skriftligt materiale, som er udarbejdet i projektet.

2.2 Realkompetencevurdering: Frisører

I frisørgruppen er der gennemført et omfattende udviklingsarbejde. Omdrejningspunktet har været ønsket om at sætte ord på den omfattende tavse viden som faglærerne har arbejdet ud fra i tidligere realkompetencevurderinger. Arbejdet har drejet sig om at sikre, at der foreligger klare (og anvendelige) retningslinjer for, hvordan man vurderer arbejdsproces- og produkt, så man på den baggrund kan indplacere GUV-ansøgeren på det rette undervisningstrin. Det har været et vigtigt led i dette arbejde at sikre, at der i lærergruppen er en fælles opfattelse af, hvad disse retningslinjer indeholder, og hvordan de anvendes. Det har været et mål at sikre kvaliteten i realkompetencevurderingen gennem ensartethed i vurderingerne.

Kompetencemål, fagmål og vurderingskriterier

Realkompetencevurderingen tager principielt udgangspunkt i de kompetencer, som fremgår af uddannelsesbekendtgørelsen. Disse kompetencer fremgår af skema 1.

Hvordan vurderer man, om en ansøger har disse kompetencer? Et svar ligger ikke umiddelbart for. En afklaring af dette spørgsmål omfatter to forhold. Det ene er indholdet i de beskrevne kompetencer. Det andet er kvaliteten, dybden eller niveauet. Hvad vil det sige at foretage kundebetjening? Hvad vil det sige, at anvende grønne produkter med tilhørende teori? Hvad vil det sige, at kunne udføre klipning, tilskæring, skægklipning og barbering? En ansøger skal altså eksempelvis kunne klippe, tilskære og barbere. Men det er ikke tilstrækkeligt, at man blot kan udføre de beskrevne handlinger. Man skal kunne gøre det 'godt nok'. I en realkompetencevurdering skal man altså principielt vurdere, om ansøgeren kan gøre det, som bekendtgørelsen beskriver, og man skal vurdere, om vedkommende kan gøre det på et tilstrækkeligt højt niveau. Et faglært niveau. Hvordan kan man vurdere det?

For at få svar på dette spørgsmål ville en umiddelbar vej være at fastlægge indholdet i og kvalitetskriterier for de beskrevne 15 kompetencer. Hvad skal der eksempelvis til for, at man kan

sige, at en ansøger 'kan udføre klipning, tilskæring, skægklipning og barbering' på et faglært niveau?

Skema 1: Kompetencemålene for hovedforløbet i frisøruddannelsen er, at eleverne kan:

1. foretage kundebetjening herunder, salg og service,
2. overholde hygiejnekrav i salonen, herunder personlig og arbejdsmæssig hygiejne,
3. anvende de faglige teorier inden for branchen,
4. udføre alle former for kemiske behandlinger,
5. udføre klipning, tilskæring, skægklipning og barbering,
6. udføre dag og aften make-up og manicure,
7. forstå samt anvende pivot point fagterminologi som internationalt fagsprog,
8. anvende innovative kompetencer i brancherelaterede opgaveløsninger,
9. udføre den lovpligtige daglige bogføring ved opstart af egen virksomhed,
10. anvende de grønne produkter med tilhørende teori,
11. foretage påsætning af ekstension/løse hårdele, vejlede om parykker, samt har kendskab til fremstilling af parykker,
12. udføre alle former for avanceret herre og dame frisuredesign, herunder moderne styling,
13. udføre brude- og aftenfrisering,
14. udføre opgaver inden for dame- og herretrend, herunder kemiske colorations- og strukturbehandlinger og
15. forholde sig til branchens nyeste teknologier og trends

Hvad skal der eksempelvis til for, at man kan sige, at en ansøger kan 'forholde sig til branchens nyeste teknologier og trends'? Når det er afklaret, hvad man skal kunne i forhold til kompetencemålene, må en realkompetencevurdering afklare, i hvilken udstrækning ansøgeren har disse kompetencer. På den baggrund kan man fastlægge, hvad pågældende mangler af kompetencer, og ud fra det kan man fastlægge et kompetenceudviklingsforløb, der giver de manglende kompetencer.

Der måtte kort og godt foretages et oversættelsesarbejde af de i bekendtgørelsen generelt beskrevne kompetencer til aktiviteter, som er målbare. Beskrivelserne måtte omfatte, hvad aktiviteten indeholdt, og hvilken kvalitet, der var krævet af handlingsforløbet og af resultatet af denne handling.

I praksis foregår processen anderledes. En begrundelse er, at en oversættelse af fagmålene ville være en meget stor og kompleks opgave. En anden begrundelse er, at der allerede er foretaget en 'autoriseret' oversættelse, nemlig Undervisningsministeriets oversættelse. Der foreligger allerede beskrevne fagmål for uddannelsen. Oversættelsen er ikke en en-til-en oversættelse, men en opstilling af fagmål, der antages at dække de opstillede kompetencer på en adækvat måde. En tredje og lige så vigtigt begrundelse er, at der allerede er en instans, som (principielt) vurderer, om kompetencerne er til stede på et tilstrækkeligt højt kvalitetsniveau, nemlig skuemestrene. En realkompetencevurdering, som ikke forholdt sig til dette, ville ikke leve op til de faglige krav, der normalt stilles til et faglært niveau. En fjerde og mere pragmatisk begrundelse er, at ved at

anvende fagmålene, som svarer til uddannelsestrin, er det uproblematisk at placere en ansøger på et sådant trin.

I praksis bliver det således skolens opfattelse af fagmålene – set i lyset af, hvad der forventes til svendeprøven, og hvad man plejer at undervise i – der bliver vurderingskriterierne for, hvilke kompetencer ansøgeren har, og hvilke kompetencer, der mangler.

Som det fremgår i materialet: "Vores niveaudeling sker på baggrund af vores indgående kendskab til de lokale undervisningsplaner, der ligger til grund for læringsaktiviteterne på de forskellige klassetrin'.

Udfordringen er på denne baggrund, hvordan man kan foretage en vurdering af en ansøgers kompetencer set i forhold til fagmål og de forventede krav til svendeprøven. I praksis foregår det i projektet gennem et samspil mellem de informationer, som indsamles gennem et indledende interview, en faglig testning og en praktisk afprøvning.

Sammenhængen mellem teori og praksis

Kompetence forudsætter viden. Man skal vide noget for at kunne handle kompetent. I en uddannelsessammenhæng bliver det ofte præciseret i form af begrebet 'teori'. Fx omfatter kompetencemålene i frisøruddannelsen krav om viden om 'de faglige teorier' og 'pivot point fagterminologi'. Kendskab til fagets viden og terminologi indgår som en vigtig del af skolens fagmål.

For at måle ansøgerens teoretiske niveau løser ansøgeren forskellige opgaver. Ansøgeren gennemgår en teoretisk test. Den fag-faglige del af testen omfatter farveteori, klippeterminologi, permanentteori og hårets biologi. Testen omfatter en række spørgsmål (fra 18 til 36) inden for hvert fagfelt. Spørgsmålene omfatter den viden, som anses for en væsentlig del af den faglærte uddannelse. De omhandler en vigtig del af det, som den ordinære uddannelse omfatter.

Spørgsmålenes hovedindhold er afklaring af ansøgerens kendskab til fagtermer og faglig baggrundsviden (know-that). Men spørgsmålene omfatter også kendskab til processer (know-how) og viden om årsager (know-why).

De første spørgsmål er af typen: 'Hvad er ...?', 'Hvad hedder ...?' eller 'Hvad betyder ...?'. Eksempelvis: 'De kornede pigmenter er ...?', 'Hvor på ph-skalaen ligger permanentvæske?' eller 'Hvad betyder ordet distribution?'

Den anden type spørgsmål omfatter kendskab til, hvad man gør, herunder hvad forskellige processuelle begreber dækker over. Fx 'Afbleger man farvet hår?', 'Hvad er formålet med en forbehandling?' eller 'Hvad vil det sige at lave et non-parallelt afklip?'

Den sidste type af spørgsmål omfatter forklaringer på forhold, fx 'Hvad skyldes det, at nogen har tør hovedbund?', 'Hvilke årsager kan være skyld i, at nogle mænd får høje tindinger/måne/bliver tyndhårede?' eller 'Hvad sker der med håret, hvis det ikke får næring nok?'

På baggrund af besvarelsen af spørgsmålene er bedømmerne i stand til at foretage en første vurdering af kompetenceniveauet.

Det vigtige i de centrale test er at fastlægge ansøgerens viden om fagfeltet. Kender ansøgeren de faglige begreber?

Kompetence er evnen til at handle. For at være kompetent skal man kunne anvende sin viden, så den kvalificerer de handlinger, man foretager. Man skal fx 'anvende de faglige teorier', og man skal 'udføre ...' og kunne 'foretage ...'. Den centrale del af kompetencevurderingen omfatter derfor to praktiske dage, hvor ansøgeren skal vise herreklip, dameklip med farve, opsætning af langt hår, bølger og bombage, ekstensions og makeup.

Som en del af den praktiske afprøvning gentestes den teoretiske viden. Enten på baggrund af, hvordan ansøgeren løser opgaven, eller ud fra det, som ansøgeren har svaret i testen. Eksempelvis kan der spørges: 'Hvorfor holder du hånden vertikalt, når du klipper i nakken?' eller 'Hvilken klippeform anvender du? Denne gentestning giver først og fremmest en viden om, i hvilken udstrækning, ansøgeren er i stand til at sætte 'de rigtige ord' på det, der gøres, og om ansøgeren kan forklare, hvorfor hun handler på en bestemt måde. Men gentestningen giver også en god forståelse for, om ansøgeren kan handle korrekt, selv om vedkommende ikke kender de korrekte faglige termer.

Den teoretiske test er i al væsentlighed baseret på en opfattelse af, hvad man skal vide som kommende faglært frisør. Den rejser et vigtigt spørgsmål om, hvad der er en nødvendig viden (need to know), og hvad der kan være nyttig viden (nice to know). I hvilke sammenhænge er det nødvendigt, at ansøgeren kender de rigtige ord for, hvad hun gør? I hvilke sammenhænge kan det være nyttigt og hensigtsmæssigt, at kende ordene? I hvilke sammenhænge er det af mindre betydning – såfremt ansøgeren kan udføre de stillede opgaver korrekt?

Oversættelse af fagmål til målbare mål

I frisøruddannelsen foretages realkompetencevurderingen som sagt i forhold til uddannelsens fagmål. En meget væsentlig del af fagmålene omfatter udførelsen af konkrete handlinger, fx herrefrisuredesign.

Fagmålene er i den officielle undervisningsministerielle sammenhæng formuleret i relativt generelle termer og dækker et spektrum af forskellige handlinger og kompetencer. De er samtidig formuleret på forskellige niveauer svarende til forskellige trin i uddannelsesforløbet. Fra trin et til trin fem. Niveauerne er dels fastlagt i form af delvis forskelligt indhold og dels ud fra tre beherskelsesniveauer, fra begynder over rutine til avanceret. I skema 2 er beskrevet fagmål for herrefrisuredesign på henholdsvis niveau tre og fem.

Skema 2. Fagmål for herrefrisørdesign (bombage-bølger)

Niveau tre (F3)

Du lærer at kombinere de forskellige formtørringsteknikker til en fri frisure. Du arbejder videre med fønbølging med og uden skilning og med bombage. Slutniveau: Avanceret.

- 1.3. Eleven kan på begyndende rutineniveau formtørre
- 2.1. Eleven kan på begynderniveau udføre bombage
- 3.3. Eleven kan på begyndende rutineniveau udføre fønbølging
- 4.2. Eleven kan på begyndende rutineniveau selvstændigt udføre klipping og skæring af klassiske herrefrisurer
- 5.3. Eleven kan på begyndende rutineniveau udføre forskellige friseringsteknikker
- 6.3. Eleven kan på begyndende rutineniveau udarbejde arbejdstegning af forskellige klippeteknikker
- 7.3. Eleven kan på begyndende rutineniveau anvende de for disciplinen forekommende værktøjer ergonomisk korrekt
- 8.3. Eleven kan på begyndende rutineniveau selvstændigt vurdere og planlægge en arbejdsproces og selvstændigt udføre/gennemføre en arbejdsopgave

Niveau fem (F5)

Du kan selvstændigt planlægge og gennemføre formtørring og forskellige friseringstekniske principper. Selvstændighed vægtes højt. Du udvikler kritisk sans i forhold til eget arbejde.

1. Eleven kan på avanceret niveau formtørre
2. Eleven kan på avanceret niveau udføre bombage
3. Eleven kan på avanceret niveau udføre fønbølging
4. Eleven kan på avanceret niveau selvstændigt udføre klipping og skæring af klassiske herrefrisurer
5. Eleven kan på avanceret niveau udføre forskellige friseringsteknikker
6. Eleven kan på avanceret niveau udarbejde arbejdstegning af forskellige klippeteknikker
7. Eleven kan på avanceret niveau anvende de for disciplinen forekommende værktøjer ergonomisk korrekt
8. Eleven kan på avanceret niveau selvstændigt vurdere og planlægge en arbejdsproces og selvstændigt udføre/gennemføre en arbejdsopgave

I en afklaringsproces er et af spørgsmålene derfor: Hvad skal ansøgeren arbejde med, hvis man skal kunne vurdere ansøgerens placering i forhold til de forskellige fagmål? Det arbejde, som udføres, skal altså være repræsentativt for (en del) af fagmålet. I den konkrete realkompetencevurdering, skal ansøgeren som en af opgaverne ' udføre en bølgefrisur uden skilning på dukkehovedet, samt en bombage frisur på dukke'. Udførelsen af opgaven giver mulighed for at placere ansøgeren på et niveau fra et til fem inden for fagfeltet 'herrefrisuredesign'. Opgaven er valgt, fordi den giver mulighed for at demonstrere kompetenceniveauet inden for fagfeltet, da den kræver en række forskellige færdigheder for at kunne løses.

I afklaringsprocessen er næste spørgsmål, hvordan vurderes kompetenceniveauet? I fagmålene indgår som nævnt forskellige handlinger, som skal kunne udføres, og forskellige niveauer, de kan udføres på. Med stigende uddannelsestrin kommer flere handlinger, fx kommer 'udføre klipning' på niveau 2, og 'bombage' kommer på niveau 3. Samtidig anvendes begreber som begynder-niveau, begyndende rutineniveau, rutineniveau og avanceret niveau. Endvidere indgår graden af selvstændighed, fx 'eleven kan på rutineniveau selvstændigt udføre klipning'. Alt i alt en ganske kompliceret vurdering, som er sammensat af en række forskellige faktorer, når niveauet skal fastsættes. Man kan – som udefra kommende – med rimelighed spørge, hvornår noget er på begyndende rutine eller på selvstændigt avanceret niveau.

Som svar på dette spørgsmål er der i udviklingsarbejdet udarbejdet omfattende beskrivelser af, hvad der skal til, for at blive placeret på det pågældende niveau. Som eksempler er kravene til en placering på henholdsvis niveau tre og fem inden for herrefrisuredesign gengivet i skema 3.

På baggrund af de detaljerede og præcise beskrivelse af den kvalitet, man kan forvente af produktet, er det muligt at fastsætte ansøgerens præstation i forhold til et af de fem niveauer. Det, der er vigtigt i oversættelsen af fagmål til krav ved opgaveløsning, er, at der 'sættes ord på' de abstrakte begreber, som fagmålene er skrevet i. Der sættes samtidig ord på, hvad der mere præcist menes med 'begynder', 'rutine' og 'avanceret' i vurderingen af de forskellige opgaveløsninger. Der sættes ord på, hvad man kan gøre, når man er henholdsvis begynder, rutineret og avanceret. Gennem oversættelsen operationaliseres de abstrakte begreber til konkrete krav.

Det store oversættelsesarbejde, der er udført i projektet, er derfor overordentligt værdifuldt til forståelse af, hvordan de forskellige kompetencer udmøntes i konkrete præstationer. Arbejdet kan danne model for, hvordan man højner realkompetencevurderingens kvalitet inden for andre fagområder.

Proces over for produkt

I den oven for gengivne 'kravsspecifikation' er der angivet en række forhold, som skal være til stede i det færdige produkt. Der må fx 'ikke findes hår, som ser kruset ud'. Men såvel i Undervisningsministeriets beskrivelser af fagmål som i de operationelle mål, der er udviklet i projektet, indgår en færdighedsdimension, som knytter sig til processen. I ministeriets fagmål siges: 'Selvstændighed vægtes højt. Du udvikler kritisk sans i forhold til eget arbejde'. I projektets formulering spørges om 'eleven udviser høj grad af selvstændighed og selvtillid'.

I andre formuleringer anvendes begreber som 'sikker', 'udviser overblik', 'udviser rutine', 'arbejder bevidst' og 'kreativt'. Altså begreber, der refererer til måden, som opgaven løses på. Fx: Opgaven løses sikkert. Der indgår altså også en vurdering af forhold, der fremtræder i arbejdsprocessen frem mod produktet. Hvordan måler man disse del-kompetencer? Hvordan vurderes det centrale

Skema 3: Krav til opgaveløsning for placering på niveau tre og fem

Niveau 3 (F3)

For at blive placeret på F3 skal eleven have kendskab til bombage teknik samt fønbølgningsteknik.

Bølge:

- I bølgefrisuren skal der forefindes en tilsigtet halvmåneform, som går med og mod uret, og til slut tage form som et es
- Der skal være en opbygning af nakkeparti i en maskulin form. En maskulin form er firkantet og må ikke være rund på hjørnerne
- Friseringen af håret skal være glat, blank og ren. Der må ikke forefindes hår, som ser kruset og uredt ud på dukkehovedet
- Frisuren skal være tilbagestrøget
- Hvis der forefindes enkelte huler, lidt uredt hår og lidt skævhed i forhold til frisuren, er det på dette begyndende rutineniveau acceptabelt

Bombage:

- Der skal være en opbygning af bombage frisuren i en maskulin form. En maskulin form er firkantet og må ikke være rund på hjørnerne
- Friseringen af håret skal være glat, blank og ren. Der må ikke forefindes hår, som ser kruset og uredt ud på dukkehovedet
- Frisuren skal være tilbagestrøget
- Hvis der forefindes enkelte huler, lidt uredt hår og lidt skævhed i forhold til frisuren, er det på dette begyndende rutineniveau acceptabelt

Niveau fem (F5)

Eleven skal kunne beherske friseringsteknikkerne på et avanceret niveau. Eleven skal kunne opfylde tidskravet på 25 minutter.

Bølge:

- I bølgefrisuren skal der forefindes en halvmåneform, som går med og mod uret, og til slut tage form som et es
- Der skal forekomme et bestemt antal bølger i frisuren. 4 set oppefra og 2 i hver side. De skal samtidig være parallelle i forhold til hinanden og følge ansigtets profil (profilen er næsespidsen og panden i en lige linje)
- Der skal være en opbygning af nakkeparti i en maskulin form. En maskulin form er firkantet og må ikke være rund på hjørnerne
- Friseringen af håret skal være glat, blank og ren. Der må ikke forefindes hår, som ser kruset og uredt ud på dukkehovedet eller en evt. model
- Frisuren skal være tilbagestrøget
- Der må ikke forefindes huler, uredt hår og skævhed i forhold til frisuren på dette avancerede niveau
- Eleven skal være i stand til at udføre frisuren på en levende model. Det vil sige, at man er klar til svendeprøve på dette niveau
- Hvis eleven udviser en høj grad af selvstændighed og selvsikkerhed vil eleven være klar til, at gå direkte til svendeprøve i det pågældende fag

Bombage:

- Der skal være en opbygning af bombage frisuren i en maskulin form. En maskulin form er firkantet og må ikke være rund på hjørnerne
- Friseringen af håret skal være glat, blank og ren. Der må ikke forefindes hår, som ser kruset og uredt ud på dukkehovedet eller modellen
- Frisuren skal være tilbagestrøget
- Der må ikke forefindes huler, uredt hår og skævhed i forhold til frisuren på dette avancerede niveau
- Eleven skal være i stand til at udføre frisuren på en levende model. Det vil sige, at man er klar til svendeprøve på dette niveau
- Hvis eleven udviser en høj grad af selvstændighed og selvsikkerhed, vil eleven være klar til at gå direkte til svendeprøve i det pågældende fag

begreb, 'selvstændighed'? Hvordan vurderes det, om der 'udvises overblik' eller om ansøgeren har 'kritisk sans'?

Kan disse spørgsmål afklares gennem observation alene, eller fordrer de, at man også spørger til processen, fx i form af: 'Hvad kunne gøres bedre?' (kritisk sans) eller 'hvordan kunne opgaven også løses?' (kreativitet).

Et andet aspekt, som knytter sig til processen er, hvordan arbejdet udføres. Hvordan anvendes værktøjerne? Hvordan er teknikken? Som en faglærer siger: "Jeg kigger i første omgang på, om ansøgeren er i stand til at finde det korrekte værktøj frem'.

På samme måde, som der er udviklet meget præcise beskrivelser af, hvordan produktet skal se ud for at kunne placere en ansøger på et bestemt 'kompetencetrin', er der i projektet arbejdet med en systematisk beskrivelse af, hvordan proceskrav måles. Der er opstillet en række 'hjælpeord', som lærerne anvender, når de på baggrund af observationer af ansøgerens arbejde skal placere ansøgeren på et uddannelsesniveau.

Hjælpeordene omfatter forskellige kategorier: selvstændighed (omfanget af vejledning), overblik over proces (kan prioritere tid og opgaver), sikkerhed (i teknikker og fremgangsmåde) og kreativitet (rutinepræget over for nuancer/finesser/personliggørelse).

Hjælpeordene bidrager til synliggørelse af den tavse viden. Ved at sætte ord på, hvad der menes med de komplekse begreber, fx selvstændighed, bliver det klarere, hvad man mener, og hvad man lægger vægt på. Ikke mindst bliver det tydeligt, om man lægger vægt på det samme. Anvendelsen af hjælpeord, har altså en pædagogisk funktion, idet det synliggøres, 'hvad vi egentlig mener, når vi bruger ordene'.

Der er imidlertid vanskeligheder med at opnå endimensionalitet i de forskellige begreber og kategorier. Hvordan vurderes fx graden af selvstændighed eller graden af sikkerhed i arbejdsprocessen? Samtidig er det vanskeligt at sammenveje de forskellige kompetencer i forhold til det, som forventes til placering på et bestemt niveau eller uddannelsesstrin. Kan eksempelvis stor selvstændighed opveje en mindre kreativitet? Eller kan overblik være lige så godt som rutine? Hvis svaret er, at det ofte hænger sammen, vil det være hensigtsmæssigt at arbejde videre med (færre) og mere endimensionale kategorier.

Er realkompetencevurderingerne reliable?

Et centralt spørgsmål i forbindelse med måling af realkompetence er, om vurderingerne er reliable (pålidelige). Er vurderingerne uafhængige af den person, som foretager vurderingen? I Undervisningsministeriets materiale om realkompetencevurdering, fremholdes dette krav flere

steder.¹ Tilsvarende er det et vigtigt forhold i den internationale forskning om realkompetence (prior learning).²

I projektet blev dette forhold undersøgt. Fire lærere vurderede fem udførelser af fem discipliner: Herre frisuredesign, dame frisuredesign, langt hår, herreklip og dameklip. Konklusionen var, at lærerne stort set var enige i deres vurderinger. Der var imidlertid to forhold, som kan give yderligere indsigt i processen.

Det ene forhold er, at der er størst overensstemmelse i vurderingerne, når det drejer sig om at vurdere resultaterne af de tekniske færdigheder. Der, hvor der er størst uenighed, er, når der indgår subjektive skøn. Hvad er 'klædeligt', og hvad er den rette 'form'? I projektet har man derfor arbejdet videre med afklaring af disse begreber. Fx har man defineret klædelighed: "Der skal tages højde for type af person, højde og drøjde, hårets tykkelse og struktur, vægtlinje på/i frisuren, formen på frisuren som helhed, valg af designlinjer i forhold til model".

Det andet forhold er, at nogle lærere er tilbageholdne med at placere eleven på det højeste niveau. Det begrundes ud fra, hvad lærergruppen kalder et 'forsigtighedsprincip'. Man vil være sikker på, at ansøgeren kan bestå svendepreven. Derfor skal der gives mere undervisning. Dette begrundes dels i, at man er usikre på, hvad skuemestrene vil vurdere på grundlag af, og dels i at man ikke vil sætte ansøgeren i den situation, at hun ikke består. Disse meget gode begrundelser støder mod projektets grundidé, nemlig at gøre den ufaglærte til faglært på rekordtid.

Er realkompetencevurderingerne valide?

Måler realkompetencevurderingerne det, de skal måle? Er de valide? Set ud fra de opstillede fagmål er målingerne valide i to betydninger. De er indholdsmæssigt (eller begrebsmæssigt) valide, idet de beskrevne iagttagelsespunkter og krav dækker de beskrevne fagmål. De er også prædiktivt valide (de forudsiger det kommende uddannelsesforløb på en præcis måde), idet de giver mulighed for at placere en ansøger på et uddannelsesstrin, som matcher med det, vedkommende kan, og som fører vedkommende til en svendepreve, som består.

Set ud fra uddannelsen kompetencemål, som de er beskrevet i bekendtgørelsen (jf. ovenfor) er det vanskelige at afgøre, om de opstillede kravbeskrivelser er valide. Det er ikke umiddelbart muligt at se, hvilken sammenhæng der præcist er mellem de opstillede krav og den samlede vurdering og en række af de kompetencer, der opstilles som krav til afslutningen af hovedforløbet.

Hvad er udviklet i denne del af projektet?

Inden for frisørområdet har fokus i projektet været på synliggørelse af faglærernes tavse viden. Synliggørelsen bidrager til en sikring af kvaliteten i vurderingerne af ansøgere og elevers

¹ Se fx *Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse – en håndbog*. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3, 2008, side 33: "Pålidelighed relaterer sig til ideen om at kunne gentage resultater".

² Se fx Stenlund, T. (2013). Agreement in assessment of prior learning related to higher education: an examination of interrater and intrarater reliability. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4).

realkompetencer. Men synliggørelsen bidrager også til klargøring af kvaliteten i det daglige arbejde. Synliggørelse gør det muligt at tale kvalificeret om, hvad der lægges vægt på, når man vurderer kvalitet.

Synliggørelsen har resulteret i udarbejdelsen af en meget præcis og anvendelig beskrivelse af, hvordan man kan vurdere opgaveløsninger inden for fem frisørdiscipliner. Anvendeligheden af beskrivelserne er blevet afprøvet internt. RKV-lærerne har uafhængigt af hinanden vurderet forskellige opgaveløsninger. Der er stor enighed om vurderingerne. Kategoriseringerne af opgaveløsninger i forhold til kompetence- og uddannelsestrin fungerer.

Dette omfattende pionerarbejde kan anvendes i flere sammenhænge. Dels internt i forhold til sikring af en fælles faglig forståelse af kvalitet og kvalitet i undervisningen og som grundlag for kvalificerede realkompetencemålinger. Dels eksternt idet det kan anvendes i forhold til kvalitetssikring af svendepøverne, da de beskrevne kompetencer og kompetencekrav kan danne grundlag for skuemestrenes arbejde. Arbejdet kan endvidere danne grundlag for tilsvarende analyser af de kommende erhvervsuddannelser, deres kompetencekrav og operationalisering af disse i målbare termer.

Denne del af projektet har først og fremmest bidraget med ny viden om udvikling af operationelle og anvendelige kvalitetsbeskrivelser, som kan anvendes til vurdering af ansøgernes kompetencer, som de udmøntes i deres evne til at producere færdige produkter (opgaveløsninger). Projektet har 'oversat' fagmål til objektive beskrevne produktkrav.

Ud fra et forskningsperspektiv er det relevant, at der sættes ord på (operationaliseres) vanskeligt målbare begreber som 'selvstændighed', 'sikkerhed' og 'kreativitet'. Selv om det er forbundet med store vanskeligheder at afklare, hvad der mere præcis menes med sådanne begreber, er arbejdet med at indholdsbestemme dem af stor vigtighed. Dels når begreberne skal måles, dels når der skal undervises med henblik på opnåelse af et højt niveau. Meget konkret kan man spørge: Hvad lægger vi vægt på i undervisningen, hvis vi skal udvikle kreativitet eller innovative kompetencer, som det betegnes i andre sammenhænge?

Det er ligeledes relevant, at der i projektet er gennemført måling på, hvor pålidelige de bedømmelser, som lærerne foretager, er. Det er et penibelt emne, idet det i almindelighed implicit antages, at der er stor pålidelighed i foretagne bedømmelser; men ofte viser såvel erfaringer som forskning, at målingerne er behæftet med stor usikkerhed og tilsvarende indbyrdes uenighed mellem bedømmere.

2.3 Realkompetencevurdering: Gastronom

I gastronomgruppen er der gennemført et omfattende udviklingsarbejde. Omdrejningspunktet har været ønsket om at udvikle en sammenhængende metode, som måler ansøgernes kompetencer. Arbejdet har drejet sig om at sikre, at anvendelsen af interview, teoretiske test, praktisk afklaring og selvevaluering giver et så fuldstændigt billede af ansøgerens kompetencer som muligt. Der er især arbejdet med udviklingen af interviewteknikken i projektet.

Kompetencemål, fagmål og vurderingskriterier

I Uddannelsesbekendtgørelsen for Gastronom-uddannelsen er der opregnet 21 kompetencer (skema 1). Kompetencerne er beskrevet i adfærdstermer og beskrives med stigende kompleksitet: fra de mere enkle til de mere komplekse. De enkle kompetencer omfatter fx 'at kunne vurdere råvarer' og 'at kunne anvende de korrekte råvarer'. De mere komplekse kompetencer omfatter fx 'at kunne sammensætte og tilberede selskabsmenuer', 'at kunne komponere, opskriftsætte og tilberede forskellige retter af sæsonvarer med begyndende kreativitet' og 'at arbejde med såvel á la carte- som selskabsbestillinger'. Kompetencerne omfatter også personlige og sociale kompetencer. Fx personlige kompetencer som 'at udvise kreativitet, tage ansvar og være fleksibel' og sociale kompetencer som 'at kunne arbejde i teams' og 'betjene kunder'.

I den ordinære uddannelse opnås disse kompetencer gennem et samlet uddannelsesforløb på tre år og ni måneder, hvoraf skoleundervisningen udgør knapt 30 uger og praktikken resten. Uddannelsen er i al væsentlighed baseret på erhvervelse af praksisbaseret kompetence gennem praktisk arbejde på en relevant arbejdsplads. Vurderingen i et almindeligt uddannelsesforløb af, om kompetencerne er opnået foregår dels undervejs i uddannelsen og dels gennem en afsluttende svendep prøve med et teoretisk og et praktisk indhold.

I forhold til en realkompetencevurdering af en ufaglært arbejder, er spørgsmålet, hvordan man måler de kompetencer, som normalt opnås gennem en ordinær uddannelse; men som nu er opnået ad anden vej. Hvordan kan man sikre, at man måler de reelle kompetencer, og ikke blot det, som skolen plejer at give? Hvordan kan man sikre, at målingen af den enkelte persons kompetencer er både reliabel og valid i forhold til de meget omfattende og komplekse kompetencemål som findes i bekendtgørelsen?

Anvendelse af flere metoder

I UFFA-projektet blev kompetencerne inden for gastronom oprindeligt målt alene gennem interview med ansøgerne suppleret med dokumentation for tidligere ansættelse. Denne målemetode gav ikke tilstrækkelig systematisk viden om ansøgerens reelle kompetencer. Det var ikke på baggrund af interviewene muligt at give en tilstrækkelig pålidelig og valid måling af, hvilket kendskab ansøgeren havde til fagfeltet og dets fagtermer. Interviewene blev efterfølgende suppleret med en teoretisk prøve, hvor ansøgeren blev testet på viden om hygiejne, varekendskab, tilberedningsmetoder og beregninger. Denne metode har den klare begrænsning, at ansøgerens reelle kompetence, altså evnen til konkret at agere i forhold til relevante opgaver ikke blev målt. I projektet er der udarbejdet en sammenhængende procedure for en samlet vurdering af den ufaglærtes kompetencer.

Proceduren omfatter interview, teoretisk prøve og praktisk afklaring. Metoden er senest blevet suppleret med ansøgerens vurdering af sin egen kompetence.

I skema 2 er der vist, hvordan de forskellige metoder supplerer hinanden, så de tilsammen afdækker ansøgerens samlede kompetenceprofil.

Skema 1: Kompetencemål for hovedforløbet uddannelse til gastronom (kok)

For at nå et fagligt niveau skal den studerende kunne:

1. vurdere råvarer,
2. anvende de korrekte råvarer, materialer, arbejdsmetoder, værktøj, og udstyr i forhold til en given opgave,
3. udføre arbejdet under hensyntagen til hygiejne, miljø, arbejdsmiljø, arbejdspladssikkerhed, tid, økonomi og kvalitet,
4. tilberede fastfood, varme lune og kolde retter ud fra korrekte grundtilberedningsmetoder og i henhold til regler om hygiejne og virksomhedens egenkontrolprogram til servering i selvbetjeningsrestauranter, kantiner, cafeer, hoteller, restauranter og diner transportable,
5. planlægge, tilberede og anrette menuer ud fra ernæringsmæssige hensyn og foretage ernæringsberegning med baggrund i gældende lovgivning,
6. tilpasse sig arbejdet og samarbejdet i køkkenet i de almindeligste forretningstyper og følge disses udvikling,
7. arbejde i teams samt bidrage til udviklingen af arbejdet,
8. udvise kreativitet samt lyst og evne til at lære nyt og tage ansvar,
9. være fleksibel og indgå i samarbejde med kollegaer, kunder og andre interessenter, uanset etnisk baggrund,
10. formulere sig mundtlig samt vurdere og forstå idéer og synspunkter,
11. analysere og løse faglige problemer selvstændigt eller som del af et team,
12. erkende egne lærings- og motivationsmæssige styrker og svagheder som grundlag for livslang læring,
13. betjene virksomhedens kunder og gæster under hensyntagen til nationalitet,
14. tage et medansvar for, at gæsterne føler sig velkomne og får en god oplevelse,
15. betjene og gæsteforklare om menuer og madkulturer samt anvende almindeligt forekommende fagtekster af erhvervsmæssig relevans på engelsk,
16. forholde sig til, hvilken betydning de enkelte medarbejderes funktion og organisatoriske placering har for virksomhedens daglige drift, innovation og lønsomhed samt bidrage til et godt arbejdsmiljø,
17. bestemme, beskrive, indkøbe, kvalitetsvurdere samt placere almindeligt anvendte råvarer og halvfabrikata,
18. klargøre, tilberede og anrette køkkenets grundrepertoire,
19. sammensætte og tilberede selskabsmenuer, beregne vareforbrug og udarbejde kalkulationer med selvstændighed og begyndende rutine,
20. komponere, opskriftsætte og tilberede forskellige retter af sæsonvarer med begyndende kreativitet,
21. arbejde med såvel á la carte- som selskabsbestillinger

Interview

Det indledende interview gennemføres på baggrund af den ufaglærtes dokumenterede arbejds erfaringer og tidligere uddannelse, og afklarer om ansøgeren er berettiget til GVU.

I et efterfølgende interview, der gennemføres af en faglærer, afklares omfanget og bredden i den ufaglærtes erfaringsgrundlag samt de personlige og sociale kompetencer. Interviewet gennemføres med henblik på afklaring af, i hvilken udstrækning ansøgeren opfylder uddannelsens 21 kompetencemål, som de fremgår af skema 1. Interviewet omfatter bl.a. følgende spørgsmål eller afklaringspunkter:

Hvor meget erfaring har du med á la carte køkkenet?

Hvilken funktion har du haft i de køkkener, du har arbejdet i?

Hvor meget ansvar har du haft på dine arbejdspladser?

Hvor har du din teoretiske viden fra?

Konklusionen kan fx være: 'Har kendskab til ernæring, god helhedsforståelse og innovationsevne. Mangler: á la carte erfaringer, kendskab til fagtermer og teoretisk viden'.

Ud over kompetencemålene kan der spørges mere ustruktureret ud fra den tilvejebragte dokumentation.

Som afslutning på interviewet er der indført en 'selvevaluering'. Selvevalueringen består i, at ansøgeren vurderer sig selv i forhold til kompetencemålene. Selvevalueringen giver faglæreren en god mulighed for indsigt i ansøgerens kompetenceprofil, og er en test på, at der er en fælles forståelse for, hvad kompetencerne omfatter. Selvevalueringen er motiverende for ansøgeren. Den demonstrer, at man allerede kan noget, og at det er anerkendt.

I løbet af projektet er der arbejdet med udvikling af interviewets form og indhold. "De væsentligste ændringer i forløbet er, at vi på gastronomuddannelsen blev klar over, at vi skulle være skarpere omkring dokumentation i forbindelse med interviewet af ansøger. Ikke mindst omkring vores tolkning af og spørgsmål til den fremlagte dokumentation i forhold til at dokumentere kompetencemål ..." skrives det i rapport fra arbejdsgruppen.

I rapportmaterialet beskrives endnu en vigtig erfaring, nemlig at interviewet ikke kunne stå alene, hvilket ofte havde været tilfældet før projektet. Dette blev tydeligt i forbindelse med to ansøgere, der tilsyneladende begge havde de nødvendige kompetencer (ca. 50 år, havde haft egen forretning, arbejdet i chefstillinger og havde haft ansvar for alle processer i forhold til kokkefaget, undtaget det formelle ansvar omkring oplæring af elever) for at springe trin 1 (1. hovedforløb) over og få godskrivning for et eller flere fag på trin 2 (2.+3. hovedforløb). I forbindelse med det indledende interview blev de vurderet til at starte på 2. hovedforløb, hvilket blev givet videre til faglæreren, som stod for den teoretiske test og praktiske afklaring. Efter denne afklaring viste det sig, at den ene var klar til de sidste 5 uger på 3. hovedforløb og svendepreven, altså bedre end først vurderet. Den anden havde store mangler i forhold til den faglige teori og måtte begynde med 1. hovedforløb, altså ringere end først vurderet. Et tydeligt eksempel på at én metode ikke kan stå alene. En valid afklaring kræver altså flere metoder.

Skema 2. Sammenhæng mellem kompetencemål og dokumentationsmetode

Kompetencemål for gastronomuddannelsen	Element i GVU afklaring – trin 3+4, der afdækker kompetencemål	0: Behersker ikke 1: Begynder 2: Rutineret 3: Avanceret
1. Vurdere råvarer	Praktisk afklaring, teoretisk afklaring	
2. Anvende de korrekte råvarer, materialer, arbejdsmetoder, værktøj og udstyr i forhold til en given opgave	Praktisk afklaring	
3. Udføre arbejdet under hensyntagen til hygiejne, miljø, arbejdsmiljø, arbejdsplads-sikkerhed, tid, økonomi og kvalitet	Praktisk afklaring	
4. Tilberede fastfood, varme lune og kolde retter ud fra korrekte grundtilberedningsmetoder og i henhold til regler om hygiejne og virksomhedens egenkontrol-program til servering i selvbetjeningsrestauranter, kantiner, cafeer, hoteller, restauranter og diner transportable	Praktisk afklaring Dokumentation (hygiejnecertifikat)	
5. Planlægge, tilberede og anrette menuer ud fra ernæringsmæssige hensyn og foretage ernæringsberegning med baggrund i gældende lovgivning	Interview Teoretisk afklaring	
6. Tilpasse sig arbejdet og samarbejdet i køkkenet i de almindeligste forretningstyper og følge disses udvikling	Interview	
7. Arbejde i teams samt bidrage til udviklingen af arbejdet	Interview	
8. Udvide kreativitet samt lyst og evne til at lære nyt og tage ansvar	Praktisk afklaring Interview	
9. Være fleksibel og indgå i samarbejde med kollegaer, kunder og andre interessenter, uanset etnisk baggrund	Interview	
10. Formulere sig mundtlig samt vurdere og forstå idéer og synspunkter	Praktisk afklaring	

Skema 2 fortsættes næste side

11. Analysere og løse faglige problemer selvstændigt eller som del af et team	Praktisk afklaring	
12. Erkende egne lærings- og motivationsmæssige styrker og svagheder som grundlag for livslang læring	Praktisk afklaring	
13. Betjene virksomhedens kunder og gæster under hensyntagen til nationalitet	Interview	
14. Tage et medansvar for, at gæsterne føler sig velkomne og får en god oplevelse	Interview	
TRIN 2		
15. Betjene og gæsteforklare om menuer og madkulturer samt anvende almindeligt forekommende fagtekster af erhvervsmæssig relevans på engelsk	Interview Dokumentation / eksamensbeviser	
16. Forholde sig til, hvilken betydning de enkelte medarbejders funktion og organisatoriske placering har for virksomhedens daglige drift, innovation og lønsomhed samt bidrage til et godt arbejdsmiljø	Interview	
17. Bestemme, beskrive, indkøbe, kvalitetsvurdere samt placere almindeligt anvendte råvarer og halvfabrikata	Praktisk afklaring	
18. Klargøre, tilberede og anrette køkkenets grundrepertoire	Praktisk afklaring	
19. Sammensætte og tilberede selskabsmenuer, beregne vareforbrug og udarbejde kalkulationer med selvstændighed og begyndende rutine	Teoretisk opgave	
20. Komponere, opskriftsætte og tilberede forskellige retter af sæsonvarer med begyndende kreativitet	Teoretisk opgave	
21. Arbejde med såvel á la carte- som selskabsbestillinger	Praktisk afklaring, interview	

”For os var det en øjenåbner, at uanset hvor god interviewmetoden er, og hvor godt og professionelt den udføres, så kan og skal den ikke stå alene. Interviewet er mest velegnet til de mere teoretiske og almene fag, men fx håndelag kan ikke afklares i et interview, og derfor bør det altid suppleres med en metode, der indebærer praktisk arbejde.”

Teoretisk prøve

I den teoretiske prøve afklares viden inden for hygiejne, varekendskab/tilberedningsmetoder og regning/kalkulation. Gennem prøven testes dybden i den teoretiske viden gennem en lang række spørgsmål. For 'varekendskab' stilles eksempelvis 50 spørgsmål. Spørgsmålene tester ansøgerens viden om feltet (know that), kendskab til metoder og fremgangsmåder (know how) og begrundelser for fremgangsmåder (know why). Spørgsmålene er inddelt i tre sværhedsgrader.

De konkrete spørgsmål om viden er dels generelle og dels mere specifikke i forhold til fagområdet. De generelle er fx: 'Hvilken hjort er Danmarks største?' 'Hvad er vin?' eller 'Hvad er vandrefisk?' De mere fagspecifikke omfatter også kendskab til fagtermer, fx: 'Hvor lang er modningstiden for oksekød?' 'Hvor gammelt er et slagtesvin, og hvad vejer det? Eller 'Hvad hedder stoffet i grønne kartofler?'

De konkrete spørgsmål om metoder og fremgangsmåder stilles dels indirekte, dels direkte. De indirekte drejer sig om redegørelse for processer, fx 'Hvad betyder intervalstegning?' 'Hvad betyder klarifikation?' 'Hvad er en legering?' eller 'Inddel kalvekøllen'. De direkte spørgsmål, drejer sig om, hvad man skal gøre, fx: 'Hvordan beskytter du fisk mod udtørring inden friturestegning?' 'Hvordan laver man karry?' eller 'Forklar i detaljer en korrekt ovnstegning af gammeldaws kalvesteg'.

Spørgsmålene om begrundelser knytter sig til forklaring på processer. Fx 'Hvad gør at fromage bliver stiv?' 'Hvad gør saltet kød rødt?' eller 'Hvorfor er momsens 20 % i forkalkulationsskemaet?'

Langt de fleste spørgsmål – omkring to tredjedele – drejer sig om faktisk eller konkret viden. Andelen er størst i forhold til varekendskab og mindst i forhold til kalkulationer. Omvendt er der meget få spørgsmål, der drejer sig om forklaringer. Der er således mange spørgsmål, der drejer sig om 'at nævne' eller 'hvad hedder', færre spørgsmål der drejer sig om at beskrive 'hvordan', og meget få spørgsmål der drejer sig om 'hvorfor'. Den teoretiske test afklarer således først og fremmest, hvilken faktisk viden ansøgeren har inden for fagfeltet. Ved vedkommende, hvad de forskellige begreber dækker over?

Det er interessant, at der er en ganske tæt kobling mellem at vide (viden om) og at kunne (viden hvordan) i en meget stor del af spørgsmålene. Det drejer sig både om spørgsmål, der direkte relaterer til faktisk viden, og til spørgsmål, der drejer sig om at kunne. Det første kan illustreres ved spørgsmålet: 'Hvilke træsorter bruges til røgning?' Hvis spørgsmålet skal give mening, må svarepersoner have en vis viden om, hvad der foregår i en røgningsproces, altså en viden om hvordan. Det samme gælder for spørgsmålet (opgaven): 'Nummerer følgende seks råvarer efter hvor længe de skal koge'. Besvarelsen forudsætter en forestilling om, hvad det overhovedet vil sige at 'koge' fx torsk, oksemørbrad og rødbeder' (der bl.a. nævnes i opgaven), altså en vis viden

om 'hvordan'. Det andet kan illustreres ved spørgsmålet: 'Forklar braisering'. En besvarelse af spørgsmålet (opgaven) forudsætter såvel, at man ved, hvad man gør (kunnen), som kendskab til begrebet (viden om).

Enkelte af spørgsmålene dækker i princippet alle tre dimensioner af viden (om, hvordan og hvorfor). Det drejer sig eksempelvis om: 'Hvad opnår du ved montering?'. Besvarelsen omfatter, at man kender begrebet montering (viden om), viden om hvad montering omfatter (hvordan), og viden om hvad man opnår (altså hvorfor man gør det).

Erfaringerne fra den teoretiske testning peger på, at den meget systematiske opregning af spørgsmål og de tilsvarende besvarelser giver et præcist og anvendeligt billede af, hvad ansøgeren ved og kan inden for de målte fag (her først og fremmest varekendskab/tilberedningsmetoder).

Den teoretiske testning måler først og fremmest kendskab til fagfeltet. Kender man begreberne og har ansøgeren den tilstrækkelige (parat)viden (know that). Den måler også, om ansøgeren kan redegøre for de forskellige metoder og altså indirekte, om ansøgeren har den tilstrækkelige kunnen (know how). Den teoretiske testning måler kun i begrænset omfang, om ansøgeren kan begrunde sine handlinger, altså i hvilken udstrækning ansøgeren har en dyberegående teoretisk viden om fagfeltet (know why). Samtidig illustrere testen og de mange relevante spørgsmål, at der er et kompliceret samspil mellem at vide noget (fagtermer) og at kunne noget (kunne forklare metoder).

Den teoretiske test måler validt i forhold til de fag, som testen retter sig mod. Men det er vanskeligt at gennemskue, hvilken sammenhæng der er mellem de kompetencekrav, der stilles til uddannelsen (som de er opregnet i skemaet ovenfor), og testens resultater. Testens styrke er dens forankring i den skolebaserede viden; men dens svaghed er dens manglende direkte relation til kompetencemålene.

Den praktiske afklaring

For at imødegå de svagheder, som den teoretiske test har, nemlig at måle viden frem for kunnen, blev realkompetenceafklaringen suppleret med en praktisk afklaring.

I den praktiske afklaring får den ufaglærte til opgave at tilberede to retter på baggrund af nogle forelagte råvarer og en opskrift. De to retter, der konkret skal tilberedes er kalvefrikassé og ananasfromage. I løbet af de tre timer, som tilberedningen foregår, observerer faglæreren ansøgeren. Der observeres en række faktorer som fx hygiejne, anvendelse og tilberedning af råvarerne, læsning af opskrift og afhængighed af denne, rutine i tilberedningsprocessen og kvaliteten af det færdige produkt.

Undervejs stiller faglæreren spørgsmål til ansøgeren. Spørgsmålene drejer sig fx om råvarerne. 'Hvad hedder denne grøntsag?'. Svar: 'Skorzonerrod'. Eller om særlige forhold ved råvarerne: 'Kan man bruge dåseananas i ananasfromagen?' (se nedenfor). Eller om begrundelse for en bestemt fremgangsmåde. 'Hvorfor skal man skære enderne af kartoflerne?'. Eller om kvaliteten af det

færdige produkt: 'Synes du, at kødstykkerne er udskåret i en passende størrelse?' Spørgsmålene udspringer af den konkrete situation.

På baggrund af observationer og samtale foretager faglæreren en vurdering af ansøgerens kompetencer. Hvordan foregår den vurdering? Hvilke opmærksomhedspunkter er der, og hvordan vurderes de?

Til det første spørgsmål er svaret, at faglæreren ser på følgende i forhold til tilberedelsen af de to retter:

1. Ananasfromage:

- a. Opskriftforståelse (mundtligt)
- b. Tidspunktet for hvornår eleven går i gang (skal nå at støbe)
- c. Temperaturforståelse af massen
- d. Korrekt håndtering af husblas
- e. Korrekt klargøring af ananas (bromelin)
- f. Piskning af flødeskum
- g. Hygiejne
- h. Pyntning af retten
- i. Smagsbedømmelse af retten

2. Frikassé

- a. Korrekt udskæring af kød
- b. Koldtvandsblanchering (hvorfor)
- c. Korrekt konsistens af saucen
- d. Tilsmagning af retten (herunder smag, konsistens)
- e. Håndværk (udskæringer af grøntsagerne)
- f. Legering af retten
- g. Disponering af tid (og rækkefølge)
- h. Anretning af retten (farver og mængder)
- i. Mundtlig evaluering af færdigt resultat.

Til det andet spørgsmål er svaret lidt vanskeligere at give. Nogle af opmærksomhedspunkterne forekommer forholdsvis lette at vurdere, fx 'korrekt håndtering af husblas'. Andre er mere komplicerede. Dels fordi de indeholder flere elementer (fx håndværk). Dels fordi de er vanskeligere at afkode (fx opskriftsforståelse). Dels fordi de indeholder subjektive elementer, fx smag (fx pyntning og smagsbedømmelse).

Ud over de beskrevne punkter indgår andre elementer som 'sikkerhed', 'rutine i opgaveudførelsen' (grad af afhængighed af opskrift) og 'evne til at samarbejde' med andre.

Målemetodisk er det (teoretisk) en meget kompleks proces at vurdere en ansøgers kompetence på dette grundlag. Hvis de forskellige opmærksomhedspunkter skal indgå i en samlet måling, må det ekspliciteres, hvordan de forskellige opmærksomhedspunkter spiller sammen og supplerer

hinanden. Hvad er vigtigt, og hvad er mindre vigtigt? Vejer punkterne forskelligt i den samlede opfattelse? Hvilket niveau skal de forskellige opgaver løses på?

På trods af denne målemetodiske vanskelighed er der stor overensstemmelse mellem forskellige faglæreres bedømmelser. Der er altså en fælles – og vanskeligt beskrivelig – forståelse af, hvad man skal kunne, og hvad det vil sige at kunne det på et bestemt kvalitetsniveau. Denne vurdering foregår ikke på baggrund af konkrete eller talmæssige vurderinger af de enkelte opmærksomhedspunkter. Vurderingen foregår på baggrund af en samlet vurdering af, på hvilket niveau faglæreren – som helhed – vurderer den faglige proces og det faglige produkt.

Faglærerne er altså i stand til at oversætte en række konkrete enkeltelemerter til kompetencer. Disse kompetencer bliver sammenfattet i nogle overordnede kompetencer, fx 'godt håndslag' og 'stort overblik'. Dette sket uden at faglærerne klart redegør for, hvordan de vægter de forskellige elementer i forhold til hinanden. De vil sandsynligvis også have vanskeligt ved at redegøre for denne sammenvæjning og beskrive denne vægtning. De foretager den intuitivt og som 'eksperter'.

En forudsætning for, at den praktiske afklaring er valid, er, at de valgte retter er dækkende for, hvad man forventes at kunne. Tillavningen af retterne skal altså give mulighed for at demonstrere bredden i de ønskede kompetencer. Valget af opgaver må således være begrundet i, at løsningen af dem giver det bedst mulige billede af dybde og bredde i de målte kompetencer. Løsning af opgaven, altså fremstillingen af de valgte retter er imidlertid ikke uafhængig af, hvilke erfaringer ansøgeren har med netop disse retter – eller nogle nært beslægtede. Valget af retter stiller således ikke alle ansøgere lige. Nogle retter vil give nogle ansøgere bedre muligheder for at demonstrere kompetencer end andre retter. Meget konkret vil en ansøger, der har arbejdet i et thailandsk køkken, ikke have samme forudsætninger for at lave kalvefrikassé som en person, der har arbejdet i et dansk køkken. Samtidig er det vigtigt at fastholde, at uddannelsens kompetencekrav ikke er bundet til 'bestemte retter'.

For at løse dette problem, så ansøgerne stilles mere lige, og giver bedre muligheder for at demonstrere det, de kan, er der i den praktiske afklaring indført en tredje opgave, som ansøgeren kan vælge, ud fra hvordan denne vurderer, det vil give mulighed for at vise sin kunnen.

Hvordan oversættes kompetencer til fagmål og uddannelsesplan?

Hvordan udarbejdes den personlige uddannelsesplan på baggrund af kompetencevurderingen? En valid løsning af denne opgave forudsætter viden om, hvilke kompetencer ansøgeren har, og hvordan de forskellige dele i uddannelsen kan supplere og bidrage til den manglende kompetence, så ansøgeren opnår den 'tilstrækkelige' kompetence til at blive faglært. I en sådan analyse er der flere forhold, som skal afklares.

Det første forhold er, hvad er 'tilstrækkeligt omfang'? Hvor meget skal ansøgeren have af de respektive kompetencer? Hvad er kriterierne for, at ansøgeren nødvendigvis skal have mere af den pågældende kompetence? Eller sagt omvendt: Hvornår har ansøgeren tilstrækkelig af den

pågældende kompetence, så yderligere uddannelse ikke er nødvendig? Hvor lægges kravniveauet?

Det næste forhold, der skal afklares, er, hvordan ansøgeren kan opnå kompetencen? Hvad skal undervisningen omfatte? Hvordan er sammenhængen mellem kompetencer og fag? Uddannelsen er sammensat af fag, der har fagmål. Fagmålene dækker på forskellig vis de krævede kompetencer. Men sammenhængen mellem fagmål og kompetencer er langt fra klar og entydig.

Ser vi på en relativt enkel kompetence, nemlig 'at kunne vurdere råvarer' så indgår den som delelement i forskellige dele af uddannelsen. Fx som praktikmål under Varemodtagelse: 'Eleven kan på rutineniveau modtage råvarer, kvalitetsvurdere og kontrollere at varen og prisen svarer til bestillingen'. Og som fagmål under Varekundskab 1: 'Eleven kan kvalitetsvurdere de råvarer, herunder også økologiske råvarer, der forekommer i hotel-, restaurant-, kantine- og cafékøkkener, samt sikre en korrekt opbevaring, rensning og klargøring af råvarerne'. Endvidere som fagmål under Ernæringslære: 'Eleven kan vurdere næringsdeklarationer for enkeltretter og menuer'. I forhold til kompetencen, at 'kunne vurdere råvarer' er der en ret tæt sproglig sammenhæng mellem dele af fagmålene og kompetencen, om end der anvendes forskellige ord, og der lægges forskellig vægt på forskellige sider af denne kompetence. Her bliver opgaven først og fremmest at vurdere, om ansøgeren skal tage hele faget, fx Varekundskab, eller kun den del, som knytter sig til vurdering af råvarer.

Vanskeligere bliver det i vurdering af en række andre 'køkkenfaglige' kompetencer, fx kompetencerne 2, 3, 4 og 5 (se ovenfor i skema 1). Her er det vanskeligere at finde en direkte kobling mellem indholdet i kompetencebeskrivelserne og fagmålene, som de fx beskrives under faget Køkkenpraktik. Her anvendes ganske forskellige ord og begreber til fastlæggelsen af indholdet.

Ser vi på andre mere socialt og personligt relaterede kompetencemål bliver afklaringsprocessen endnu vanskeligere. Hvis vedkommende ikke vurderes som værende tilstrækkelig i stand til 'at arbejde i teams samt bidrage til udviklingen i arbejdet' eller ikke kan 'udvise kreativitet og lyst og evne til at lære nyt og tage ansvar' i tilstrækkeligt omfang, hvilken uddannelsesdel skal ansøgeren så deltage i?

Vanskelighederne ved dette oversættelsesarbejde fra kompetence(mangler) til uddannelsesplan er, at fagmålene kun indirekte er afledt af kompetencemålene. Der er ikke en en-til-en kobling mellem kompetencer og fagmål. Men der ligger en – sikkert ganske rigtig – antagelse om, at ved at nå fagmålene gennem undervisningen, så opnår man også de ønskede kompetencer. Det antages, at de forskellige kompetencer tilegnes gennem fagene og i samspillet mellem fagene.

I praksis udarbejdes uddannelsesplanen på baggrund af en mere eller mindre intuitiv vurdering fra de involverede faglærere med henblik på, hvilke uddannelseselementer ansøgeren bør have for at nå et faglært niveau. Den intuitive vurdering er baseret på en forestilling om, hvad en faglært i almindelighed skal kunne, sådan som dette testes ved svendeprøven. I vurderingen indgår en stillingtagen til, i hvilken udstrækning den pågældende vil kunne oplære andre, hvilket opfattes som en del af den faglærte kompetence – selv om dette ikke fremgår af kompetencekravene til uddannelsen.

I vurderingen anlægges ofte et 'forsigtighedsprincip' (se tidligere under frisører), idet der vurderes ud fra et højt færdigheds- og vidensniveau for at være sikker på, at det faglærte niveau kan nås på baggrund af gennemførelse af den lagte uddannelsesplan.

Når faglæreren gennem den beskrevne kompetencemåling opsummerer, hvilke kompetencer ansøgeren har, og hvilke denne mangler, vil dette oftest foregå ud fra uddannelsens indhold. Det vil foregå ud fra, hvad man (plejer) at lære i de forskellige hovedforløb.

Faglærernes intuitive vurdering, som de foretager som eksperter, er af høj kvalitet. At den er intuitiv skal ikke opfattes som at den ikke er god nok. Faglærerne agerer som eksperter, og eksperter handler i almindelighed på baggrund af erfaringer og intuition. Vurderingen foretages på baggrund af faglærernes solide erfaringer, og den er baseret på et ganske omfattende kendskab til, hvad ansøgeren kan og ikke kan (som beskrevet oven for).

Men uddannelsesplanerne er i højere grad bestemt af skolens fag og de beskrevne fagmål end af ansøgerens specifikke kompetencebehov – bl.a. af praktiske og logistiske grunde. I udviklingsarbejdet har man imidlertid arbejdet systematisk med at fastholde kompetencebegrebet som styrende for såvel afklaringsproces som udarbejdelsen af uddannelsesplan. Der arbejdes videre på, hvordan man kan tilrettelægge forløb på tværs af fag, med henblik på kompetencetilegnelse.

Hvad er udviklet i denne del af projektet?

I denne del af projektet har udgangspunktet været, at en realkompetenceafklaring er en vurdering og afklaring af kompetencer. Man har så at sige taget kompetencebegrebet alvorligt. Kompetence i betydningen 'evne til at handle' i forhold til en opgave. Afklaringsprocessen er derfor foregået på baggrund af uddannelsens kompetencemål, som de er fastsat i bekendtgørelsen.

Denne del af projektet bidrager derfor med vigtig viden om, hvordan de forskellige metoder til afklaring af kompetencer spiller sammen, og nødvendigvis må spille sammen. Erfaringerne fra projektet peger på og eksemplificerer, hvordan de forskellige afklaringsmetoder supplerer hinanden.

Som et væsentligt bidrag er der indhøstet erfaringer med, hvordan et kvalificeret, det vil sig omfattende og dybtgående, interview med ansøgeren kan være et solidt fundament for den videre afklaring.

Ud fra et forskningsperspektiv er det relevant at se nærmere på, hvordan faglærerne bedømmer en given præstation. Hvordan vurderes delkompetencer som 'sikkerhed', 'selvstændighed og begyndende rutine' (kompetence 19) og 'kreativitet' (kompetence 8 og 20)?

Det er ligeledes interessant mere systematisk at undersøge, hvilken grad af overensstemmelse der er mellem kursisterne vurdering af de 21 kompetencer (Skema 1) og bedømmernes vurdering af de samme kompetencer.

2.4 Realkompetencevurdering: Merkantil

Realkompetencevurdering (RKV) til merkantil GVU på CPH WEST indeholder følgende aktiviteter:

- Kursisterne ringer til koordinator for at høre om uddannelsen
- Skolen sender velkomstmateriale til kommende kursister
- Kursisterne indsender relevante eksamenspapirer til skolen
- Studievejleder vurderer kursisters papirer og tager en telefonsamtale med den enkelte kursist. Samtalen drejer sig dels om den GVU plan, som studievejlederen udformer på baggrund af kursistens eksamenspapirer, dels om kursistens arbejdserfaringer, der kan give yderligere merit. Fx kan en kursist, der har været teamleder eller haft en anden lederfunktion, få merit for AMU-kurset 'Samarbejde i grupper'. Telefonsamtalen giver således mulighed for at vurdere kursistens personlige kompetence. Hvis der er et problem med en kursist, kan telefonsamtalen erstattes af en face-to-face samtale
- Den endelige GVU-plan udarbejdes

Videreudvikling

Samtalen med lærerne viser, at de arbejder på en videreudvikling af RKV. De har foreløbig sat fokus på følgende to forhold:

- Lærerne på forløbet kunne godt tænke sig, at telefonsamtalen for alle kursisterne blev erstattet af en face-to-face samtale
- Erfaringerne viser, at kursisterne har en række problemer og spørgsmål ved indgangen til GVU-forløbet. Med henblik på at kunne tage hånd om disse problemer har lærerne udarbejdet et spørgeskema til kursisterne, der skal give et systematisk billede af, hvilke problemer kursisterne har. Kursisterne skal besvare skemaet ca. en uge inden GVU-forløbet. Lærerne udtrykker, at en udvidet RKV kunne medvirke til at løse nogle af disse problemer tidligere.

I projektet er der gennemført en række forløb inden for merkantil, hvor AMU-forløb i forskellige kombinationer indgår. Forløbene bidrager imidlertid ikke med ny viden om måling af realkompetence. Vi har derfor ikke data, som belyser nye perspektiver på måling inden for dette område.

Projektet bidrager til gengæld med ny og relevant viden om, hvordan AMU-forløb kan indgå i et samlet kompetenceudviklingsforløb og med ny viden om, hvordan sådanne forløb kan gennemføres. Vi henviser til projektets egen rapportering, hvor disse erfaringer er samlet.

2.5 Realkompetencevurdering: SOPU

SOPU gennemfører realkompetencevurderingsforløb (RKV) for kursister, der ønsker at begynde på Social- og sundhedshjælperuddannelsen (SSH) eller på pædagogisk assistentuddannelsen (PAU). RKV'en varer fem dage på SSH og 10 dage på PAU. Forskellen i varighed skyldes ifølge de interviewede lærere, at SSH er indplaceret på niveau 3 i kvalifikationsrammen, medens PAU er indplaceret på niveau 4. Kompetencemålene i PAU er således mere komplekse end på SSH. Lærerne har overvejet, om de skulle forlænge RKV af SSH, men har indtil videre fastholdt længden på fem dage, da kursisterne har meget forskellige forudsætninger, og at det derfor kun for nogle kursister det er nødvendigt at udvide varigheden.

RKV gennemføres på et fælles hold for SSH henholdsvis PAU på SOSU-skolen hovedsageligt i et klasseværelse, der rummer en række artefakter, der bruges inden for social- og sundhedssektoren og de pædagogiske sektorer. SSH- og PAU- kursisterne gennemfører overvejende aktiviteter hver for sig. Lærerne fremhæver dog, at uddannelserne indeholder nogle fælles kompetencekrav, hvorfor kursisterne kan have et fagligt udbytte af at deltage i fælles aktiviteter. For eksempel kan man på tværs af de to uddannelser arbejde med konflikthåndtering, fysisk og psykisk arbejdsmiljø og den anerkendende tilgang til borger henholdsvis barn.

RKV omfatter, at kursisterne viser og fortæller om deres kompetencer, og at lærerne på denne baggrund vurderer kursisters kompetencer.

Kursisterne viser og fortæller om deres kompetencer

Kursister viser og fortæller om deres kompetencer i følgende fire former for aktiviteter:

- Præsentation af arbejdsplads
- Demonstration af arbejdsopgaver og -situationer
- Refleksion over egne kompetencer
- Individuel samtale med lærerne

Præsentation af arbejdsplads

Den første dag på RKV-forløbet skal kursisterne præsentere deres arbejdsplads. Dagen gennemføres i grupper på 4-5 kursister. Den enkelte kursist skal først tegne en skitse over sin arbejdsplads. Efterfølgende skal hun fortælle de andre kursister i gruppen og læreren, hvordan hun på en typisk arbejdsdag løser arbejdsopgaver, hvem hun arbejder sammen med, hvor hun løser arbejdsopgaverne, fx i borgerens hjem eller i et køkken på et plejecenter. Læreren tager notater, der senere anvendes som en del af udgangspunktet for at vurdere kursistens kompetencer. Såvel læreren som de øvrige kursister i gruppen stiller afklarende spørgsmål til kursisten. Fx fortæller en kursist, der er ansat på et plejecenter, at hun om morgenen vækker den enkelte borger ved at sige godmorgen og trække gardinerne fra. Læreren kan fx spørge kursisten

om, hvad klokken er, når hun vækker borgeren, om borgerne skal vækkes på forskellige måder, og om hun vil fortælle om en situation, hvor en borger har været utilfreds med at blive vækket. Læreren stiller således udelukkende spørgsmål, som drejer sig om, hvad kursisten gør, når hun løser arbejdsopgaver, hvem hun taler med, hvor og hvornår hun udfører de forskellige arbejdsopgaver, og hvordan opgaveløsningen forløber. Altså spørgsmål der beskriver, hvad kursisten gør.

Derudover udvælger læreren fra kursistens beretning en eller to arbejdsopgaver eller situationer, som hun beder kursisten om at forberede sig på at vise de øvrige kursister en af de kommende dage i RKV-forløbet. I eksemplet om vækning af borgeren, kan kursisten svare: 'Jo nogle gange er der nogle borgere, der nærmest skælder ud, når jeg vækker dem.' Læreren kan så opfordre kursisten til at melde sig til senere i RKV-forløbet at vise, hvad hun gør, når en borger er utilfreds med at blive vækket. Lærerne har sat et ugeskema op i klasseværelset, hvor kursisterne kan skrive, på hvilket tidspunkt de vil vise en arbejdsopgave eller situation.

Der er følgende formål med denne indledning til RKV-forløbet:

- Kursisterne skal føle sig trygge og velkomne. Lærernes antagelse er, at kursisterne ved at sidde i gruppe og fokusere på konkrete ting fra deres arbejdsplads får mulighed for at vise og tale om det, de ved allermost om, nemlig den arbejdsplads de har arbejdet på et antal år. Lærerne søger at understøtte dette formål, ved at de gennem de afklarende spørgsmål om praksis på kursisternes arbejdspladser viser kursisterne, at de er interesserede i deres situation og erfaringer, og at disse er udgangspunktet for RKV-forløbet.
- Lærerne skal få et første indtryk af kursisternes arbejdsrelaterede erfaringer. Efter den første dag skal lærerne have et billede af, hvilken del af SSH- henholdsvis PAU-området kursisten har erfaringer fra, hvor mange forskellige arbejdsopgaver kursisten udfører, hvilke faggrupper og eksterne (fx pårørende eller forældre), hun samarbejder med.
- Lærerne skal få et første indtryk af kursistens evne til at formulere sig. Efter den første dag skal lærerne have fået et indtryk af, hvordan kursisten beskriver og forklarer sine arbejdsopgaver, hvor stort kursistens ordforråd er, og om kursisten - typisk hvis denne har anden etnisk baggrund end dansk - har vanskeligheder ved at udtrykke sig på dansk. Lærerne søger at understøtte dette formål ved at kombinere tegning og fortælling. Tegningen af kursistens arbejdsplads anvendes som en støtte til den mundtlige fremlæggelse: Gennem tegningen af arbejdspladsen får kursisten dels mulighed for at vise sin praksis på andre måder end gennem ord; dels har hun et holdepunkt for sin mundtlige fremstilling af arbejdsopgaver og -situationer.
- Kursisterne skal opfatte, at de lærer noget gennem RKV. Lærerne søger at understøtte dette ved, at kursisterne får mulighed for at fortælle hinanden om deres praksis. Dermed lærer de noget om og fra hinandens praksisser. Endvidere søger lærerne gennem spørgsmål til kursisterne at hjælpe kursisterne til at tænke over og formulere, hvad de gør og i nogle tilfælde også, hvorfor de løser arbejdsopgaverne, som de gør.

Demonstration af arbejdsopgaver og -situationer

I gennem resten af RKV-forløbet viser kursisterne løbende, hvordan de i praksis på deres arbejdsplads ville udføre forskellige arbejdsopgaver eller indgå i forskellige situationer. Dette kan foregå ved, at en kursist viser, hvordan hun løser en arbejdsopgave, medens de andre kursister og læreren observerer og stiller spørgsmål. PAU-kursisten kan fx demonstrere, hvordan hun vil forberede frugt til børnene eller gennemføre en sangleg, og SSH-kursisten kan vise, hvordan hun skifter en stomipose. Oftest viser kursisterne arbejdsopgaver og -situationer fra deres praksis gennem rollespil, idet dette er velegnet til at vise kommunikation, som er en central kompetence i udøvelsen af erhvervene inden for SOSU-området.

Både kursister og lærere deltager i rollespillene.

Under rollespillet stiller lærerne afklarende spørgsmål, fx: Hvor mange børn deltager i denne leg? Hvor længe varer legen? Endvidere kan læreren skabe en forstyrrelse: Læreren spiller et barn, der ikke vil deltage i legen.

Efter gennemførelsen af rollespillet stiller læreren spørgsmål til kursisten. Læreren stiller følgende typer spørgsmål:

- Spørgsmål om *viden om hvordan* (knowing how). Disse spørgsmål drejer sig om, at kursisten skal uddybe, hvordan hun løser en arbejdsopgave eller handler i en situation.
- Spørgsmål om *viden om hvorfor* (knowing why). Kursisten skal forklare, hvorfor hun løser arbejdsopgaver eller handler i situationer på bestemte måder, og om hun kunne have ageret på en anden måde.
- Spørgsmål om *viden om 'hvad nu hvis?'* (knowing transfer). Kursisten skal forestille sig, hvordan hun ville handle (hvad hun ville gøre), hvis der skete et eller andet uforudsigeligt i forbindelse med udførelsen af arbejdsopgaven eller i situationen.
- Spørgsmål om *viden om noget eller nogen* (knowing that). Spørgsmålene drejer sig enten om kursistens *viden om sin praksis*, fx hvilke aktiviteter har I for de ældre på plejehjemmet? Eller spørgsmålene drejer sig om kursistens *bogligt-teoretiske viden*, fx: 'Hvad betyder sensomotorisk udvikling?' Hvad er de grundlæggende hygiejniske principper for personlig vask?

Eksempel 1: PAU, sensomotorisk leg, hvor læreren laver en forstyrrelse

En kursist, der i et rollespil agerer 'pædagogisk assistent', lægger viskestykker på gulvet og laver tre 'baner', som de andre kursister, 'børn', skal gå på. På den første bane spreder den pædagogiske assistent mel, på den næste havegryn og på den sidste sidst cornflakes. 'Børnene' skal tage sko og strømper af og gå på de tre typer overflader. Læreren spiller et barn, der ikke vil være med til legen. Kursisten giver barnet lov til kun at kigge på og ikke deltage i legen.

Læreren stiller følgende spørgsmål:

- Viden om noget eller nogen i praksissen: Hvem har fundet på den idé? Hvor mange børn deltager?
- Viden om hvorfor: Hvorfor er dette en god måde at udvikle børnenes sanser på? Kunne du have valgt andre aktiviteter eller materialer? Hvorfor valgte du at lade det barn, der ikke ville deltage i legen, få lov til blot at kigge på?
- Hvad nu hvis: Hvad tror du, der ville være sket, hvis du havde tvunget barnet til at deltage i legen?
- Bogligt-teoretisk viden om noget eller nogen: Hvorfor skal pædagoger arbejde med børns sensomotoriske udvikling? Hvad betyder sensomotorisk?
-

Eksempel 2: PAU, forældremøde, hvor lærerne stiller spørgsmål under rollespillet

Rollespillet er et forældremøde, hvor alle kursister og lærere deltager ved at sætter sig rundt om mødebordet.

En kursist spiller pædagogisk assistent; alle andre inklusiv lærerne er forældre. Kursisten fremlægger en idé om, at man i institutionen vil undersøge børnenes læreprocesser systematisk. Lærerne og kursisterne spiller forældre og stiller en række spørgsmål, fx hvad det vil betyde for deres barn, at man vil undersøge børnenes læreprocesser.

Efterhånden som forældremødet skrider frem, ændrer lærernes spørgsmål sig fra at have udgangspunkt i forældrenes synsvinkler til at undersøge, hvad kursisten ved og kan fx:

- Spørgsmål om kursistens viden om noget eller nogen i sin praksis: Hvad observerer I hos børnene i denne systematiske tilgang? Hvad mener I med, at I vil lave mål og succeskriterier? Findes der andre metoder end den, I vil anvende?
- Spørgsmål om kursistens bogligt-teoretiske viden om noget eller nogen: Hvad er placeboeffekt? Hvad ved du om samspillet mellem leg og læring?

Eksempel 3: SOSU, behandling af patient i terminalfase

Fire kursister gennemfører et rollespil med følgende roller: SSH'en, terminalfasepatienten, en pårørende og en kollega, der skal oplæres til at kunne vikariere for SSH'en. De øvrige kursister på holdet er tilskuere. Rollespillet skal forestille at foregå i patientens hjem. Rollespillet giver mulighed for, at SSH'en kan vise en række kompetencer og færdigheder. Rollespillet kan blandt andet vise:

- Kommunikation med patienten, herunder hvordan kursisten træder ind i patientens hjem, og hvordan hun taler til patienten.
- Personlig pleje af patienten, herunder hvordan kursisten vasker patienten med respekt for patientens blufærdighed eller mundhygiejne (som er særlig i terminalfasen, fordi patienten indtager lidt eller ingen føde).

- Arbejdsstilling under pleje af patienten og rengøring.
- Velfærdsteknologi: Hvilke hjælpemidler anvender kursisten til behandling af patienten?
- Ernæring: Hvad spiser og drikker en patient i terminalfasen?
- Kommunikation med den pårørende, herunder sorg- og krisearbejdet.
- Hvordan SSH'eren handler i overensstemmelse med sine ansvarsområder, fx hvilken medicin en SSH'er må give, og hvilke arbejdsopgaver og spørgsmål hun skal overdrage til fx en sygeplejerske.
- Kommunikation om patienten til andre, fx til en sygeplejerske eller til den 'vikar', som hun skal oplære, herunder mundtlig og skriftlig kommunikation. Specielt i forhold til skriftlig kommunikation kan kursisten vise, hvordan hun vil kommunikere om patienten i den bog, der ligger i patientens hjem, herunder overvejelser om, hvordan hun kan vise, at hun har handlet korrekt.
- Undervejs i rollespillet skal 'SSH'eren' vejlede kollegaen, der skal vikariere, hvilket betyder, at hun skal forklare hende, hvad hun (SSH'eren) gør i situationen og hvorfor. Ved at inkludere en 'vikar' i rollespillet kan lærerne undersøge, hvordan kursisten (SSH'eren) beskriver og begrundet sine handlinger.

Efter rollespillet, der i dette eksempel varer ca. 20 minutter, følger en opsamling i klassen (1,5 timer). Her diskuterer man, hvad der skete i rollespillet, og om SSH'eren også kunne have handlet på andre måder. Kursisterne har her mulighed for at beskrive, hvad de ville have gjort i situationen og begrunde deres handlinger. Lærerne kan derfor bruge diskussionen af rollespillet som udgangspunkt for en vurdering af flere kursisters kompetencer end blot de kursister, der har deltaget i rollespillet.

Kursisternes bevidsthed om egne kompetencer

Løbende undervejs i RKV lader lærerne kursisterne udføre nogle opgaver, der skal øge deres bevidsthed om egne kompetencer. Der er tre former for opgaver:

- Kompetencehjul
- Kompetencedetektiv
- Billedkort

Kompetencehjul

Kompetencehjulet er en rund skive, der viser kompetencemålene for uddannelsen og de centrale tilhørende fag- og praktikmål. Kompetencehjulet skal give kursisten et overblik over dels uddannelsens samlede kompetencemål, dels de fag- og praktikmål kursisten skal opnå for at den samlede kompetence er opfyldt.

Kompetencedetektiv

Kompetencedetektiv drejer sig om, at kursisterne afdækker og beskriver hinandens kompetencer. Lærerne har inkluderet kompetencedetektiv i RKV, fordi de er blevet opmærksomme på, at kursisterne i og uden for undervisningen udveksler erfaringer og dermed får en viden om hinanden, som lærerne ikke automatisk har adgang til. Metoden skal således sikre, at lærerne opnår så meget viden om kursisters erfaringer som muligt.

Kompetencedetektiv indeholder to øvelser. Den ene øvelse drejer sig om, at kursisterne interviewer hinanden i par om hverandres kompetencer, og redegør derefter for hele gruppen, hvilke kompetencer de hver især har.

I den anden del af øvelsen skriver lærerne hver af kursisters navne på et A-4 papir. De øvrige kursister kan så undervejs i RKV-forløbet skrive kompetencer om den enkelte kursist på gule post it og hæfte dem på A-4 papiret under kursistens navn. Formålet er, at kursisten bliver bevidst om, at andre også ser dem som kompetente. Kursisterne kan endvidere anvende de udfyldte gule post its, når de i samtaler med lærerne skal redegøre for, hvilke kompetencer de har og mangler i forhold til kompetencehjulet. Denne øvelse gennemføres samlet for SSH- og PAU-kursister, da kursisterne på tværs af faglighederne kan se kompetencer, som kan være blevet til tavs viden hos den enkelte faggruppe.

Billedkort

Kursisterne anvender billedkort til at beskrive, fx hvad kursisterne synes, de kan bruge af det, de har arbejdet med, eller de kan beskrive, hvad der har været særligt svært på en udvalgt dag under RKV'en. Formålet med brug af billedkort er, at billedet kan hjælpe kursisterne til at formulere deres viden, herunder tavse viden. Endvidere hjælper billedet til at formulere det, der kan være svært for kursisten, fx udfordringer i arbejdslivet.

Billedet kan give en distance, der gør det nemmere at tale om et problem eller en udfordring. Fx har en kursist valgt et billede af en maratonløber, der ligger på asfalten og gisper efter at være kommet i mål med følgende begrundelse: 'Jeg har valgt dette billede, da det illustrerer min hverdag, da jeg fik en ny borger, der havde mange følgesygdomme, og som krævede, at jeg meget hurtigt blev nødt til at lære noget nyt for at kunne udføre mit arbejde ordentligt. Det følte som et maratonløb, men samtidig oplever jeg den samme glæde, som maratonløberen oplever ved at have gennemført det, man har sat sig selv som mål.'

Billedkortøvelsen bliver sat i gang på den anden dag i RKV-forløbet, hvor kursisterne bliver bedt om at medbringe et billede fx et foto, der kan illustrere, hvad kursisten syntes, var væsentligst på den første dag i RKV. Gennem RKV-forløbet bliver kursisterne løbende bedt om at medbringe et billede, der kan illustrere et eller andet.

Samtaler mellem lærerne og kursisterne

I løbet af RKV-forløbet gennemfører lærerne løbende samtaler med kursisterne i større eller mindre grupper. Formålet med disse samtaler er, at den enkelte kursist får mulighed for at uddybe sine praktiske erfaringer og viden. Lærerne anvender de individuelle samtaler til at få nuanceret, hvad de har observeret i kursisternes demonstrationer af arbejdsopgaver og -situationer. Når lærerne er i tvivl om, hvad kursisten kan og ved, tjekker lærerne dette gennem samtalerne. For at kursisterne selv kan vurdere, hvilke kompetencer de har, og hvilke de mangler, har lærerne udarbejdet et kompetencehjul (se ovenfor). Her kan kursisten se, hvilke kompetencer hun skal have, og hvilke fag- og praktikmål den pågældende kompetence indeholder.

Lærerne har en afsluttende individuel samtale, hvor kursisterne bliver gjort bevidst om hvilke kompetence og fagmål, de kan få merit for. Her får kursisterne mulighed for at præsentere deres kompetence blomst, som de har udviklet ud fra deres faglige, personlig og spidskompetencer, og som de har fået italesat af de medstuderende under øvelserne i kompetence detektiven.

Lærernes vurdering af kursisternes kompetencer

Målestokken for vurderingen af kursisternes kompetencer er uddannelsens kompetencemål, der er udspecificeret i fagmål og praktikmål. Lærerne har udarbejdet en oversigt, hvor de kobler praktikmål og fagmål til det enkelte kompetencemål.

Endvidere har lærerne udarbejdet en cirkel til kursisterne, som de have i deres taske (vedlagt). Cirklen viser de enkelte kompetencemål med tilhørende essentielle dele af fag- og praktikmål. Kursisten kan dreje cirklen og fokusere på, hvad et enkelt kompetencemål kræver, og dermed se hvad kursisten mangler. Lærerne anvender typisk formuleringerne i fagmålene til at vurdere kursisternes kompetencer.

For at undersøge, om kursisterne opfylder et fagmål tilrettelægger lærerne et kortere eller længere forløb, hvor kursisterne får mulighed for at vise og fortælle om et emne inden for fagmålet. Eksempel:

Lærerne på PAU skal undersøge kursisternes viden og færdigheder i relation til fagmålet 'Viden om det økologiske kredsløb'. For at vurdere, i hvilken udstrækning kursisterne opfylder dette fagmål, tager lærerne kursisterne med ud i naturen, hvor de skal simulere, at de arrangerer nogle aktiviteter for børn. Som en af aktiviteterne viser en kursist, at hun laver birkesaft med børnene. Ud over at observere og stille spørgsmål til udførsel af handlingen undersøger lærerne gennem spørgsmål til kursisterne, om kursisterne har den naturfaglige viden, som indgår i fagmålet. Derudover involverer aktiviteten 'at producere birkesaft sammen med børn' også andre fagmål, fx kommunikationen med børnene. Lærerne undersøger således, om kursisterne kender forskel på forskellige blade, og hvordan de vil kommunikere med et barn, som ikke har lyst til at smage birkesaft.

Som målestok for, hvilken viden kursisterne skal have for at få merit for fagmålet, anvender lærerne de pensumkrav for fagmålet, der er angivet i lærebøgerne til PAU. Med udgangspunkt i

pensumkravene stiller lærerne spørgsmål til kursisten, ligesom de ville gøre, hvis kursisten var til eksamen. Hvis lærerne vurderer, at kursistens svar svarer til en præstation på mindst 2, får kursisten merit for det pågældende fagmål.

Når lærerne tester kursisternes viden, har de fokus på kursisterne viden om noget/nogen (knowing that) og viden om hvorfor (knowing why). Lærerne lægger vægt på, at kursisterne kan begrunde deres handlinger, da dette kendetegner kravene til faglært niveau. Endvidere lægger de vægt på kursistens evne til at overføre deres viden til andre situationer (evnen til transfer). For at undersøge dette stiller læreren 'hvad-nu-hvis- spørgsmål'. En kursist kan være god til at kommunikere med børn inden for normalområdet, men hvordan ville kursisten kommunikere med børn inden for specialområdet eller hvordan ville hun kommunikere med voksne?

I forbindelse med fagmål, der vedrører kommunikation skal kursisterne blandet andet gennemføre et rollespil om kommunikation i den vanskelige samtale. Rollespillet drejer sig om, at en muslimsk far henvender sig til børneinstitutionen, fordi han ikke vil tillade at hans søn får lov til at gå i prinsessekjoler. Kursisterne skal spille de forskellige roller og med udgangspunkt i dette beder lærerne dem om at argumentere for, hvorfor de valgte at kommunikere med faderen på den eller den måde.

Ifølge lærerne mangler kursisterne altid viden om to af uddannelsens fagmål: 'Viden om pædagogisk historie' og 'Teoretisk viden om læreplanstemaerne'. Disse fagmål testes ikke gennem praktiske øvelser eller simuleringer men alene gennem spørgsmål til kursisten, måske i tilknytning til en praktisk demonstration eller i de individuelle samtaler.

Det fremgår i interviewene med lærerne at nogle fagmål er lettere at vurdere end andre. Det er fx lettere at vurdere, om kursisten har den tilstrækkelige viden om lovgivning, end om hun er god til at arbejde med kropsbevidsthed. Jo mere faktuelle og instrumentelle fagmålene er, jo lettere er de at vurdere. Og omvendt er det som generel regel relativt vanskeligt at vurdere personlige 'bløde' kompetencer og kompetencer, der involverer kursisterne holdninger og etik.

Nogle fagmål er også mere omfattende end andre. Det gælder fx kendskab til forskellige sygdomme, hvor kursisterne ofte har kendskab til nogle men ikke alle sygdomme.

Hvad er udviklet i denne del af projektet?

Realkompetenceafklaringen inden for dette fagområde adskiller sig principielt ved, at der er tale om kompetence anvendt i forhold til mennesker. Afklaringen kan ikke foretages i forhold til autentiske situationer, hvor almindelige borgere indgår. I det mindste bliver den det ikke, i de konkrete forløb. Afklaringen må derfor foregå i simulerede situationer. Der er derfor tale om en dobbelt vanskelighed i afklaringsprocessen. En vanskelighed med hensyn til, om de simulerede situationer er tilstrækkeligt autentiske, og en vanskelighed med hensyn til at afgøre, om afklaringen omfatter de kompetencer, som ansøgeren har. I projektet er der udviklet en metode til afklaring, som tager højde for denne dobbelte vanskelighed.

Metodens grundprincip er, at lærerne udvælger kompetencer, som de gerne vil vurdere, og deltagerne vælger indholdet i den situation, som skal synliggøre kompetencen. Ved at lægge vægt på, at deltagerne skal vise, hvad de gør, og forklare hvorfor de gør, som de gør, afklarer metoden, om deltagerne er i stand til at handle på kvalificeret niveau. Den demonstrerer deltageres kompetencer inden for bestemte områder. Metodens kvalitet er afhængig af, om lærerne kan udpege de centrale kompetencer, og af, om deltagerne kan formå at demonstrere dem i det valgte forløb. Bedømmelsen af, om kompetencerne er til stede (altså til mindst karakteren 2 på syv-trinsskalaen) afgøres af lærerne i en vurderingsproces, der svarer til en eksamenssituation.

Den udviklede metode baserer sig på, at der er en gruppe af deltagere, som på samme tid gennemfører et afklaringsforløb.

Metoden har en række positive konsekvenser. Den skaber tryghed hos deltagerne, den er en del af læreprocessen, og den lader deltagerne indgå aktivt i kompetenceafklaringen.

Afklaringen foregår i en tryk atmosfære. Ved at tage udgangspunkt i deltageres egen situation og arbejdsplads og ved at lade deltagerne vælge, hvor og hvordan de gerne vil vise de kompetencer, de har, skabes et afklaringsmiljø, hvor deltagerne er på 'hjemmebane'.

Afklaringen er en læreproces. Ved at skulle vælge og vise, hvad de kan, skabes en situation, hvor deltagerne skal reflektere over, hvad de kan. Denne refleksion sker både hos den enkelte deltager og i samtalerne mellem deltagerne. Der sker samtidig en erfaringsudveksling mellem deltagerne når de ser, hvad de andre gør, og når de taler om det.

Kursisterne bliver klar over egne kompetencer. I processen (fx i billedhjulet) lægges der vægt på, at kursisterne 'tænker med på', hvilke kompetencer de har, og hvilke de mangler.

Ud over udviklingen af metoden er der udviklet eller **videreudviklet teknikker** og redskaber, som synliggør kompetencer og fremmer kompetenceafklaringsprocessen. Det drejer sig om 'kompetencehjulet', 'kompetencedetektiv' og 'billedkort'.

Fra et forskningsperspektiv er det interessant, at undersøge afklarings- og refleksionsprocessen nærmere. Det er interessant at klargøre, hvilken bevidsthed kursisterne har om deres kompetencer, når de begynder forløbet sammenlignet med bevidstheden ved afslutningen. Det er tilsvarende interessant at klargøre, hvordan denne proces forløber, og nærmere bestemt hvad det er, der sætter refleksionsprocessen i gang. Det er en sandsynlig antagelse, at teknikkerne til synliggørelse af kompetencerne spiller en central rolle i denne proces.

2.6 Realkompetencevurdering på tværs

I projektet er der udviklet forskellige metoder til gennemførelse af realkompetencevurderinger, som har høj kvalitet. Det vil sige vurderinger, der er pålidelige og valide, og som sikrer en synliggørelse af deltageres kompetencer. De udviklede metoder afdækker (alle) de relevante

kompetencer, som deltagerne har, og vurderer dem præcist i forhold til krav, som den pågældende uddannelse stiller.

I projektet er der udviklet metoder, der gør det muligt at vurdere kompetencer i relation til fagmål. Uddannelsespolitisk giver det grundlag for en præcis og nuanceret vurdering af, hvad man kan, frem for tildeling af 'standardmerit'.

Det er en gennemgående erfaring, at den kvalificerede kompetenceafklaring omfatter flere metoder. Metoderne afdækker tilsammen deltagernes viden om feltet (know that), deres færdigheder (know how) og deres begrundelser for at handle (know why) i forhold til de opgaver, som en faglært vil skulle kunne udføre inden for fagområdet. Som grundprincip indgår samtaler og praktiske handlinger i vurderingerne.

I de beskrevne udviklingsarbejder er der udviklet forskellige metoder. Der er især forskel på de metoder, hvor der skal fremstilles et produkt, og de metoder, hvor der skal handles i forhold til mennesker. Der er forskel på omfanget af vurderingsprocessen, og der er forskel på fleksibiliteten i de handlinger, som skal dokumentere kompetencerne. Men inden for begge områder er der udviklet og beskrevet procedurer, der sikrer kvalitet i bedømmelsen.

Kompetencemålene skal synliggøres

Faglige bedømmelser foregår på basis af bedømmernes opfattelse af, hvad der er godt og rigtigt. Bedømmelserne foregår på baggrund af, hvad bedømmerne opfatter som faglig kvalitet. Bedømmernes opfattelser er i stor udstrækning baseret på tavs viden, som bedømmerne har. For at skabe et objektivt grundlag for en bedømmelse af faglig kvalitet, er det nødvendigt at synliggøre den tavse viden. Man er nødt til at kunne svare på, hvad der er et godt fagligt produkt, og hvad der er en god faglig proces.

I projektet er der udviklet beskrivelser af, hvad der er 'et godt produkt'. Der er udviklet beskrivelser, der muliggør vurdering af, om deltageren er i stand til at levere et fagligt produkt på et tilstrækkeligt højt niveau.

Der er endvidere igangsat en udvikling af, hvad der kendetegner en 'god faglig proces'. Der er arbejdet med beskrivelser af procesbegreber som sikkerhed, selvstændighed, rutine og kreativitet.

Kompetencemålene skal fællesgøres

I projektet er der arbejdet med at fællesgøre erfaringerne mellem de bedømmere, som indgår i forløbet. Afprøvning af den fælles forståelse i forbindelse med blind-testet vurdering af samme produkt sandsynliggør, at der er udviklet en fælles faglig forståelse. Bedømmelserne må derfor antages at have høj pålidelighed.

Arbejdet med at fællesgøre bevidsthed om den faglige kvalitet har i forløbene bidraget til en løbende faglig dialog og til en kompetenceudvikling af lærergruppen.

Kompetenceafklaringen skal foregå i en tryk atmosfære

Det er ikke nogen ny viden, at måling af kompetencer skal foregå i en tryk atmosfære. Det drejer sig om at skabe en 'god stemning ved eksamensbordet, frem for at skræmme eksaminanden'. I en situation, hvor deltagerne i udgangspunktet er usikre på deres egen formåen og egne kompetencer, er det ekstra vigtigt at skabe en tryk atmosfære, hvor deltagerne får lejlighed til at udfolde det, de ved og kan. I projektet er der arbejdet med at skabe en tryk atmosfære i de forskellige forløb. Inden for SÖPU er dette sket i en social sammenhæng, hvor deltagere bidrager til at synliggøre hinandens kompetencer.

Det gennemgående forskningsmæssige perspektiv

Inden for uddannelsesforskningen er det et centralt forskningstema at kunne beskrive og evaluere kompetencer. Hvad har man lært? Hvad kan man? Ofte foregår bedømmelser og karaktergivning på baggrund af ikke-veldefinerede kriterier. I projektet er der arbejdet med at udvikle metoder og redskaber til en mere systematisk og præcis beskrivelse og vurdering af kompetencer.

De forskellige metoder til vurdering af realkompetence giver et godt bidrag til det videre arbejde med undersøgelse af, hvordan man beskriver og måler kompetencer i en uddannelses-sammenhæng.

3. Realkompetence og pædagogik

Realkompetencen er den samlede viden, færdigheder og kompetencer, som den enkelte har, uanset hvor og hvordan de er erhvervet. I alle sammenhænge møder voksne kursister med en række faglige og personlige forudsætninger, som har stor indflydelse på, hvordan læreprocesserne skal tilrettelægges, og hvordan undervisningen forløber. God voksenundervisning bygger i videst mulig udstrækning på kursisterne realkompetence.

En ofte upåagtet konsekvens heraf er, at det i sig selv er et væsentligt formål at synliggøre og værdsætte deltagernes realkompetence. Det er vigtigt for kompetenceudviklingen, at kursisterne får en oplevelse af, at de allerede kan noget. De skal opleve, at de allerede har kompetencer, som kan videreudvikles. Frem for at pege på det, som de ikke kan, vil den konstruktive undervisning tage udgangspunkt i det, de kan.

En anden af konsekvenserne er, at ved at bygge på og videreudvikle kursisternes kompetencer sikrer man et bedre remtræk til virkeligheden. Man sikrer, at den nye læring knyttes til praksis. Man undgår en parallellæring, det vil sige en læring, som foregår parallelt med og uden at få indflydelse på det, man gør til daglig.

I dette kapitel beskrives forløb og erfaringer, der fokuserer på praksisrelateret pædagogik. Der fokuseres på, hvordan deltagernes realkompetencer inddrages i undervisningen. Beskrivelserne er baseret på observationer af en række undervisningsforløb og interview med faglærerne om deres overvejelser over og erfaringer med denne form for undervisning.

3.1 Undervisning med udgangspunkt i kompetencer

Hvordan kan kursisternes kompetencer bedst inddrages i undervisningen? Hvordan kan man nyttiggøre kursisternes realkompetencer, og hvordan kan man videreudvikle dem? Den pædagogiske proces omfatter en synliggørelse af kompetencer, en udveksling af kompetencer og en systematisering af kompetencer.

Synliggørelsen betyder, at kursisterne fremlægger deres erfaringer inden for det emne, som undervisningen drejer sig om. Det kan fx være deres erfaringer fra et professionelt køkken, eller det kan være erfaringer med behandling af beboere på et plejehjem. Synliggørelsen kan ske som afklaring af, hvad man plejer at gøre, eller hvordan man har tænkt sig at løse et konkret problem. Man kan synliggøre kompetence ved at vise, hvordan man gør det, og man kan synliggøre kompetencer ved at tale om, hvad man gør, og hvorfor man gør det.

Synliggørelsen kan være en omfattende proces, der allerede indledes inden kursisterne møder til undervisningen. Det kan også være en relativt kortvarig proces, som indledning til en konkret læringssekvens. Det vigtige er, at undervisningen begynder der, hvor deltagerne er, og bygger videre ud fra dette.

Synliggørelsen af kursisters erfaringer er i første omgang let. Ofte vil processen være både engagerende og motiverende. Hvem vil ikke gerne fortælle om, hvad man gør? Her møder man imidlertid den første pædagogiske udfordring. Den består i at sikre, at det, der synliggøres, fremlægges og fortælles, er relevant i forhold til det, som undervisningen drejer sig om. Den gode underviser skal holde kursisterne på sporet i deres fremlæggelser. Samtidig skal underviseren hindre, at de kursister, der bevæger sig uden for undervisningsemnet, ikke taber ansigt, når de korrigeres. De fleste undervisere vil genkende den situation, at de får et indlæg fra en kursist, som ikke har ret meget med emnet at gøre. De fleste har sikkert også oplevet, hvordan et emne opleves som mere og mere spændende af kursisterne, fx nogle vigtige personlige forhold, samtidig med, at diskussionerne bevæger sig mere og mere væk fra det, som undervisningen drejer sig om. Her er det underviserens opgave at finde balancen mellem relevans og interesse.

Der kan i sig selv være en pædagogisk pointe i at synliggøre de forskellige kompetencer. Nemlig det engagement og den motivation, som skabes hos kursisterne. Men en egentlig integration af kursisters realkompetence i undervisningen er væsentligt mere krævende. En undervisning, der består i anvendelse og bearbejdning af kompetencerne, er betydeligt vanskeligere. Denne del af læreprocessen kan deles op i en række pædagogiske delprocesser: erfaringsudveksling, videnstilknytning og perspektivering.

Systematisering af erfaringer

Første del af processen, hvor erfaringerne systematiseres, omfatter en erfaringsudveksling. Erfaringsudveksling er den proces, hvor man lærer af de andres erfaringer (figuren: proces 1). Hvad skal der til, for at man kan lære af andre? Der skal ske en kobling af ens egne erfaringer med andres. Der skal gennemføres en - mere eller mindre systematisk og bevidst - analyse af, hvor erfaringerne ligner hinanden, hvor de er forskellige, og hvad årsagen til forskellene er. Kort og godt en refleksion over, hvilke konsekvenser det har for mine egne erfaringer og for det, jeg ved noget om, at jeg nu har hørt om andres måder at handle på. Man får relativiseret sin erfaring. Man bliver klar over, at tingene kan gøres på forskellige måder.

En erfaringsudveksling forudsætter, at man kan uddrage det væsentlige af andres erfaringer og anvende det til nuancering af egne erfaringer og i sidste ende også til forbedring af egen praksis.

Næste trin i udviklingen af kompetencer er tilknytning af ny viden. Hvilken viden findes om det konkrete emne, man har erfaringer med? Eller hvis der er tale om løsning af en opgave eller et problem: Hvordan kan man anvende eksisterende viden til løsning af det valgte problem?

Hvordan kan viden belyse erfaringerne fra et køkken eller fra et plejehjem, som vi nævnte ovenfor? Hvordan kan viden om fødevarernes energimæssige sammensætning belyse, hvordan man vurderer madens sundhedsværdi? Hvordan kan viden om kommunikative processer give en forklaring på, hvad der sker, hvis man takler en bestemt samtale med en beboer på plejehjemmet på en bestemt (og måske fejlagtig) måde? Hvad siger lærebogen om dette? Hvad kan underviseren bidrage med af fagrelevante begreber og ny viden? Hvad siger teorierne om dette?

Denne del af processen må meget gerne udløse en læringsmæssig oplevelse i retning af: Nå, nu *ved* jeg, *hvorfor* jeg skal gøre det på en bestemt måde. Altså en videreudvikling eller kvalificering af den eksisterende kompetence.

Den sidste del af processen omfatter en afklaring af, om den viden, som tilknyttes, giver et nyt perspektiv på det, som man plejer at gøre. Altså en perspektivering af den nye kompetence (figuren: proces 3). Den tager udgangspunkt i spørgsmålene: Hvilke konsekvenser har den nye kompetence for det, jeg plejer at gøre? Hvor kan jeg anvende den nyudviklede kompetence?

De beskrevne pædagogiske delprocesser, som kan sammenfattes under betegnelsen den erfaringspædagogiske proces, synes i første omgang enkle og næsten selvindlysende. Men i praksis er det ganske vanskeligt at gennemføre en undervisning, som lever op til målet om, at deltageres kompetencer inddrages, bearbejdes og videreudvikles på basis af en eksisterende (skolebaseret) viden.

De pædagogiske delprocesser fremstår ofte som mere eller mindre adskilte: det har været fint at fremlægge, det har været fint at høre på andre, det har været OK, at læreren har formidlet ny viden. Men ofte er det ret vanskeligt mere dybtgående at gøre rede for, hvordan processerne hænger sammen.

Hvis undervisningen skal bygge på og videreudvikle deltageres kompetencer forudsætter det, at der i undervisningen sker en bearbejdning af kompetencerne, og at tilkoblingen af viden bliver en (tydelig) del af læringen. Det kan faktisk være en fordel, hvis man i undervisningen taler om og bliver bevidst om disse læreprocesser. Hvis man træner sig i at reflektere over, hvordan man lærer, fremmer det evnen til refleksion hos kursisterne (se afsnittet om refleksion).

Deltageres reelle kompetencer får indflydelse på undervisningen. For at kunne gennemføre en undervisning, der integrerer deltageres realkompetence kræver det som udgangspunkt, at læreren kender disse kompetencer. Det kan ske før undervisningen, eller det kan ske som indledning til et konkret læringsforløb.

Jo bedre undervisningen er i stand til at tage udgangspunkt i og bearbejde kursisters kompetencer, des mere lærer de, og jo bedre vil de kunne bruge det, de lærer. I de næste fire afsnit vil vi beskrive, hvilke erfaringer man i UFFA-projektet har gjort med inddragelse af deltagerne erfaringer og kompetencer.

3.2 Pædagogiske erfaringer: Frisør

På frisøruddannelsen har man erfaringer med undervisning af GUV-elever både på ordinære hold og på særlige UFFA-hold, idet der gennemføres et forløb med GUV-elever samlet på et hold. Holdstørrelsen er væsentligt mindre end på de ordinære hold.

Lærerne peger på en række fordele ved denne form for organisering af undervisningen; men peger samtidig på, at det kræver væsentlig mere planlægning, hvis det skal fungere.

Der peges på fire forhold, som adskiller UFFA-undervisningen fra anden undervisning, og som giver kvalitet. Det ene er de differentierede forudsætninger og tilsvarende differentieret undervisning. Det andet er anvendelsen af GUV-pædagogiske overvejelser. Det tredje er trygheden i undervisningen. Det fjerde er GUV-elevernes målrettethed.

Differentierede forudsætninger

På UFFA-holdet undervises elever med forskellige kompetence og som følge heraf også på forskellige niveauer. Kompetenceprofilen kan være meget asymmetrisk, forstået på den måde, at eleven kan være på niveau fem inden for to fagområder, men på niveau et på et tredje område, fordi eleven ikke har arbejdet med det konkrete emne, fx herreklip. Det kræver en langt mere differentieret undervisning end på hold, hvor deltagerne har mere homogene forudsætninger. Hvordan bygger undervisningen mere konkret på deltagerens differentierede forudsætninger?

Det første svar er, at der ret specifikt undervises i, 'hvad eleven mangler'. Delvis fordi det mindre hold giver mulighed herfor. Hvis eleven, som i eksemplet, mangler herreklip, så undervises hun i det og kun i det. Den differentierede undervisning gør det muligt at koncentrere undervisningen om det, som kræves i den samlede kompetenceprofil. Differentieringen gør det altså muligt at gennemføre et forløb på 'rekordtid', som er et af projektets formål.

Det andet svar er, at deltagerne 'lærer af hinanden'. Dels fordi de kan noget forskelligt, dels fordi de er på forskelligt kompetenceniveau. De mindre erfarne lærer af de mere erfarne. Der er flere pædagogiske gevinster ved denne relation. Den ene er, at de erfarne får mulighed for at forklare, hvad de gør, og muligvis også hvorfor. At kunne forklare, hvad man gør, fremmer kvaliteten af læringen. Den anden er, at det giver selvtillid. Den tredje er, at der bringes variationer 'af måder at gøre det på' fra praksis ind i undervisningen.

Lærerne nævner i den forbindelse eksempler på, at de erfarne elever også er i stand til at lære lærerne noget.

Tavs viden og aflæring

Den mindre holdstørrelse gør det muligt at følge den enkeltes læring mere detaljeret. Den giver mulighed for, at læreren spørger tættere ind til det, der gøres i den praktiske undervisning. Gennem spørgsmålene genkalder eleverne sig det, de gør i praksis. Spørgsmålene **aktiverer den 'tavs' viden**, som indgår i realkompetencen. Man kan sige, at GUV-pædagogikken bygger på elevens realkompetence ved at aktivere og derved styrke den i forhold til udførelsen af konkrete arbejdsopgaver.

Et omdrejningspunkt i en GUV-pædagogik er, om eller i hvilken udstrækning der skal ske en **aflæring** af gamle vaner og rutiner. Skal eleven fx lære at holde på saksen på en reglementeret måde, eller er det OK at fortsætte, som man plejer.

Aflæring har forskellige negative konsekvenser for den fremadrettede indlæring. Dels er det vanskeligt at ændre vaner, meninger og holdninger. En sådan ændring møder umiddelbart modstand mod ny læring. Dels bidrager kravet om aflæring til de-motivation, og strider principielt mod forestillingen om, at GUV-eleven kan noget, og har relevante kompetencer. På den anden side er det vigtigt, at undervisningen lever op til den (til svendeprøven) krævede kvalitet.

Man kan anlægge to forskellige betragtninger på dette. Dels en formel, hvor man fastholder formelle regler for, hvad der er rigtigt eller forkert. Dels en pragmatisk, hvor man vurderer ud fra to forhold: Det ene er, om produktet er tilfredsstillende i forhold til kvalitetskravene på det pågældende niveau (se tidligere i rapporten om kvalitetskrav i forbindelse med realkompetencevurderingen). Det andet er, om den indøvede teknik/metode har u hensigtsmæssige konsekvenser, fx ergonomiske. I UFFA-forløbet anvendes den pragmatiske vurdering. UFFA-eleverne får lov til at anvende de indlærte teknikker, såfremt resultatet af processen lever op til kvalitetskriterierne.

Tryghed i undervisningen

Som en konsekvens af, at UFFA-eleverne er samlet på et hold, opnås større tryghed. Eleverne er i en vis forstand i samme båd. De er ældre end eleverne på ordinære hold, og de gennemgår andre og differentierede forløb.

Trygheden i undervisningen (der også fremhæves på andre forløb, hvor der er særlige UFFA-hold) modstilles til den situation, hvor GUV-eleverne indgår i den ordinære undervisning. Her er de ofte et 'fremmedelement' såvel fagligt som socialt. På det samlede UFFA-hold er de fælles om forskelligheden.

Trygheden styrkes af det forhold, at læreren er 'kontaktperson' for den enkelte elev.

Måltrettethed

UFFA-eleverne opleves generelt som mere målrettede end de ordinære elever. De vil gerne blive (hurtigt) færdige, så de kan komme i faglært beskæftigelse.

Samtidig er de meget motiverede for ny læring. De vil gerne lære noget om ny teknik, og de vil gerne have ny viden. De er 'videbegærlige'. De har ikke travlt med at komme ud af døren efter undervisningens afslutning. De vil derimod gerne lære så meget som muligt. En af forklaringerne er, at de kan se en umiddelbar anvendelsesværdig i det, som de lærer.

Det er erfaringerne, at eleverne i almindelighed gerne vil have så megen undervisning som muligt (hvad vi også ser i de andre faglige forløb). Med enkelte undtagelser modsaves forestillingen om 'rekordtid' af en forestilling om, at det er godt at lære, så meget som muligt, når man nu er i gang med en uddannelse.

Målrettetheden og de kortere undervisningsforløb har en mulig bi-effekt. Det skal gå lidt hurtigere. Derfor bliver det nødvendigt at finde nye løsninger på vanskeligheder, der mødes undervejs. Det komprimerede forløb, og det deraf følgende tidspres, fører i nogle tilfælde til en mere aktiv læring.

3.3 Pædagogiske erfaringer: Gastronom

GVU-deltagerne er kendetegnet ved at være ældre end eleverne på de almindelige eud-forløb. GVU-deltagerne har ofte mange års praktisk erfaring. Mange af GVU-deltagerne er 'skarpe' til det praktiske. Mange har 'en guldgrube af erfaringer', som en lærer udtrykker det. Mange GVU-elever er grundigere, bruger mere tid på opgaver og har ikke så megen tiltro til sig selv.

GVU-deltagerne kan fungere som hjælpelærere for de yngre eller mindre erfarne elever. Nogle af dem påtager sig en moderrolle for de yngre elever.

En væsentlig del af uddannelsen består i at koble den teoretiske viden, som skolen repræsenterer, til deltageres praktiske erfaringer. De skal lære at bruge det rigtige fagsprog, fx hvornår man siger braisere henholdsvis sautere. Fx skal de lære at sige, at de braiserer i stedet for at steger. Det hedder braiseret nakkekam. Deltagerne kan udføre de forskellige opgaver i praksis, de kan altså godt både braisere og sautere, men de ved ikke, hvad man kalder det, de gør. Eller de er ikke tilstrækkeligt vidende om det. De kender ikke den præcise betydning af mange af de nødvendige fagudtryk. De kan ikke tale det rigtige fagsprog.

Når deltagerne skal lære det rigtige fagsprog, er processen principielt anderledes end i en ordinær uddannelse. I en ordinær uddannelse har deltagerne principielt hverken kendskab til teori eller praksis. De tilegner sig teori og praksis sideløbende i uddannelsesforløbet. GVU-deltagerne har derimod en omfattende praksis, og skal derfor lære at tale om og tænke over den praksis. Lærerne beskriver to forløb, hvor denne kobling finder sted.

Det ene er, når deltagerne spørger til fagudtrykkene i lærebogen, hvor de læser opskrifterne. Når lærere så forklarer, at det begreb betyder, at man gør det og det på den og den måde, så genkender deltagerne det konkrete indhold. Deltagerne lærer altså at sætte (de rigtige) ord og begreber på en allerede kendt praksis.

Det andet forløb er at sætte deltagerne til at bruge konkrete eksempler fra deres egen virksomhed eller egen praksis. Eleverne skal fortælle, hvad de gør med de rigtige fagudtryk. Fx skal de fortælle, hvad de gør, når de steger løg til bøf henholdsvis løg til en gryderet. Deltagerne får derigennem mulighed for at vise, at de kan forklare, hvad forskellen er på at svitse (løgene får farve) og sautere (løgene får ikke farve). For at huske begreberne kan deltagerne tænke: Farve = svitse, ikke farve = sautere.

GVU-deltagerne fanger ofte begreberne hurtigere end de unge, hvis læreren sørger for at relatere begreberne til deres praksis.

Lærerne beder også deltagerne om at give forklaringer på, hvorfor man fx laver intervalstegning. Dette blandt andet for at rette på eventuelle misforståelser om at intervalstegning anvendes for at gøre kødet mørt. Dette er ikke korrekt. Intervalstegning anvendes for at få en jævn stegning.

Når man skal lære en række nye begreber, kan man nemt blive både demotiveret og usikker. Man kan få en opfattelse af, at det, man kan, ikke er godt nok (hvad der principielt er rigtigt, i og med at det teoretiske grundlag ikke er tilstrækkeligt). For at fastholde motivationen, er det i denne proces vigtigt at holde fast i, at GUV-eleverne kan mange ting, og at det har værdi i sig selv.

For at skabe tryghed og give kursisterne selvtillid taler lærerne med kursisterne om, hvad de gør i deres praksis. Lærerne respekterer den viden, som kursisterne har fra deres praksis, ved at bede dem om at uddybe, hvad de ved, og hvor de har deres viden fra. Lærerne spørger eleverne om, hvad de gerne vil lære, og hvordan de kommer derhen.

En del af læreprocessen for GUV-eleverne består i at 'fylde huller ud'. De huller, som er blevet afklaret i realkompetencevurderingen. Det er vigtigt i denne proces, at eleverne forholder sig aktivt til deres egen læring. De skal være bevidste om, hvad de skal lære og hvorfor.

Processen indeholder et dilemma. På den ene side er det vigtigt, at eleverne arbejder med noget nyt, og at de arbejder med noget, som de skal blive bedre til. Samtidig vil de helst arbejde med det, de kender, altså de retter som de er bedst til – og som de altså ikke lærer så meget af, men som de er trygge ved. Dilemmaet løses ved at tage udgangspunkt i det kendte, og så udfordre eleverne til at arbejde videre og forbedre det, som de kan.

Kursisterne med anden etnisk baggrund end dansk kan have særligt vanskeligt ved at lære fagtermerne. Når kursisterne skal lære at skære i julienne kan læreren fx spørge den kinesiske kursist, hvordan hun skærer sine grøntsager til en wok ret. Når kursisten forklarer dette, knytter læreren ordet julienne til den måde kursisten skærer grøntsager til wok, som netop er i julienne.

GUV-deltagerne reagerer ofte spontant i køkkenet fx i forhold til hygiejne, orden eller sikkerhed og irettesætter de uerfarne elever fx om at de skal holde orden og rent i køkkenet og undgå krydskontaminering. Endvidere ved GUV-kursisterne også fra deres praksis, at man samarbejder i et køkken og hjælper hinanden med at blive færdige; også dette videregiver de til de uerfarne elever.

3.4 Pædagogiske erfaringer: Merkantil

Relateringen til praksis foregår overvejende ved, at læreren beder kursisterne om at give eksempler fra deres praksis. Der er forskellige former for praksisrelatering. Baseret på observationer af undervisningen og interview med lærerne er det følgende en kategorisering af de forskellige former.

At kunne se sine jobfunktioner i en helhed

Når kursisterne skal lære specifikke færdigheder eller teoretisk viden fx i bogføring, kan de have vanskeligt ved at se meningen med undervisningen. Det følgende eksempel viser, hvordan læreren hjælper kursisterne til at se sammenhængen mellem det, de lærer i undervisningen og arbejdet på et kontor.

I undervisningen i bogføring er der i følge læreren to udfordringer. Den ene er, at de kursister, der er ansat i det private, kan forstå at anvende det, de i skolen lærer om bogføring i det offentlige. Læreren søger at skabe denne forståelse ved at gennemgå de enkelte begreber for kursisterne: Det vi i det offentlige kalder x, kalder I i det private for y. Formålet er, at kursisterne kan se, at de skal udføre de samme funktioner og at forskellene alene drejer sig om, at man bruger forskellige begreber. Praksisrelateringen drejer sig om at oversætte fra en praksis til en anden.

Den anden udfordring er, at mange af kursisterne i følge læreren ikke er klar over, hvordan den arbejdsopgave de udfører, anvendes i virksomhedens arbejde. Kursisternes erfaringer fra arbejdet er, at de 'bare' fører tal ind. I følge læreren ved de ikke altid, at det, de laver, kaldes bogføring. Læreren lægger derfor vægt på, at kursisterne forstår sammenhængene mellem det, de gør, og andre arbejdsopgaver i virksomheden og ikke mindst slutprodukter. Læreren opfordrer kursisterne til at interessere sig for denne sammenhæng, fordi det giver en større tilfredsstillelse i arbejdet, hvis man føler sig som et vigtigt led i virksomhedens samlede produktion.

Praksiserfaringer som motivation

Med henblik på at motivere kursisterne for at lære noget eller inspirere dem til at vælge emne til fx projekt indleder man på GVU merkantil nogle af undervisningsforløbene med en kort seance, hvor kursisterne skal give eksempler fra deres praksis på temaet for undervisningen. Fordelen er, at kursisterne får billeder fra praksis på temaet; temaet bliver konkret, relevant og meningsfuldt at beskæftige sig med.

Som indledning til et projekt inden for temaet arbejdsorganisering vælger læreren, at projektet skal dreje sig om et emne, som de fleste kursister i følge læreren har erfaring med, nemlig storrumskontorer. Læreren beder derfor indledningsvis kursisterne om at formulere erfaringer med at flytte fra enkeltmands- til storrumskontorer. Erfaringsudvekslingen resulterer i en liste med erfaringer med dette emne, og læreren tilskynder kursisterne til at beskrive fordele og ulemper ved enkeltmands- henholdsvis storrumsorganisering. Med udgangspunkt i dette skal kursisterne udarbejde problemformuleringer til projektet. Projektet skal indeholde dataindsamling. I følge læreren hjælper det kursisterne til at formulere fx interviewspørgsmål, hvis de ser deres egne kollegaer for sig og forestiller sig, hvilke holdninger der er til kontororganiseringen på kursistens arbejdsplads.

Teoretisk viden til at forklare praksis

Medens forrige praksisrelatering drejede sig om at tage udgangspunkt i problemstillinger i praksis og bruge dem til at præcisere rammen for et projekt, går denne praksisrelatering den modsatte vej. Praksisrelateringen drejer sig således om at knytte erfaringer til en teoretisk ramme. Formålet er, at kursisterne formulerer erfaringer fra deres praksis, der eksemplificerer den gennemgåede teoretiske viden. Den teoretiske viden anvendes så til at forklare deres erfaringer. Nedenstående eksempel på dette drejer sig om kvalitetsstyringsværktøjer.

I følge læreren har mange af kursisterne kendskab til kvalitetsstyringsværktøjer fra deres arbejde, fx kendskab til LEAN. Læreren indleder med at undervise kursisterne i kvalitetsstyringsværktøjer, hvor hun giver en introduktion til de grundlæggende elementer og begreber. Hun giver dem, hvad hun betegner som "stammen og grenene på juletræet". Herefter kan kursisterne "hænge" erfaringer fra praksis på juletræet. Erfaringerne skal dreje sig om, hvilke kvalitetsstyringsværktøjer kursisterne kender, og hvilke positive og negative erfaringer kursisterne har med brugen af disse værktøjer.

Herefter skal kursisterne forklare deres erfaringer. Læreren beder kursisterne om at bruge "fiskebenet" til at indkredse, hvilke forhold der har betydning for, hvordan kvalitetsværktøjet virker. Fiskebenet er et japansk værktøj til at beskrive årsag-virkningsforhold og indeholder seks M'er: Mennesker, metode, materiale, management, maskiner og miljø. Kursisterne analyserer deres praksis ved at bruge de seks M'er med henblik på at forklare, hvor årsagerne til god, henholdsvis dårlig kvalitetsstyring skal findes på deres arbejdsplads.

Udvikling af praksis

Praksisrelateringen kan dreje sig om at udvikle praksis, og dermed have fokus på udviklingen af kursisterne innovative kompetencer. Undervisningen tager udgangspunkt i et aktuelt problem, som kursisterne skal løse med henblik på at forbedre praksis. Som basis for udviklingen af praksis undersøger kursisterne praksis for at kvalificere det problem, de skal løse og for at få ideer til problemløsningen. Der er to fordele ved denne form for praksisrelatering. Den ene er, at kursisterne kan arbejde mere struktureret og "videnskabeligt" med erfaringerne, når deres egne praksiserfaringer ikke er i fokus. Den anden fordel er, at kursisterne lærer at indsamle data. Resultaterne af dataindsamlingen kan anvendes til at reflektere over kursisters erfaringer med emnet.

Som led i markedsføringsundervisningen har læreren bedt kursisterne om at udvikle værktøjer, der kan hjælpe implementeringen af den digitale borger. Kursisterne udarbejder interviewguides og interviewer ældre borgere, som, de antager, vil have særlige vanskeligheder med overgangen til digital borger. Med udgangspunkt i præciseringer af, hvor borgerne udtrykker bekymringer for den forestående digitalisering, udarbejder kursisterne informations- og vejledningspjecer. Ifølge læreren kan flere af kursisterne senere hen bruge disse pjecer i deres arbejde.

At anvende viden i praksis

Den sidste form for praksisrelateret undervisning, der er observeret på merkantil GVU, drejer sig om, at kursisterne skal lære noget, som de kan anvende, når de vender tilbage til arbejdet. Deltagere i uddannelse har ofte vanskeligt ved at anvende det, de har lært under uddannelsen. Nedenstående eksempel drejer sig om kursisters bevidsthed om deres personlige egenskaber. Relateringen drejer sig om, at kursisterne skal anvende viden om deres personlige egenskaber til at formulere, hvilke træk hos dem selv, de skal være opmærksomme på og eventuelt styrke, når de vender tilbage til arbejdet.

Som led i undervisningen i kommunikation og samarbejde skal kursisterne udarbejde deres personlighedsprofil gennem programmet DISC³. Undervisningen indledes med, at kursisterne skal give eksempler på kommunikationssituationer, der er gået godt, henholdsvis skidt.

Læreren giver herefter kursisterne en introduktion til DISC. Kursisterne svarer på en række spørgsmål, og svarene anvendes til at lave en personligheds karakteristik af den enkelte. Kursisterne analyserer hinandens profiler og anvender værktøjet til at forklare ovenstående gode, henholdsvis dårlige kommunikationssituationer. Endvidere diskuterer man i plenum, hvordan den enkelte kan anvende resultaterne af sin profil til at videreudvikle sin adfærd i praksis, og hvordan man bedst kommunikerer med personer i forhold til deres personlighedsprofil. Der lægges vægt på, at kursisterne afprøver det, de har lært, i deres arbejde og efterfølgende reflekterer over afprøvningsresultaterne i klassen.

Sammenfatning

I de fem former for praksisrelateret undervisning, der på baggrund af observation og interview på merkantil GVU, er beskrevet ovenfor er det gennemgående træk lærerne styring af inddragelsen af kursisters erfaringer. De forskellige former for praksisrelateret undervisning skal alle motivere kursisterne for at lære. Dette gøres ved som i det første eksempel at gøre kursisterne opmærksomme på, hvordan de arbejdsopgaver, kursisterne udfører, er vigtige for virksomhedens samlede virke. Det gøres i andet eksempel ved, at undervisningsforløbet indledes med, at kursisterne formulerer deres erfaringer om det tema, undervisningen skal dreje sig om. I tredje eksempel er motivationen, at kursisterne ved brug af teoretiske viden kan forklare erfaringer fra deres praksis. I fjerde og femte eksempel drejer det sig om, at deltagerne kan anvende det, de lærer, i forhold til egen praksis.

³ DISC står for fire personlighedstræk, som hos den enkelte kan være mere eller mindre fremherskende: Dominans, Indflydelse, Competence og Stabilitet.

3.5 Pædagogiske erfaringer: SOPU

Undervisningen på GVU-forløbene på SOPU gennemføres i stor udstrækning fælles for PAU (pædagogisk assistent) og SSH (Social- og Sundhedshjælper) dog således, at kursisterne i projekter og andet gruppearbejde oftest er adskilte i PAU-kursister og SSH-kursister.

GVU indeholder forskellige former for praksisrelateret undervisning, der er beskrevet i SOPU's inspirationskatalog. Med praksisrelateret undervisning menes undervisning, der skaber koblinger enten bagud fx til kursisternes arbejdserfaringer og til praksiseksempler inden for erhvervet eller fremad til den erhvervspraksis, hvor kursisterne skal anvende det, de lærer på GVU. Nedenstående er en kategorisering og eksemplificering af de forskellige former for praksisrelateret undervisning, der er observeret i GVU-undervisningen på SOPU.

Simulering af praksis

Simulering af praksis på SOSU foregår ofte som rollespil eller forumteater, hvor en eller flere kursister skal vise, hvordan de vil handle i en situation, og man efterfølgende reflekterer over handlingen i plenum. Simulering er forholdsvis udbredt på uddannelser, der drejer sig om service og menneskelig interaktion, hvor man ofte ikke har mulighed for at handle i forhold til rigtige borgere, patienter eller kunder. Som det er fremgået tidligere i rapporten anvendes rollespil i stor udstrækning på RKV-forløbet. På GVU anvendes rollespil ikke i samme udstrækning, men der anvendes en anden form for simulering, der drejer sig om at opbygge og agere i en simuleret praksis i den såkaldte storylinemetode. Denne form for simulering genfindes i de merkantile uddannelser, hvor eleverne fx kan etablere et øvelsesfirma, fx en butik med henblik på at udvikle evner til at drive butik.

I storylinemetoden etablerer kursisterne en fiktiv praksis, der kan danne udgangspunkt for at arbejde med forskellige virkelighedsnære problemstillinger. Kursisterne skriver livshistorier om fiktive borgere i en fiktiv kommune eller bydel.

Lærerne giver kursisterne en skriftlig introduktion til arbejdsopgaverne i storylinemetoden. Først skal kursisterne beskrive og tegne et samfund, fx en fiktiv kommune eller en bydel, og som blandt andet kan rumme et plejecenter, børnehave, bosted osv. Den skriftlige introduktion indeholder en række stikord, fx om hvilke huse og institutioner bydelen rummer, hvilke aktiviteter der tilbydes i bydelen, og hvilket værdigrundlag⁴ bydelen har. Kursisterne skal tage udgangspunkt i disse stikord, når de skal tegne og beskrive deres bydel.

Når kursisterne har tegnet og beskrevet bydelen, skal de zoome ind på enkelte borgere. Igen har lærerne givet kursisterne nogle stikord til at beskrive borgerens livshistorie.

På baggrund af beskrivelsen af bydelen og borgeren skal kursisterne forholde sig til forskellige hændelser. Det kan fx være, at kursisterne får fortalt, at i en familie til et barn på en daginstitution

⁴Forud for story linemetoden har kursisterne afklaret deres værdigrundlag, hvor kursisterne blandt andet har diskuteret begreber som innovation, teamwork, anerkendelse, indflydelse og åbenhed.

er der et omfattende misbrug. Kursisterne skal fortsætte denne fortælling, idet de skal have fokus på, hvordan de vil og kan handle over for det pågældende barn.

Storylinemetoden giver mulighed for at etablere et forholdsvis konkret billede af praksis, idet kursisterne bogstaveligt talt opbygger et samfund sammen med papir, saks og lim. Samtidig lægger storylinemetoden i en simulering af praksis op til, at kursisterne kan tænke kreativt og utraditionelt i løsningen af problemstillingerne.

Praktikum til udvikling af innovativ tænkning

Formålet med praktikum er, at kursisterne skal udvikle deres innovative kompetencer ved at løse en opgave eller et problem fra en virkelig praksis inden for erhvervet. I de tekniske erhvervsuddannelserne foregår et praktikumforløb typisk ved, at en virksomhed i skolens lokalområde forelægger et problem, som virksomheden gerne vil have løst. Eleverne løser problemet på skolen og forelægger løsningen af problemet for virksomheden.

På GUV-forløbet på SØPU tager kursisterne udgangspunkt i et problem eller en udfordring, som de kender fra deres egen praksis inden for erhvervet. Eller kursisterne kan undersøge konkrete praksisser inden for erhvervet gennem besøg, observation og interviews med henblik på, hvordan disse praksisser kan forbedres. Kursisterne skal herefter løse problemet eller udfordringen og fremlægge resultaterne for de øvrige kursister. Praxisrelateringen er derfor både bagudrettet, idet kursister tager udgangspunkt i en kendt praksis og fremadrettet, idet formålet med løsningen af problemet er at forbedre praksis.

Et eksempel på et sådant praktikumforløb: Nogle kursister har lavet et projekt om, hvordan man kan hjælpe syge eller handicappede borgere til at blive mere selvhjulpne. Kursisterne har opfundet et bælte, som borgeren kan bruge til selv at komme fra seng til stol. Kursisterne har afprøvet bæltet, og de har beskrevet, hvad man skal være opmærksom på i brugen af bæltet.

Kobling fra praksis til de almene fag

Som det fremgår af interviewene med GUV-kursisterne er de generelt interesserede i at gå i skole og lære nyt. Derfor har de ikke samme behov for at blive motiveret for at lære de almene grundfag, fx dansk engelsk og samfundsfag, som eleverne på de ordinære erhvervsuddannelsesforløb kan have.

Ikke desto mindre viser observationerne og lærerinterviews på SØPU, at der lægges vægt på at relatere indholdet af den alment faglige undervisning til praksis. Der er to former for relatering. Den ene er, at læreren forklarer kursister, *hvorfor* det er vigtigt at de lærer det pågældende stof i relation til praksis inden for erhvervet. Observationerne viser, at læreren kan konkretisere dette yderligere ved at tale med kursisterne om, *hvordan* de kan anvende det, de lærer, i deres praksis, altså en fremadrettet relatering. Den anden form for relatering består i, at lærerne fx i gennemgang af nyt stof, inddrager eksempler fra SSH og PAU områderne. Lærerne kan enten bede

kursisterne om at arbejde med eksempler, som lærerne giver, eller de kan bede kursisterne om at give eksempler fra deres egne praksisser.

I det følgende eksempel fra observation af danskundervisningen indgår begge former for praksisrelatering. Eksemplet giver samtidig anledning til overvejelser over, hvordan formålet med undervisningen spiller sammen med den praksis, der inddrages i undervisningen.

I danskundervisningen skal kursisterne arbejde med, hvordan forskellige aviser formidler nyheder. Det danskfaglige formål med undervisningsforløbet er, at kursisterne bliver bevidste om, at forskellige aviser formidler nyheder på forskellige måder, samt at de lærer, hvordan man udarbejder en avisartikel.

Den ene form for praksisrelatering drejer sig om, at læreren argumenterer for relevansen af undervisningstemaet i forhold til kursisterne praksis. Argumentet er, at kursisterne i deres arbejde møder forskellige borgere fra forskellige samfundslag, der har forskellige værdier og holdninger, hvilket blandt andet afspejles i deres avispræferencer. Endvidere at en sosu-hjælper eller en pædagogisk assistent skal være i stand til at føre samtaler med borgerne, og at disse samtaler kan dreje sig om aktuelle nyheder. Denne form for praksisrelatering passer godt med det danskfaglige formål med undervisningen.

Den anden form for praksisrelatering drejer sig om at bruge eksempler fra praksis. Som forberedelse til undervisningen har kursisterne skullet læse en nyhedsartikel i Politiken. Praksisrelateringen består i, at artiklen drejer sig om praksis inden for sosu-området, nærmere bestemt om en situation på et plejehjem, hvor en borger ikke kan få lov til selv at bestemme, hvornår hun vil gå i seng.

Lærerens formål med undervisningen er, at kursisterne bliver bevidste om det sprog, der anvendes i artiklen om borgeren på plejehjemmet, således at man på holdet kan drøfte, hvordan sproget skulle være, hvis nyhedsartiklen skulle ændres til en debatartikel. Læreren har således fokus på artiklens form.

Imidlertid genkender flere af kursisterne den praksis og i flere tilfælde også den situation, der beskrives i artiklen. Kursisterne vil derfor gerne diskutere indholdet af artiklen. Fx er en kursist uenig i, hvordan artiklen beskriver demensafsnittet og vil gerne diskutere dette.

Artikel drejer sig om en praksis, som kursisterne har omfattende kendskab til, men praksisrelateringen vanskeliggør realiseringen af formålet med undervisningen. Målet er ikke at diskutere, hvordan man behandler borgere på et plejehjem, herunder deres sengetid. For at artiklen skal kunne understøtte formålet med undervisningen, kræver det, at kursisterne kan abstrahere fra indholdet for at kunne koncentrere sig om artiklen form. Det er generelt vanskeligt at tænke abstrakt, men fordi indholdet af artiklen er velkendt for kursisterne, bliver det særligt svært for dem. Kursisterne bliver så optaget af artiklens indhold, at temaet om, hvordan nyheder formidles, er vanskeligt at fastholde. Sat på spidsen kan man sige, at netop fordi artiklen tydeligt drejer sig om kursisternes arbejdspraksis, kommer den til at stå i vejen for, at kursisterne kan fokusere på artiklens form. Måske ville kursisterne have lettere ved at forholde sig til artiklens form og type, hvis indholdet ikke drejer sig om deres praksis.

Lærerenes styring af praksisrelatering

Praksisrelateret undervisning hænger ofte sammen med elevernes selvstændige arbejde; eleverne arbejder typisk i projekter eller anden form for gruppeorganiseret undervisning, når undervisningen drejer sig om at tage udgangspunkt i praksis og løse problemstillinger i praksis. Imidlertid viser erfaringerne fra tidligere undersøgelser af praksisrelatering i erhvervsuddannelserne, at lærerenes evne til at hjælpe eleverne til at forstå koblinger mellem praksiserfaringer og teori er afgørende for elevernes læringsudbytte.⁵

I erfaringsudvekslingen kan eleverne blive mere optaget af indholdet af erfaringen end af, hvordan erfaringen er et eksempel på den teori, der indgår i læringsmålet for undervisningen. Hvis læreren ikke fastholder en tydelig kobling mellem undervisningens læringsmål og eksempler og erfaringer fra praksis, kan den ene erfaring give associationer til andre erfaringer, der ikke understøtter læringsmålet.

Observationerne og interviews fra SOPU viser, at lærerne lægger vægt på at holde den røde tråd, når kursisterne inddrager og udveksler erfaringer, som det fremgår i følgende eksempel.

Eksemplet er taget fra en undervisningssession, der drejer sig om handicappedes sexliv. Læreren indleder undervisningen med at vise kursisterne en film om temaet. Herefter følger en plenumseance, hvor kursisterne fortæller om deres erfaringer fra praksis. Erfaringerne drejer sig om, hvordan man på de pågældende arbejdspladser løser problemer relateret til borgernes kærligheds- og sexliv. Kursisterne lytter til hinandens erfaringer og giver selv eksempler på erfaringer. Kursisterne er meget optaget af emnet og vil gerne bidrage med mange forskellige erfaringer fra deres praksis.

Læreren styrer erfaringsudvekslingen ved at fastholde et tema ad gangen blandt kursisternes erfaringer. For eksempel fortæller en kursist om, hvordan en pårørende har reageret på sit familiemedlems seksuelle behov, og læreren fastholder temaet om, hvordan man som medarbejder kommunikerer med de pårørende om dette emne. Læreren gør dette ved at sortere i kursisternes erfaringer, således at hun kun vil høre erfaringer om medarbejdernes kommunikation med pårørende.

Når dette tema er udtømt, åbner læreren for andre erfaringer: "Har I andre erfaringer med jeres borgers sexliv?" En kursist fortæller om sine erfaringer med hjælpemidler til handicappedes sexliv, og læreren styrer herefter dette tema.

Endvidere søger læreren løbende at knytte teori til kursisternes erfaringer blandt andet ved, at hun har skrevet de centrale begreber og den teoretiske viden på en power point. I forbindelse med temaet om hjælpemidler gør læreren kursisterne opmærksomme på serviceloven, hvori de kan læse om støtte til sådanne hjælpemidler.

Endelig beder læreren kursisterne om at drøfte nogle spørgsmål, som hun har valgt, i relation til temaet. Kursisterne skal efter diskussion fremlægge svarene i plenum, og læreren har her

⁵ Aarkrog, V. (2007) *Hvis det skal gi' mening*. Undervisningsministeriet.

mulighed for at koble diskussionerne fra gruppearbejde til den teoretiske viden, kursisterne skal opnå i undervisningsforløbet.

Eksemplet viser en praksisrelatering, der tydeligt kobler kursisters erfaringer til målet med og den teoretiske viden i undervisningen. Læreren fastholder fokus, fordi hun fastholder bestemte temaer i erfaringsudvekslingen, hvortil hun knytter teori. Eksemplet drejer sig primært om undervisning i plenum. Når kursisterne arbejder i grupper, har læreren valgt at stille nogle bestemte spørgsmål, som kursisterne skal fremlægge i plenum efterfølgende, således at læreren kan fastholde koblingen mellem erfaringer og læringsmål.

Refleksion over udførelse af arbejdsopgave

Den sidste form for praksisrelatering, der er observeret på SOPU, drejer sig om, at kursisterne løser en arbejdsopgave på skolen, som de ville løse den ude i praksis. De gør, som man ville gøre i praksis. Selve relateringen sker efter, at kursisterne har udført handlingen, hvor de beskriver, hvordan handlingen blev udført og reflekterer over, hvorfor den blev udført på denne måde, og om den eventuelt kunne udføres på en anden måde.

I et undervisningsforløb om hygiejne har læreren medbragt en kurv med snavset vasketøj. Læreren beder en af kursisterne om at sortere vasketøjet i forhold til, hvilken form for vask det enkelte stykke tøj kræver. Dette er en arbejdsopgave, som kursisterne udfører i praksis. De andre kursister observerer, hvordan kursisten sorterer vasketøjet, men må ikke kommentere undervejs. Efterfølgende taler kursisterne om, hvordan vasketøjet skal sorteres og hvorfor. Læreren styrer kursisterne refleksioner ved løbende at bede dem om, at begrunde sorteringen af vasketøj med udgangspunkt i teoretisk viden om hygiejne og miljø.

Denne form for praksisrelatering giver mulighed for, at kursisterne udfører en opgave, de ved, de skal kunne udføre i praksis. Kursisterne kommer således meget tæt på praksis i skolen, fordi de fysisk gør, hvad de gør i praksis. Samtidig giver skolen tid til at reflektere over udførelsen af arbejdsopgaven, herunder at relatere denne til relevant teoretisk viden.

Sammenfatning

Observationer og interview i forbindelse med GUV-undervisningen på SOPU viser:

Der arbejdes med et bredt spektrum af metoder til praksisrelatering, idet disse omfatter simulering af praksis, praktikum, mulighed for anvendelse af teori i praksis, erfaringsinddragelse og løsning af praktisk opgave med efterfølgende refleksion.

Det er vigtigt, at læreren styrer praksisrelateringen, således at der skabes en tydelig forbindelse mellem på den ene side læringsmål og på den anden side form og indhold på praksisrelateringen.

Erfaringerne fra praksisrelateret undervisning på SOPU kan anvendes til at nuancere former for praksisrelatering med henblik på en præcis anvendelse af praksisrelateringsformen i forhold til de læringsmål kursisterne skal opnå.

3.6 Pædagogiske erfaringer på tværs

Et væsentligt element i såvel erfaringspædagogikken som i den konkrete undervisning i UFFA-projektet er at tilknytte den rigtige viden til den konkrete praksis. Man skal vide, hvad tingene hedder (knowing that), og man skal vide, hvorfor man gør, som man gør (knowing how).

Deltagernes skal altså lære at anvende de rigtige fagudtryk i forhold til det de 'plejer at gøre'. Deltagerne skal lære at anvende de rigtige ord. Erfaringerne fra projektet peger på, at denne proces fremmes, hvis udgangspunktet er i den konkrete praksis efter modellen: Hvad gør du? Hvad hedder det, du gør? Tilsvarende med hensyn til forklaringer: Hvad gør du (hvad plejer du at gøre)? Hvorfor gør du det på den måde, som du gør?

Erfaringerne peger på, at læringen forløber bedst og det lærte huskes bedst, hvis læreprocessen går fra praksis til teori, frem for fra teori til praksis. Erfaringerne peger også på, at denne fremgangsmåde er den mest motiverende.

Sammenkobling af erfaringer eller udveksling af erfaringer er ligeledes et væsentligt element i erfaringspædagogikken. Der er forskel på at videregive erfaringer til andre, som ikke har erfaringer, og at udveksle erfaringer med andre erfarne. I UFFA-projektet indgår begge processer. I den første proces er det væsentligt, at 'få lov til at vise, hvordan det skal gøres'. Fx hvordan der skal være hygiejne i et køkken. I den anden proces fortæller man om det, 'man er god til' eller har 'succes med'. Fx en bestemt frisure eller en bestemt måde at klippe på. Denne erfaringsudveksling er både motiverende og lærerig, idet de forskellige erfaringer bliver sat i et (praktisk) perspektiv.

En erfaringspædagogisk tilgang forudsætter, at man er i stand til at tænke abstrakt. Man skal kunne se det generelle perspektiv i en konkret sag, hvis den konkrete erfaring skal blive andet og mere end en enkeltstående oplevelse. Det er generelt vanskeligt at tænke abstrakt, men hvis de konkrete erfaringer bliver for virkelige, for nære eller for relevante kan det være vanskeligt at abstrahere til et generelt princip. I et af de beskrevne eksempler ses dette, fordi indholdet af en artikel, de skal arbejde med, er velkendt og relevant for kursisterne. Det bliver derfor særligt svært for dem at se det generelle perspektiv. Kursisterne bliver så optaget af artiklens indhold, at temaet om, hvordan nyheder formidles, er vanskeligt at fastholde.

Lærerens opgave i den praksisbaserede undervisning er derfor at fastholde de erfaringspædagogiske processer: erfaringskobling (udveksling af erfaringer som perspektiverer de enkelte deltagers egne erfaringer) og erfaringstilknytning (generalisering til principper og tilknytning af viden/teori). Det er derfor vigtigt at kunne styre de erfaringspædagogiske processer. Et konkret eksempel fra SOSU om 'handikappedes sexliv' viser, hvordan lærere er i stand til at fastholde de forskellige temaer, så der foregår såvel erfaringskobling og erfaringstilknytning.

Praksisrelateringen og inddragelsen af deltagernes realkompetencer kan dreje sig om at udvikle praksis, og dermed have fokus på udviklingen af kursisterne innovative kompetencer. Undervisningen kan tage udgangspunkt i et aktuelt problem, som kursisterne har eller kender fra deres egen praksis. Undervisningen kan fokusere på, hvordan kursisterne kan løse problemet med henblik på at forbedre praksis.

I UFFA-projektet genereres nye ideer, som kan anvendes i den ordinære undervisning. Et konkret eksempel er træning i at sætte mål for det, man gerne vil lære.⁶ Da UFFA-eleverne har et mere specifikt og særligt tilrettelagt forløb, er der en pointe i, at de arbejder med egne læringsmål for at blive klar over, hvad de 'mangler' og skal blive bedre til. Denne målsætningsproces styrker indlæringen og bidrager til at eleverne kan se læringen i forhold til eget udviklingsforløb. De positive erfaringer der her gøres i UFFA kan overføres til den 'normale' undervisning.

Der rejses en række forskningsmæssige perspektiver i de foregående afsnit. Et er den procesmæssige sammenhæng mellem erfaringer og viden. Projektet illustrerer, at udgangspunktet i deltagernes egne erfaringer har en klar motiverende funktion og umiddelbart synes at have en positiv indvirkning på læreprocesserne. Spørgsmålet er, om den omvendte proces, fra viden til erfaringer, har den samme motiverende og læringsmæssige effekt. Et andet perspektiv er forudsætningerne for erfaringskobling. Hvad skal der til, hvis deltagernes skal kunne anvende andres erfaringer i forhold til egen praksis? Hvornår perspektiverer andres erfaringer end egne, og hvornår bliver de blot 'en god historie'? Et tredje perspektiv er, hvordan man sikrer tilknytning af viden til de konkrete erfaringer. En særlig udfordring ligger i, at erfaringer er bundet op i følelser. Følelserne kan betyde, at man hellere vil diskutere de konkrete erfaringer, og hvad der skal gøres i konkrete situationer, end at abstrahere erfaringerne til generel viden, som kan anvendes i andre sammenhænge. Et fjerde perspektiv ligger i lærerstyringen. Hvordan skal lærere styre undervisningen, så erfaringerne anvendes konstruktivt i forhold til undervisningsmålene? Et femte perspektiv, som er tydeligt i nogle af UFFA-forløbene er, hvordan man skal integrere praksis-erfarne deltagere, men nye mindre erfarne deltagere. Hvad er forudsætningerne for, at den erfarne kan have nytte af at fremlægge erfaringer? Og hvad er forudsætningerne for, at den mindre erfarne kan forholde sig konstruktivt lærende (kort og godt overhovedet gider høre på det) til de fremlagte erfaringer?

⁶ Forskning viser, at arbejdet med egne mål i undervisningen øger læring og transfer.

4. Deltagerperspektivet

Som en væsentlig del af forskningsprojektet er der indsamlet oplysninger fra GUV-deltagerne undervejs i forløbet. Formålet har været at kortlægge og følge deltagernes opfattelse af GUV-forløbet og at følge udviklingen i disse opfattelser. Vi har indsamlet oplysninger om deltagernes opfattelse realkompetencevurderingen (RKV'en), om deres opfattelse af undervisningen og om deres opfattelse af udbyttet af undervisningen.

I alt er der interviewet 47 GUV-kursister i løbet af projektet, det vil sige fra slutningen af 2012 til begyndelsen af 2014. Udvælgelsen af kursister har været selektiv, idet vi har fået oplysninger fra projektledelsen om kursister, der var undervejs i forløbet, eller som havde afsluttet. Der er således ikke tale om et tilfældigt udvalg af kursister, der kan siges at være repræsentative for den samlede kursistgruppe. Men der er tale om et bredt udsnit af kursister, som det har været praktisk muligt at komme i kontakt med, og som har villet lade sig interviewe. Interviewene dækker således et bredt spektrum af forløb og opfattelser. Interviewene dokumenterer forskellige opfattelser, men der kan ikke generaliseres til udbredelsen af disse opfattelser i den samlede deltagerpopulation. Som vi skriver flere gange i denne rapport, er der ikke tale om en evaluering, men om en opsamling af synspunkter og opfattelser. I dette kapitel altså deltagernes opfattelser.

Interviewene blev gennemført efter et interviewskema der omfattede realkompetencevurderingen, undervisningsforløbet og for omkring halvdelen af kursisterne deres anvendelse af den nye viden efter forløbet. Interviewenes varighed var fra en halv til en hel time. De blev optaget på bånd, og relevante og markante dele udskrevet. Interviewskemaet og en redegørelse for udvælgelsesproceduren kan findes på NCK's hjemmeside. Ud over interviewene med deltagerne indgår der interview med fem ledere fra de institutioner/arbejdspladser, hvor deltagerne er beskæftigede.

Der indgår interview med rengøringsteknikere, med frisører, med deltagere fra det merkantile område og med social- og sundhedshjælper (SSH) og pædagogisk assistent (PAU). I det følgende gengives resultaterne fra interviewene inden for hvert fagområde. I det afsluttende afsnit opsamles og sammenfattes resultaterne set i et forskningsperspektiv.

4.1 Rengøringstekniker

Vi har indsamlet data om rengøringsteknikere, deres RKV, undervisning og udbytte af undervisningen i to omgange: ultimo 2012 og primo 2013 med deltagere undervejs i forløbet og ultimo 2013 med deltagere, der har afsluttet forløbet.

GVU-deltagere undervejs i forløbet

Den indledende dataindsamling blev gennemført i forbindelse med realkompetencevurdering af 14 rengørings teknikere. GVU-ansøgerne havde en omfattende erhvervs erfaringer, flere dog inden for andre felter end rengøring. Datamaterialet består i observationer af den praktiske opgave og interview med tre GVU-lærere og ni GVU-deltagere.

Forløbet, der er på 11 uger, er en aftale med kommunen. 'Så kan man jo lige så godt få det overstået', som en deltager siger. Deltagerne har ingen klar opfattelse af, hvorfor de er der, hvad de skal lære, eller hvad de skal gøre bedre. Men som de siger: 'Det er da meget rart at få lidt teoretisk viden om det, man går og gør'.

RKV'en

RKV'en bestod i en indledende samtale på baggrund af 'uddannelses papirer', en 'teoretisk prøve' og en praktisk afklaring. Den praktiske prøve bestod bl.a. i, at GVU-ansøgeren skulle pakke en rengøringsvogn. På den baggrund blev der ført en samtale, der havde karakter af eksamination af ansøgeren med henblik på viden og erfaringer.

Der blev eksempelvis spurgt til, hvad pH-værdien på et af rengøringsmidlerne betød. Der blev spurgt til, hvorfor man anvendte et bestemt middel. Også mere konkret: Hvad, tror du, får lugten til at forsvinde? Hvor kan en mikrofiberklud bruges? Hvad hedder rebskabet? Hvad hedder det, når man gør sådan på en bordplade? Der blev spurgt til, hvordan man løste bestemte rengøringsopgaver. Systematikken var grundlæggende: Forklar hvad du gør, og begrund hvorfor du gør, som du gør.

Der var flere planlægningsmæssige fejl i vurderingsforløbet, og de bedømmende lærere havde kun begrænsede erfaringer med RKV. Det afstedkom en del frustration blandt deltagerne, og 'stemningen' var langt fra tryk – snarere tværtimod. I forhold til forskningsperspektiverne er det imidlertid tre andre forhold, som er af interesse.

Det ene er, at der var forskel på, hvad ansøgerne havde erfaringer med, og hvad de blev bedt om i forbindelse med RKV'en. De rengøringsmidler og det udstyr, som de skulle anvende under realkompetencevurderingen, svarede (umiddelbart) ikke til det, som de kendte hjemmefra. Denne forskellighed, der ud fra et skolesynspunkt var OK, idet det gav mulighed for at demonstrere en bredere viden end den hjemlige praksis, gjorde imidlertid deltagerne utrygge. De gjorde opmærksom på det undervejs.

Et andet forhold kom frem i interviewene med deltagerne. De følte, at 'der blev talt ned til dem'. Det blev oplevet gennem den eksaminatoriske form, som samtalen omkring 'rengøringsvognen' udfoldede sig i. Der er mindst to dimensioner i denne opfattelse. Den ene er formen. Voksne deltagere ønsker at blive respekteret som voksne – også selv om de er elever. Den anden er dimensionen: Realkompetence. Deltagerne syntes ikke, at der blev lagt vægt på, hvad de kunne; men på hvad de ikke kunne. De meget erfarne deltagere følte sig 'krænkede' – hvilket udløste en

direkte aggression over for lærerne. Deltagerne oplevede 'mangel på respekt for, at man kan noget', som det blev udtrykt.

Det tredje forhold var, at bedømmerne vurderede kompetencen ud fra, som de sagde: 'De faste standarder i forhold til, hvad de skal kunne på grundforløbet'. Et tydeligt eksempel på, at det er skolens undervisning, og ikke deltagerens kompetencebehov, som er styrende for forløbet.

Uddannelsesforløbet

Der var logistiske problemer med at skulle tilbage på arbejdspladsen i dele af en uge, hvis man kun skulle have en 'målepind', som blot tog en dag på skolen. Rekordtiden består altså i kortere tid på skolen, men mere (spild)tid på arbejdspladsen.

Deltagerne har vanskeligt ved at se, hvad de skal bruge nogle af modulerne til, fx 'starte et firma op', eller 'køkken'.

Der var forskellige opfattelser af faget hygiejne. Deltagerne kunne godt se det generelt anvendelige og den konkrete anvendelse i forskellige situationer. 'Vi lærer noget praktisk, fx ikke at anvende toiletbørsten så meget, ikke at anvende de samme svampe de forskellige steder, men i stedet at have forskellige farvede svampe'. Men flere fortalte om krav, som ikke kunne realiseres i det daglige arbejde. 'Vi lærer noget, som bare ikke kan praktiseres i dagligdagen, fx tøjskift'.

Lærerne mener ikke, at de gør noget specielt for at fremme deltagerens uddannelsesmotivation eller selvtillid. De kompetencer, som skal tilegnes, er kendskab til en række rengøringstekniske forhold som fx rengøringsmidler, forskellige rengøringsformer, men også til ergonomi og hygiejne.

Undervisningen er praksisrelateret idet den relaterer til deltagerens erfaringer, og viser erfaringernes begrænsninger. 'De lærer noget, fx at man kan nøjes med at vaske ved 40 grader, som ikke svarer til deres egne erfaringer, hvor der skal vaskes ved 95 grader, hvis lugten skal væk.'

Med henblik på at ændre den daglige rutine, tages udgangspunkt i den daglige praksis, som gennemarbejdes med henblik på, hvordan det kan gøres bedre. 'De ergonomiske grundregler praktiseres i forbindelse med øvelse/træning i rengøring af toilet. Hvor bryder man reglerne? Hvor følger man dem?'

GVU-deltagere efter de har afsluttet forløbet

I oktober 2013 gennemførte vi interview med seks GVU-deltagere, efter de havde afsluttet deres uddannelse. De var alle i kommunal beskæftigelse både før og efter projektet – nu som rengøringsteknikere. Interviewene foregik på arbejdspladsen. Alle interviewede var kvinder med en aldersspredning fra 40 til 60 år. De deltog i projektet, fordi der var indgået en aftale med kommunen.

RKV'en

Opfattelsen af RKV'en var nogenlunde den samme som i interviewene fra 2012. Processen blev opfattet som forvirrende, og den bidrog ikke tilstrækkeligt til afklaring. Deltagerne oplevede ikke, at deres reale kompetencer blev vurderet; men at de kunne få dele af forløbet forkortet, hvis de havde haft emnet/faget i en anden sammenhæng.

Uddannelsesforløbet

Deltagerne oplevede ikke, at deres kompetencer blev integreret i undervisningen i større udstrækning. Der blev spurgt til erfaringerne, men de blev ikke brugt, og der blev ikke bygget videre på dem. En af de interviewede siger tankevækkende: 'Læreren var god til at spørge om deres erfaringer'. Men når vi i interviewet spørger om eksempler på hvilke erfaringer, der blev inddraget, kan hun ikke huske nogen – selv efter en god betænkningstid.

Der er blandede opfattelse af undervisningens pædagogiske kvalitet. Nogle af lærerne opleves af deltagerne som 'decideret dårlige', som de siger. 'En læste op fra en bog'. Den gennemgående lærer får imidlertid ros, fordi hun har praksiserfaringer og kan gøre 'undervisningen levende'.

Det er begrænset, hvad de fleste af deltagerne kan gengive af, hvad de har lært på kurset. Nogle kan dog mere præcist pege på, hvad de har lært. De peger på 'fiberklude', 'brug af maskiner', 'sikkerhed', 'dosering' – og mere generelt ergonomi og hygiejne. Men de peger mere på undervisningens indhold end på, hvad de har lært, eller hvad de anvender det lærte til.

Der er enighed om, at det er vanskeligt at se, hvilken funktion flere af fagene har. Hvorfor skal de have om iværksætter, fx? Eller madlavning, fx? Men samtidig er der flere, som har været tilfredse med disse fag. Ikke mindst madlavning havde en god social funktion på holdet.

Deltagerne er generelt tilfredse med undervisningen og uddannelsen. De er tilfredse, fordi de synes, de har lært noget, selv om de har vanskeligt ved at sige mere præcist, hvad de har lært.

Efter uddannelsesforløbet

Formålet med denne gruppe af interview var at belyse, hvad der blev anvendt i deltagernes dagligdag. Man kan tale om transfer fra uddannelsen til arbejdspraksis.

En af deltagerne har været meget glad for uddannelsen, for hun har fået genopfrisket nogle ting, fx noget om mikrofiberklude og noget om mikroorganismer. Hun vidste det godt i forvejen, men synes, det er godt at få det genopfrisket. Hun kan ikke komme i tanke om noget, som hun gør anderledes. 'Ja måske kigger jeg lidt mere systematisk efter, om noget er beskidt', siger hun dog.

En anden deltager 'kendte varedeklarationerne' på rengøringsmidlerne på forhånd, og hun havde også haft førstehjælp. Men i begge tilfælde syntes hun, det var godt at få det gentaget. Hun siger, at hun nu ved, hvad et hepa-filter er. Det er hun glad for. Hun forklarer, hvorfor mikrofiberklude fungerer. 'De små rør suger, når de er våde. Den elektrostatiske mekanisme suger, når de er tørre.

Det er spændende at vide', siger hun. Hun er altså glad for at vide, hvordan tingene fungerer, selv om det ikke i den konkrete situation fører til, at hun gør noget andet. Hun fortæller, at hun især bruger 'noget om gulvmaskinerne', som hun først nu, i modsætning til ved ansættelsen, er blevet introduceret til. Hun bruger noget om ergonomi. Hun demonstrerer (fysisk), at man skal gå ned i knæene, når man skal løfte, og at man skal skubbe borde baglæns med bagdelen. Denne deltager er altså glad for at få viden, både ny viden og repetition, og hun anvender også noget af det, hun lærer.

En tredje deltager siger, at hun har fået et særligt udbytte af ISTA 800. Det drejer sig om at 'finde fejl'. Det sammenligner hun med det, hun gjorde som køkkenleder, når køkkenets hygiejne skulle sikres. Hun ser altså en lighed mellem 'fejl' i køkkenet (hun kaldte det ikke fejl dengang) og så 'fejl' i børnestuen, fx skidt på væggen. Der er altså tale om en form for 'transfer'. Når man spørger, hvad det er, hun kan anvende fra sin tid i køkkenet, er hun ikke særligt klar. Hun siger noget i retning af, at 'i køkkenet havde vi et program for rengøring'. Derfor laver hun sit eget program for rengøring i børnehuset. Det bliver ikke i interviewet klart, hvad det er, hun overfører, ud over dette af have en plan, et program, altså en måde at systematisere arbejdsforløbet på. Men det illustrerer, at uddannelsen har bidraget til at ændre praksis.

Generelt kan deltagerne nævne et par ting, som de gør anderledes i deres dagligdag: De vrider ikke mere fiberklude (og de ved hvorfor), de rengør et toilet på en anden måde, og de tørrer et bord af på en anden måde. Samtidig nævnes også nogle mere generelle perspektiver: De er mere opmærksomme på hygiejniske principper og på ergonomi (og at passe på sig selv), de ser mere systematisk efter graden af 'beskidthed', og de tænker over de kropslige belastninger ('når man flytter et bord, skubber man det med bagdelen').

Det er – ikke overraskende – meget forskelligt, hvad de forskellige deltagere synes, de har lært, og hvad de anvender af det, de har lært. Det varierer meget fra arbejdsplads til arbejdsplads.

Det er bemærkelsesværdigt, at det, som flere nævner som en væsentlig del af undervisningen, nemlig indførelsen af et rengøringsprogram, ISTA 800, er i en proces, hvor programmet skal ændres. Kursisterne har fået at vide, at det, de har lært på uddannelsen, ikke mere står til troende, hvilket skaber en spontan hovedrysten hos de interviewede. Det synes banalt at konstatere, at det opleves som meget demotiverende at blive undervist i noget, som man ved ikke skal anvendes.

Sammenfattende

Det generelle indtryk er, at deltagerne som helhed har været tilfredse med forløbet.

Realkompetencevurderingerne i de forløb, som indgår i materialet, har ikke haft den motiverende funktion på deltageren, som de forudsættes at have. Det skyldes dels sociale forhold i afklaringsituationen, fx at de følte sig eksaminerede og talt ned til, dels manglende klarhed i afklaringsprocessen: Hvad drejede den sig om? Hvad fik de godskrevet, og på hvilket grundlag?

Undervisningen er gennemgående praksisnær. Det opfattes positivt af deltagerne. Flere af fagene, fx 'madlavning', har deltagerne vanskeligt ved at se meningen med. Interessant nok, fremhæves

netop madlavning positivt på grund af den sociale funktion. Det sociale samvær er en værdi i sig selv. En svarer på spørgsmålet, hvad var det vigtigste ved forløbet: 'Det hyggelige, mødet med andre kolleger'.

Som i andre forløb er en af de tydeligste effekter af forløbet, glæden ved at gennemføre et uddannelsesforløb med succes. 'At få papir på det, man kan'. Det udvikler selvtillid. 'Jeg er så stolt over, at jeg fik 12 til eksamen', siger en af de interviewede meget karakteristisk.

Det er også tydeligt at deltagerne har lært noget, som de anvender. Anvendelsen er ofte på et meget konkret plan: 'Jeg vrider ikke fiberkludene mere ... og jeg ved, hvorfor jeg ikke skal gøre det'. Det er en interessant konstatering, at flere deltagere er glade for 'at vide', hvorfor de gør tingene på en bestemt måde.

Det er imidlertid den generelle opfattelse, at deltagerne ikke synes, de gør så meget anderledes i deres dagligdag. Men de tænker mere over, hvad de gør med henblik på ergonomi og hygiejne.

4.2 Frisøruddannelsen

Erfaringerne er sammenfattet på baggrund af interviews med fem GUV-deltagere i foråret 2013. Deltagerene er undervejs i deres uddannelse på interviewtidspunktet.

RKV'en

Deltagerne har meget forskellige forudsætninger. En har en uddannelse som frisør fra Kenya, en anden har taget grundforløb og arbejdet som frisør i syv år, en tredje er uddannet som make-up artist, fx. De er mellem 27 og 37 år. Begrundelserne for at tage en faglært uddannelse er, at det vil give bedre jobmuligheder. Enten som ansat eller med 'egen salon'.

GUV-deltagerne er generelt og gennemgående tilfredse med realkompetencevurderingen. De synes afprøvningen foregår i en afslappet atmosfære, og de synes, at de får lejlighed til at vise det, de kan. De er glade for at få lov til at arbejde, som de plejer. En siger: 'Man får nogle opgaver, men kan så frit vælge, hvordan man løser dem'.

To af deltagerne har nogle overvejelser om indholdet i RKV'en, især om vandondulation. De mener ikke, det er relevant, men vil ikke afvise, at det kan være det.

En af deltagerne, som har erfaringer med, og selv opfatter sig som god til, 'at flette hår', siger: 'Desværre får man ikke mulighed for at vise en kompetence, som man selv ser som sin spidskompetence (fletning)'. Oplevelsen indfanger et reelt dilemma i såvel RKV'en som i GUV'en. Man måler og uddanner i det, som uddannelsen 'normalt' giver, og som kræves til svendepreven. På den baggrund kan kompetencer, som deltagerne har, blive overset og ikke tilstrækkeligt værdsat.

Undervisningen

Der er generel tilfredshed med undervisningen. Deltagerne oplever, at de lærer noget, selv om de har mange og omfattende praktiske erfaringer i forvejen. En siger: 'Hver dag lærer jeg noget nyt. Noget teknik. Vi kan alle føntørre. Men der er noget med, hvordan man holder børsten, hvordan man reder. Det er altid spændende'.

En deltager siger, at introduktionen til 'nye stilarter' har fået hende til at tænke bredere med hensyn til job-muligheder. Hun siger: 'Hvis man kan sætte avantgarde, så kan man få job inden for tv-verdenen. Det er en spændende mulighed'.

En deltager har nogle interessante oplevelser af teoriundervisningen. Hun oplever, at teoriundervisningen har været svær, da der er meget nyt. Hun synes nu, at hun har styr på teorierne, men at hun har 'svært ved at finde ud af, hvordan de fungerer i praksis'. Deltagerens oplevelse er, hvad enten den er unik eller generel, et eksempel på, hvordan GUV'erne kan opleve et skel mellem den daglige praksis og teoriundervisningen.

En deltager oplever, at hendes erhvervs erfaringer ofte inddrages i undervisningen. To af deltagerne oplever ikke, at lærerne inddrager kursisternes erfaringer i undervisningen. En af deltagerne siger: 'Jeg synes ikke lærerne inddrager det, jeg kan, men jeg er glad for at kunne dele mine erfaringer med de andre elever'.

Sammenfattende

Deltagerne er generelt tilfredse med såvel RKV som undervisning. Der lægges i begge sammenhænge vægt på trygheden, og på at der 'læres noget nyt', selv om man er erfaren.

Der er eksempler på, at deltagere ikke mener, de får lejlighed til at vise og anvende det, de er bedst til. Der er forskellige opfattelser af, i hvilken udstrækning deltagernes erfaringer bliver inddraget i undervisningen.

Der er eksempler på, at deltagere ikke (umiddelbart) kan se meningen med dele af undervisningsindholdet. Det opfattes irrelevant i forhold til praksis. Men de afviser ikke, at det kan have en funktion på et senere tidspunkt.

Resultaterne fra de fem interview tegner et billede af forholdene i begyndelsen af projektet. De er drøftet med projektlærerne og har ført til ændringer i både realkompetencevurderingen og i den måde, deltagernes erfaringer inddrages i undervisningen.

4.3 Merkantil

Der er foretaget interview med 12 GUV-deltagere. Seks interview er taget med kursister i gang med et forløb. Seks interview er taget med kursister, som har afsluttet forløb. Interviewene er taget i løbet af foråret 2014.

GVU-deltagere undervejs i uddannelsesforløbet

Deltagerne er en meget heterogen gruppe med store aldersforskelle, forskellige ansættelsesforhold og med meget forskellige formål med uddannelsen. Aldersmæssigt spænder de fra 32 til 53 år. De er ansat såvel privat som offentligt, i store og mindre virksomheder og inden for meget forskellige erhvervsområder. Med hensyn til formål ser en deltager det som en vej til videreuddannelse, en anden har altid haft 'en drøm om uddannelse', for en tredje er det et krav fra arbejdspladsen.

RKV'en

RKV'en opleves generelt ikke særligt tilfredsstillende. En siger: 'Det tog 14 dage. Det kunne jeg godt have undværet'. Der bliver givet udtryk for, at usikkerheden om, hvorvidt forløbet blev til noget, var en meget frustrerende og negativ oplevelse.

Nogle af deltagerne giver udtryk for (som også andre deltagere i en række andre forløb), 'at de gerne vil have et hele, når de nu er i gang'. Altså det modsatte af 'rekordtid'.

Undervisningen

Der er differentierede opfattelser af undervisningen og værdien af denne.

En deltager synes, der er for mange emner, som er overflødige. Enten fordi de opleves som irrelevante (fx Maslovs behovspyramide) eller fordi de er kendte (fx acces). Hun har et klart funktionelt syn på undervisningen. Hun vil gerne blive bedre til det, som hun laver til daglig. Hun er ikke interesseret i bredden i uddannelsen. Den samme person synes, at 'det er et for lavt niveau', og at det 'kunne være mere udfordrende'. Der skal 'mere kød på', og det 'skal være mere udfordrende'. På den anden side har hun været meget tilfreds med undervisningen i erhvervsøkonomi. Det har givet hende en faglig indsigt i det, hun arbejder med, og det har givet hende en sikkerhed i hendes arbejde.

En anden deltager har en tilsvarende differentieret opfattelse af forløbet. På den ene side siger hun, at der ikke er forskel på det, hun gør nu og tidligere. 'Jeg oplever ikke, at jeg får styr på noget, som jeg har haft problemer med'. På den anden side synes hun, at 'man lærer meget'. 'Vi får nogle teorier, som man kan komme i en situation, hvor man vil kunne anvende det', men 'det drejer sig først og fremmest om at få papir på det, jeg kan', siger hun.

GVU-deltagere efter de har afsluttet forløbet

De interviewede deltagere udgør en meget heterogen gruppe.

- A er 42 år og uddannet SOSU-hjælper
- B er 36 år med FSUA
- C er 32 år med FSA, 1 år på High School i USA og en uafsluttet HH
- D er 35 år og er af anden etnisk herkomst end dansk og har en HG2
- E er 27 år med FSA
- F er 36 år og ansat som kontorassistent.

RKV'en

Oplevelserne af RKV'en var meget forskellig fra deltager til deltager. A var meget tilfreds; B lavede den ikke selv, det gjorde arbejdspladsen; men hun syntes, 'det passede meget godt, det de havde skrevet'. De øvrige havde et mere eller mindre indifferent og uinteresseret forhold til den. C siger: 'Spørgsmålene virkede som om de var på et højere niveau, end de behøvede at være'. Omvendt opfatter E RKV'en som 'overfladisk'. En GUV-deltager, X, var så utilfreds med det samlede forløb, at hun ikke ønskede at lade sig interviewe.

Begrundelserne for at starte på kurset var fortrinsvis egen interesse og ønsket om formalisering af egen kompetence. 'Jeg ville have papir på det, som jeg har lært mig selv gennem otte års arbejde med økonomi, administration, løn og personalehåndtering', siger C. For alle deltagerne var det en mulighed, der blev grebet efter, den var blevet opdaget. Opdagelsen var sket gennem kolleger, TR og fagblade. For en deltager var det et krav fra arbejdspladsen.

Uddannelsesforløbet

Med hensyn til, hvad der var godt ved uddannelsesforløbet, havde de enkelte deltagere forskellige personlige referencer til fagligt indhold og emner, som de fandt interessante. Interessen knytter sig ikke direkte til deres arbejdsliv, men til deres livssituation i bredere forstand. A og E syntes at formen med en uge om måneden fungerede godt i forhold til deres øvrige liv, og at det i sig selv var positivt. A, B og C pegede på det sociale og muligheden for et fagfællesskab med de andre som det positive i forløbet.

I forhold til, hvad der kunne gøres bedre, refererer A, C og D til at samarbejdet med lærerne, som de synes, var for svagt. Kontaktpersoner og coaches på kurset fungerede dårligt, og dét, at de ikke fungerede, oplevedes som et meget forstyrrende og demotiverende element i hele uddannelsen. E siger omvendt, at samarbejdet med lærerne fungerede helt fint.

Hvad de forskellige fik mest ud af varierede efter deres personlige interesse på kurset. B var meget interesseret i 'regnskab' og fik meget ud af det, syntes hun, også selvom hun ikke har brugt det siden. Også E syntes, at 'regnskab' var godt. Hun understreger også taknemmelighed over muligheden for at få papirer på en uddannelse, hun ikke selv havde haft råd til.

Som svar på spørgsmålet, om der blev taget fagligt udgangspunkt i deltagernes realkompetencer, er svaret enstemmigt 'nej'. Det betød konkret, at nogle uger var det, der blev gennemgået, helt

nyt for deltagerne. I andre uger var det gentagelser i forhold til, hvad nogle af deltagerne allerede kunne, uden at deres erfaringer blev inddraget. I de tilfælde tilpassede man sig situationen og nød at kunne løse alle opgaverne meget nemt eller finde interesse i 'genopfriskning' og 'vedligeholdelse' af faglige kundskaber.

D svarer på spørgsmålet, om der bliver taget udgangspunkt i deltageres erfaringer: 'Nej, der blev gennemgået det, som du allerede har haft på HG. Noget af det kunne jeg godt huske. Men selvom jeg kunne huske det, kunne jeg ikke huske det fuldt ud. Et eller andet sted er det genopfriskning af det, man har haft på skolen'. Eksemplet viser vanskelighederne ved at binde an til det, som deltagerne i forvejen kan eller har kunnet, på en konstruktiv og fremadrettet måde.

F svarer på samme spørgsmål: 'Nej, det var tilrettelagt sådan, at der var lidt for alle. Der var nogle, som sagtens kunne det, og nogle, der overhovedet ikke kunne det. Dem der kunne, hjalp dem, som ikke kunne. Det var lidt et minus'. Det er interessant, at dette forhold spontant betegnes som, 'lidt et minus'. På spørgsmålet: Hvad synes du, du fik mest ud af? Svarer F: 'Ugen med regnskab og bogføring, men jeg har ikke brugt det siden'.

Det personlige og sociale udbytte nævnes af flere af deltagerne. B siger om den personlige udvikling: 'Holdt oplæg for hele klassen. Det var en stor personlig sejr.' A siger: 'Jeg har bevist over for mig selv, at jeg godt kan'.

I interviewene gives der også eksempler på en indirekte anvendelse af realkompetence, idet man i gruppearbejdet 'lærer af hinanden' gennem en erfaringsudveksling. Nogle deltagere tillægger dette stor betydning. På spørgsmålet: Hvad fik du mest ud af? Svarer A: 'Gruppearbejdet kursisterne imellem. Både det sociale og at man havde så forskellige kompetencer, så man kunne lære af hinanden'.

Efter uddannelsesforløbet

Ingen siger, de bruger det, de har lært på kurset, i deres daglige arbejde. Ingen ser tingene på nye måder i den forstand, at de gør noget andet. C synes, hun har fået en mere almen forståelse af, hvordan hendes organisation er bygget op. Hun synes, hun har fået bedre forudsætninger for at deltage på møder, og at det har givet hende større selvtillid. E og D har fundet inspiration til videre uddannelse og bevæger sig hen imod et arbejde, som har større interesse for dem. Ingen har fået nye arbejdsopgaver på grund af deres formaliserede kompetencer, og ingen synes, de er blevet direkte bedre til at løse deres daglige opgaver. En enkelt mistede jobbet undervejs i uddannelsesforløbet og har derfor heller ikke haft et kontinuerligt forløb at afprøve det lærte i.

Generelt er selvtillid centralt for dét, GUV'erne synes, de har fået ud af deltagelse på uddannelsen. Selvom det ikke afspejler sig i den måde, de oplever, de bliver set på af deres kolleger, har det styrket selvopfattelsen. De føler sig mere kompetente fagligt, men også mentalt bedre rustede, fordi de har gennemført et selvvalgt og for deltagerne relevant uddannelsesforløb. B oplever konkret en stor sejr ved at være kommet en præstationsangst til livs, idet hun har prøvet at holde oplæg for de andre i klassen. D siger: 'Det der glædede mig mest var mit bevis, og at jeg kom igennem det'. C nævner, at hun er blevet bekræftet i, at den måde, hun løste sine arbejdsopgaver

på, var rigtig, og at hun derfor føler sig mere OK. Men hun synes, at hun har fået en 'mere overordnet forståelse af, hvordan det hele er bygget op, og hun har fået kendskab til begreber, fx SWOT, så hun kan tale med om tingene med en større faglig ballast'.

Sammenfattende

De merkantile forløb opleves meget forskellige af de forskellige deltagere. Den næsten banale konstatering er ikke desto mindre vigtig til forståelsen af deltagernes opfattelse. Nogle har været tilfredse med RKV'en, andre opfatter den som besværlig eller overfladisk. Nogle har været tilfredse med undervisningen, andre har været klart mindre tilfredse. Interviewene tegner et meget differentieret billede af GUV-deltagerne og deres opfattelser af forløbet.

De meget forskellige arbejdssituationer og arbejdsfunktioner, de meget forskellige forventninger og den meget forskellige baggrundsviden og forskellige erfaringer gør, at forløbene må opfattes forskelligt og også bliver det. Dette ikke mindst på baggrund af, at forløbene beskrives og opfattes af deltagerne som meget standardiserede (og ofte også opleves på et basalt fagligt niveau). Når forskellige deltagere med forskellige forventninger og forudsætninger præsenteres for det samme, altså her den samme standardiserede undervisning, vil det blive opfattet forskelligt. Nogle er tilfredse med noget og utilfredse med noget andet. For andre deltagere forholder det sig lige omvendt. For, som en deltager meget fornuftigt siger: 'Der blev ikke taget individuelle hensyn. Det var ens for alle. Men det vil også være vanskeligt andet, fordi kursisterne kommer med så vidt forskellige baggrunde'.

Når det ikke i tilstrækkelig grad lykkes, at knytte undervisningen og læringen til deltagernes erfaringer og arbejdssituation, resulterer det i det forhold, som klart afspejles i interviewene: Deltagerne kan kun i begrænset omfang anvende det, de lærer, i deres daglige praksis. De synes ikke, de kan bruge det til ret meget, om overhovedet noget. De ændrer ikke den daglige praksis.

Omvendt er de generelt (med enkelte undtagelser) tilfredse med forløbet. Det er de først og fremmest, fordi de 'har fået papir på det, de kan'. På den måde lever forløbene op til deres formål. Men deltagerne er også tilfredse af en anden grund: De har fået udviklet deres selvtillid. De har fået lejlighed til at prøve sig selv af, og de oplever, at de godt kan.

4.4 Social- og sundhedshjælper og Pædagogisk assistent

Der er foretaget interview med 18 GUV-deltagere. Elleve af interviewene er taget med kursister i gang med et forløb. Syv interview er taget med kursister, som har afsluttet forløb. Interviewene er taget i 2013 og 2014.

GVU-deltagere undervejs i forløbet

De interviewede deltagere udgør en meget heterogen gruppe.

- A er 54 og i gang med SSH (social- og sundhedshjælper). Hun har tidligere haft eget landbrug og herefter været ansat som plejer i tre år.
- B er 28 år og er i gang med PAU (pædagogisk assistent). Hun har ingen erhvervsrettet uddannelse. Hun har arbejdet i en vuggestue i 10 år. Hun vil gerne fortsætte på pædagoguddannelsen efter PAU.
- C er 32 år og i gang med PAU. Han har ingen erhvervsrettet uddannelse. Før uddannelsen var han ansat inden for specialområdet, som han regner med at vende tilbage til.
- D er 35 år og i gang med SSH, er oprindelig fra Tyrkiet og er ansat på et plejecenter. Hun har en tandklinikassistentuddannelse. Hun vil gerne tilbage og arbejde på plejecentret.
- E er 30 år og i gang med SSH. Hun har arbejdet inden for sosu-området i 10 år og har ingen erhvervsrettet uddannelse.
- F er i gang med PAU. Hun har været ansat indenfor børneinstitutioner i 16 år. Hun har tidligere taget en kontorassistentuddannelse.
- G er i gang med PAU og har arbejdet som ufaglært pædagogisk assistent i 25 år. Hun har ingen erhvervsrettet uddannelse, men kunne godt finde på at fortsætte på pædagoguddannelsen.
- H er i gang med SSH.
- I er i gang med PAU og har planer om at fortsætte på pædagoguddannelsen.
- J er i gang med PAU.
- K er i gang med PAU.

RKV'en

Det generelle indtryk fra interviewene er, at kursisterne er tilfredse med RKV-forløbet og med, at de kan få merit for tidligere uddannelse og arbejdserfaringer. Det har motiveret dem for at melde sig til RKV-forløbet. Endvidere fremhæver de, at RKV-forløbets vekslen mellem demonstrationer af praktiske arbejdsopgaver og diskussioner og refleksioner over disse er givende. G siger: *Det er en udmærket måde, de gør det på, for de griber fat i noget, de gerne vil se hos en. Så det er en vekselvirkning, hvor man selv får mulighed for at byde ind, og så skriver lærerne på nogle papirer: Det vil vi gerne se hos dig. Man kan også gå op og spørge dem: Er der noget jeg mangler? Og så svarer de: Du kunne fx også vise noget om det her.*

Der er nogle, der har en negativ oplevelse af RKV. Fx kan kursist H ikke se meningen med at 'tegne egen arbejdsplads', og I siger: *Det kunne jeg godt have undværet. Spild af tid.*

Kursisterne ville foretrække, hvis de kunne vise deres kompetencer i praksis på deres arbejdsplads, da de så ville være på hjemmebane, føle sig trygge og kunne vise, hvordan de handler i virkelige situationer. Kursist D siger: *Jeg havde forventet, at vi ville være på et plejehjem, hvor de gik rundt og så, hvad jeg lavede her. Her på skolen bliver man lidt nervøs. Jeg kan ikke vise det hele. Jeg måtte lige trække læreren til side, så jeg kunne fortælle hende, hvad jeg ved. Jeg har også lyst til at*

sige til de andre, når jeg kan høre, at de gør noget forkert. Ligeledes siger E: Det ville være helt perfekt, hvis man kunne blive testet i det virkelige liv, for her er det noget, man skal spille, og man kan være lidt genert.

Følelsen af nervøsitet og usikkerhed går igen i interviewene. B siger fx: *Jeg havde forestillet mig, at det ville være mere eksamensagtigt. Og F siger: Det var grænseoverskridende. Det var ikke den fedeste tanke at skulle sidde på skolebænken.*

De interviewede fremhæver derfor betydningen af, at lærerne på RKV får skabt tryghed. Fx fremhæver C, at der blev skabt tryghed, fordi de var relativt få deltagere på RKV: *Det var jo sådan intimt, og det gjorde faktisk, at man havde lyst til at vise lidt flere kompetencer, netop fordi man ikke skulle gøre det over for så mange mennesker.* Flere kursister er usikre og utrygge de første dage af forløbet, hvilket de forklarer med, at de skal tilbage til skolen efter mange år på arbejdsmarkedet. De er derfor tilfredse med, at de på RKV-forløbets første dag får mulighed for at fortælle om deres arbejdsplads og for, at de lærer de andre kursister at kende og - som nogle udtrykker det - får nogle fif, som de kan bruge i deres egen praksis.

Interviewene viser, at den indledende nervøsitet, usikkerhed og utryghed relativt hurtigt forsvinder, fordi kursisterne erfarer, at de bliver bevidste om og anerkendt for deres kompetencer. De bliver klar over, at de kan og ved noget, der har værdi i forhold til faglært niveau og ved at diskutere forskellige måder, hvorpå man kan handle i praksis, styrkes deres evne til at formulere, hvad de gør i praksis. Som eksempel fortæller B, at de diskuterede, om man skulle informere forældrene, hvis et barn var blevet bidt i børnehaven, og at hun gennem denne diskussion blev klar over sin egen holdning. Med anerkendelsen følger også, at kursisterne bliver klar over, at de ikke behøver at tage hele uddannelsen. C siger: *Jeg var helt sikker på, at jeg skulle have hele forløbet, fordi dem jeg arbejder sammen med, er professionelle pædagoger, så jeg er først efterhånden blevet klar over, hvad jeg kan.* Interviewene viser, at det væsentligste udbytte, ud over opnåelse af merit, er, at kursisterne bliver klar over, hvad de kan, fx udtrykt af J: *Der er altså rigtig mange, der er blevet bevidste om, hvor meget vi egentlig ved, fordi når man går på en arbejdsplads i det daglige, så gør man bare nogle ting, og man ved godt, hvorfor man gør det, men det er ikke sikkert, at det er bevidst. Og dér er sådan en uddannelse også med til at give et ordentlig boost, fordi man tænker, hold da op, hvor ved vi egentlig meget.*

Endnu en gennemgående opfattelse af RKV er, at forløbet motiverer til at gå i gang med en uddannelse, ikke mindst fordi kursister oplever, at de kan bruge deres erfaringer. D siger: *Jeg får lyst til at gå på skole, når jeg kommer her. Sammenlignet med folkeskolen er det meget nemmere at være her, for den gang jeg gik i folkeskolen, havde jeg jo ikke erfaring.*

RKV giver dog også nogle udfordringer ikke mindst fordi en stor del af forløbet foregår som rollespil. Kursisterne har forskellige opfattelser af rollespil; nogle af dem opfatter det som et godt alternativ til at demonstrere viden og færdigheder i en virkelig praksis. Andre føler sig hæmmede i rollen som skuespillere og synes, at skuespillet i større eller mindre grad overskygger muligheder for at demonstrere kompetencer. H siger: *Jeg går i sort, når det er rollespil.* Hun synes ikke, at hun i rollespillene har kunnet synliggøre sine kompetencer: *Jeg synes ikke, jeg kunne komme ud med det, som jeg kunne ... Jeg ved en masse om forflytninger. Det fik jeg ikke lejlighed til at vise.* Kursisterne udtrykker, at de i skuespil ikke kan vise, hvordan man 'rigtigt gør', her udtrykt af E: *Vi*

mangler nogle hjælpemidler, som vi bruger derude, for at de kan se, hvad vi kan, fx kateder, stomipleje. I stedet for lader vi som om og bruger en pose eller noget, der ligner en sonde. Men hvis nu en ikke har arbejdet med stomiposer, kan hun ikke helt lære, hvordan man gør. Det kunne være en fed finesse, hvis jeg kunne pakke en stomipose op; du sætter den fast dér, hvis du skal tømme den, gør du sådan. Man skal altså have noget viden i forvejen, for at kunne forstå, hvad det drejer sig om. Man skal kunne forestille sig, hvad en stomipose er, selv om man arbejder med plastikposer.

Nogle af kursisterne har modstand mod at være skuespillere de første dage af RKV, blandt andet fordi de som F er usikre på sig selv: *Jeg har svært nok ved bare at være mig selv, og så er det svært at spille et barn på 4 år.* De fleste vænner sig dog til det og accepterer formen. Rollespillene giver mulighed for at vise hvad man kan frem for at skulle fortælle om det, hvilket flere fremhæver. C udtrykker de forskellige oplevelser af rollespil således: *Det er nemmere at vise, hvad man gør end at tale om det. Det er meget givende at lave rollespil, men man må ikke presse folk til at gøre noget, de ikke har lyst til, fx at synge.*

De interviewede er optagede af, at de får mulighed for at vise hvad de kan og også er i stand til at vise det nødvendige. De er usikre på, om lærerne har set nok, og om de har medbragt tilstrækkelige beviser på, hvad de kan. C siger: *Hvad skal man vise dem? Man ved ikke, hvad de søger.* Ligeledes siger G: *Jeg tænkte, hvordan finder de ud af, hvad jeg kan? I starten er det svært, for jeg tænkte, hvad skal jeg byde ind med?* E siger: *Jeg ved jo heller ikke, hvor mange detaljer de skal se, for at de kan se, at det kan hun godt.* Ligeledes giver F udtryk for, at hun er usikker på lærernes opfattelser af, hvad de skal kunne: *Jeg kan godt lide at få det sort på hvidt: Det er det, vi kræver af dig. Sådan er det ikke her; her er det mere diffust.*

Derfor lægger de vægt på de individuelle samtaler, som de opfatter som chancen for at læreren bliver klar over, hvad den enkelte kan og ved, og hvor kursisten kan uddybe dette. Derfor ville kursisterne gerne have endnu flere individuelle samtaler med lærerne.

Et sidste væsentligt resultat fra interviewene er kursisterne opfattelser af den merit, de har fået. Generelt vil kursisterne gerne have så langt et GUV-forløb som muligt, samtidig med at de fremhæver, at det, der motiverede dem for at melde sig til uddannelsen, var muligheden for rekordtid. Kursisterne udvikler også en opfattelse af, hvad faglært niveau vil sige, fx udtrykt af G: *Jeg mangler nok nogle fag. De vil nok sige, at jeg skal have dansk og samfundsfag. Man kan ikke kalde sig faglært, hvis man ikke har de fag.* En kursist undrer sig fx over, at hun ikke har fået merit for dansk og naturfag, men er samtidig godt tilfreds med, at GUV-forløbet skal vare fire måneder; og så elsker hun dansk: *Jeg elsker dansk. Jeg kan fx godt lide, når vi får en tekst, som vi skal diskutere.* Ligeledes er en anden kursist utilfreds med at have fået merit for dansk, engelsk og samfundsfag: *Jeg ville godt have haft et lidt længere forløb for at vænne mig til at gå i skole.* Ligeledes siger F: *I stedet for alt det her, så lad mig dog bare tage hele uddannelsen. Jeg vil gerne lære det hele. Økonomisk er det attraktivt at tage uddannelsen hurtigt, men samtidig vil jeg gerne det hele. Jeg sidder her jo, fordi jeg skal have en masse viden.* Og C siger: *Jeg skal bare være glad for de otte måneder, jeg nu engang har fået, for bliver det kortere, jamen, så når du ikke at lære noget... Også fordi det er så længe siden, jeg har gået i skole, så jeg skulle lige have en blød start.*

En forsigtig konklusion er derfor, at muligheden for rekordtid er en væsentligt motivationsfaktor for at påbegynde RKV-forløbet. Men undervejs i forløbet får kursisterne mod på at gå i skole og er følgelig ikke ubetinget begejstrede for en reduktion af uddannelsestiden.

Uddannelsesforløbet

Generelt er kursisterne tilfredse med uddannelsesforløbet. Dette skyldes i stor udstrækning, at kursisterne slet og ret er glade for at lære noget nyt. A har en positiv opfattelse af at blive 'provokeret' ved at deltage i uddannelsen: *Man bliver provokeret til at tænke anderledes; det er godt at møde andre mennesker, der kan provokere én enten medkursister eller lærere.*

De fleste af kursisterne er også overbeviste om, at det er vigtigt at gå i skole for at kunne udvikle faglærte kompetencer og blive bedre til at udføre sit arbejde, som det fx udtrykkes af A: *Jeg er sikker på, at det rykker noget ved min praksis. Vi, der har en undervisning bag os, er bedre end de ufaglærte, der bare kommer ind og tørrer hr. Jensen bagi. Vi kan måske ikke bruge det; men vi er bedre.* På spørgsmålet om, hvad hun forestiller sig, at hun vil gøre anderledes i sit arbejde, siger hun: *Jeg har det liggende herinde et sted, men jeg kommer sikkert ikke til at gøre tingene anderledes.*

På spørgsmålet om, hvad kursisterne lærer, som de kan bruge i deres praksis, er det gennemgående svar, at de lærer at sætte ord på deres praksis og at kunne begrunde deres handlinger. B siger: *I forhold til at vende tilbage til arbejdet er mit udbytte, at jeg vil være bedre til at begrunde, hvorfor jeg handler, som jeg gør. Jeg har fået sat lidt mere teori på.*

Endvidere svarer flere af kursisterne, at de har lært noget om andre områder end deres eget, fx J: *Normalområdet, der har jeg jo aldrig arbejdet. Vi har haft en uge om dagpleje, og nogle har haft om børnehaver; det er ligesom det, man mangler.* Måske er det lettere for kursisterne at se, at de lærer noget og at formulere hvad de lærer, når det drejer sig om et andet område end deres eget? Måske er det lettere at formulere, at man har lært om dagplejeområdet, end at man har lært at reflektere over, hvordan man handler i situationer inden for sit eget område?

C siger: *På uddannelsen lærer jeg at sætte ord på mine handlinger. Man bliver klar over, hvad man gør i sin praksis.* Han giver et eksempel: *På arbejdet bruger vi et bestemt kropssprog og korte præcise sætninger for at kunne kommunikere med beboerne. Her på forløbet bliver man klar over, at det er det, man gør, og at det er vigtigt at udføre arbejdet på bestemte måder. Jeg bliver bekræftet i, at det, jeg har gjort på arbejdet, er rigtigt, og at det har en værdi. Uddannelsen er en finpudsning af det, jeg gør. Jeg har fået viden til at kunne se situationer, der opstår, og viden til at vide, hvordan jeg kan løse problemer. Jeg kan fx bedre bruge redskaber fx low arousal (der drejer sig om, at man ikke giver beboerne for mange informationer, fordi de kan blive forvirrede).*

C giver endnu et eksempel: *Beboerne (på C's arbejdsplads) kan føle sig usikre, og de bliver voldelige. Efter jeg har lært teori om den nærmeste udviklingszone, kan jeg bedre forstå, hvordan jeg giver tryk i situationen, og derfor kan jeg bedre stoppe beboeren i tide.*

Der er også forskellig opfattelse af, hvad kurset bør dreje sig om. C siger: *Jeg vil helst arbejde med de pædagogiske områder her på skolen, for jeg vil lære om det, jeg skal arbejde med. Samfundsfag er vigtigt og også politik for det påvirker vores arbejde, men der skal ikke bruges så meget tid på det. Serviceloven er vigtig for vores arbejde.* B har en anden opfattelse: *Jeg kan ikke huske, at vi har haft fag, der direkte drejer sig om PAU, men jeg synes, at alle fagene er relevante for PAU.* B's synspunkt, som går igen hos flere kursister er, at faglært niveau betyder, at man på faglært niveau ikke kun skal have erhvervs-specifik, men i høj grad også generel viden.

Flere fremhæver, at et væsentligt udbytte af uddannelsen er at høre om de andre kursisters erfaringer. B siger: *Det er en stor fordel, at alle på holdet har erfaringer, for man kan få meget teori, men man skal også have prøvet det af i praksis, for at det bliver interessant. Livserfaringerne er også vigtige; noget kan være lidt overflødigt at skulle høre på, men generelt giver det et stort udbytte at høre fra de forskellige områder.* Ligeledes siger C: *Det fungerer godt med at inddrage erfaringer; fx lærer jeg noget om normalområdet ved at høre om erfaringerne fra de andre kursister. Det er derfor vigtigt, at grupperne sammensættes, så man får erfaringer fra forskellige områder. Men det er vigtigt, at lærerne holder nogle oplæg, hvor de fremhæver det, der er vigtigt, og at de holder en rød tråd i de erfaringer, der bliver formuleret.* Ifølge kursisterne lægger lærerne stor vægt på inddragelse af kursisters erfaringer, og B fremhæver at lærerne viser, *at de har meget respekt for erfaringerne.*

Flere kursister påpeger, at det er vigtigt, at lærerne styrer erfaringsudvekslingen, så nogle ikke "taler alt for lang tid". Fx siger A: *Jeg ved ikke rigtigt, om det er så vigtigt, at man hører om hinandens erfaringer, for det er ikke interessant, hvad vi har gjort, men mere at diskutere, hvorfor man gør, som man gør. Nogle taler alt for længe om noget. Lærerne skal være bedre til at styre fremlæggelsen af erfaringer, så de kan bruges i undervisningen.*

Nogle af de interviewede synes ikke, at de lærer nok eller lærer det, der er relevant for deres praksis. De synes ikke, at de i tilstrækkelig grad får det, de mangler. Fx udtrykker H, at hun gerne vil blive bedre til sit arbejde, men at hun ikke synes, hun får hjælp til det: *Jeg vil gerne vide, om det er godt nok, det jeg gør til daglig. Jeg vil gerne vide noget mere om løft og demens.* Ligeledes siger I, som gerne vil videre på pædagoguddannelsen: *Der skulle lægges mere vægt på det, jeg mangler. Mere vægt på pædagogisk psykologi, børns motoriske udvikling, på inklusion med respekt for det enkelte barn. Jeg vil gerne vide mere om, hvorfor man gør, som man gør. Mere teoretisk baggrund'. Samme kursist konkluderer: Jeg har fået øjnene op for, at jeg godt kan mange ting, men jeg synes ikke, at jeg har lært noget.*

Interviewene viser dog også, at nogle kursister har en relativ snæver opfattelse af, hvad der er relevant for dem. Dette kommer fx til udtryk ved, at en kursist ikke synes, at hun skal bruge tid på at høre på erfaringer fra en kursist, der har passet en handicappet kvinde, når hun selv arbejder på et plejehjem. Nogle kursister er således fokuseret på den konkrete praksis fremfor på principperne for løsning af en arbejdsopgave.

Flere af kursisterne taler om, at noget af undervisningen har været spild af tid, men der er ikke nødvendigvis enighed om hvad, der er spild af tid. Fx undrer en kursist sig over, at de skulle beskæftige sig med kommunevalg og med de forskellige partier, men giver samtidig udtryk for, at hun sådan set godt kan se, at det er vigtigt at vide noget om politik og samfundet. B har den

modsatte opfattelse: *Jeg har fået meget ud af samfundsfagsundervisningen, hvor vi havde om kommunalvalget. Jeg fik en aha oplevelse, for samfundsfag var ikke det 'monster', som jeg tidligere har opfattet. Det blev meningsfuldt for mig, fordi det drejede sig om mennesker. Det er relevant, at man skal have viden om samfundet, psykologi og dansk, at det er en del af min 'rygsæk'. Men C er ikke enig. Spild af tid at bruge en hel uge på at beskæftige sig med kommunevalget og 'lege' parti. Det er fint nok, men man skal ikke bruge en hel uge på det. Vi kommer for at få det, vi skal bruge i arbejdet; det er det, vi er sultne efter.*

Nogle kursister svarer, at de lige så godt selv kunne have læst sig til noget i stedet for at bruge tid i undervisningen. B siger: *Noget kunne jeg lige så godt have læst i en bog, når læreren alligevel bare laver en PP på baggrund af bogen. Der er lidt spildtid, og der kunne godt have været lidt mere rekord.*

Spildtid opstår ifølge kursisterne også fordi lærerne ikke giver tilstrækkelige præcise instruktioner. A siger: *Lærerne skulle lave mere struktur, fx at man begynder på en opgave og afslutter den, før man begynder på en ny. Der er for mange ting på en gang. Lærerne er for dårlige til at forklare, hvad de gerne vil have. Der er brug for mere struktur. Det er den der 'freestyler' type. Ligeledes siger B: *Spildtid er det største problem. Der bør være mere struktur og styring på vejledning; lærerne informerer ikke nok om hvad, der skal ske. C siger: Vi er vant til at arbejde. Det her er meget frit, og voksne er vant til at lave deres arbejde færdigt; man laver kun tingene halvt her, og det er anderledes end arbejdet. Lærerne er for upræcise i deres opgaver, og det skaber forvirring og spild af tid. Man bruger meget tid på at få hjælp, og man bliver forvirret af, at lærerne siger nogle forskellige ting. Der er for mange kontraordrer fra lærerne. Det er svært, at PAU og SSH er blandet, for det skaber også forvirring. Der er for mange i klassen, og der er meget uro. Endelig kan spildtiden også skyldes, at kursisterne synes, at niveauet er for lavt som fx K: De (lærerne) betragter os som nogen, der ikke kunne blive til andet end et eller andet AMU-kursus. Så der kører niveauet sådan meget lavt, hvor man sidder og røvkeder sig.**

Kursisternes kommentarer viser, at de - selv om de er voksne og sandsynligvis kan overskue hverdagen og handle kompetent på arbejdet - i skolen har brug for, at lærerne skaber struktur, forenkler og giver entydige beskeder. Dette kan være et udtryk for, at de forventer at i en skole, tager lærerne styringen, eller for, at de er overvældede og usikre over at være tilbage i skolen.

GVU-deltagere efter de har afsluttet forløbet

- A har afsluttet PAU. Hun har arbejdet som ufaglært pædagogisk assistent i 15 år. Hun har tidligere gennemført en SSH.
- B har afsluttet PAU, og hun arbejder i et bofællesskab.
- C har afsluttet SSH, og han arbejder i et bofællesskab for handicappede.
- D har afsluttet PAU og arbejder i en vuggestue.
- E har afsluttet PAU og er arbejdsløs.
- F har afsluttet SSH og er ansat på et plejecenter.
- G har afsluttet PAU og er i arbejde på en skole.

Derudover er der fem interview med arbejdsgivere til kursisterne, hvoraf de tre er fra PAU- og de to fra SSH-området.

RKV'en

I tilbageblikket opfatter kursisterne RKV forskelligt. B siger, at det var rodet; C svarer, at RKV gav god mulighed for at kursisterne kunne vise, hvad de kunne. Kursisterne er tilfredse med, at RKV åbnede deres øjne for andre måder at lære på end bare ved *at sidde og læse bøger*, som E siger.

D siger, at RKV svarede til hendes forventninger og fremhæver det sociale: *Vi kom til at lære hinanden rigtigt godt at kende, også lærerne*. Betydningen af det sociale går igen i flere interview, fx hos E: *RKV var også rigtig god, jeg fandt ud af, at der var nogle mennesker, jeg følte mig godt tilpas sammen med. Både kammerater og lærere har betydet så meget for mig, at jeg ikke ville være foruden*. Kursisterne lægger stor vægt på, at de har befundet sig godt socialt på både RKV og uddannelsesforløbet, og flere har fået venner, som de også ser efter afslutningen af uddannelsen.

Uddannelsesforløbet

De interviewede kursister er generelt tilfredse med uddannelsesforløbet. De er tilfredse med, at lærerne anvender forskellige undervisningsmetoder, og at lærerne har fokus på at relatere til kursisternes praksis. Ved at kursisterne arbejder i grupper og i stor udstrækning under værkstedslignende former, fx i forbindelse med story line forløb, gives der mulighed for at koble til kursisternes tidligere erfaringer og tage hensyn til deres forudsætninger. A beskriver dette som 'fantastisk'.

De interviewede har forskellige opfattelser af, om uddannelseslængden var passende. Nogle er godt tilfredse med den afkorting, de har fået. Andre svarer, at de godt kunne have tænkt sig et længere forløb. C siger: *Jeg fik nok lært det, jeg skulle, men jeg blev ikke mæt af læring*. E svarer, at hendes opfattelse af uddannelseslængden ændrede sig undervejs i forløbet, således at hun med tiden gerne ville have haft et længere forløb: *Uddannelseslængden betød, at jeg turde gå i gang. Undervejs mærkede jeg, at jeg skulle bruge rigtig meget energi; det var hårdt; hvis det havde været meget længere, havde jeg nok ikke kunnet. Men da jeg så var færdig, ville jeg gerne være fortsat*. Denne ændring i opfattelse går igen i flere interview. Udsigten til at kunne gennemføre på rekordtid er således motiverende for at gå i gang med forløbet, men kursisterne kommer til at holde af at gå i skolen og ønsker derfor med tiden, at deres uddannelsesforløb var længere.

Uddannelsesforløbet har blandt andet bekræftet kursisterne i, at de kan noget, og at de har kompetencerne til at handle i deres praksis. B siger: *Jeg synes, at jeg blev bekræftet i, at det man går rundt og gør, faktisk er godt*.

Ligesom de kursister, der er blevet interviewet, da de var i gang med uddannelsen, lægger de kursister, der har afsluttet uddannelsen, også vægt på erfaringsudvekslingen. Fx siger E: *Vi kommer ind med erfaring i bagagen. Det giver mere udbytte i undervisningen især i*

grupperarbejdet, fordi vi alle har noget at byde ind med. Det er godt at høre de andres erfaringer; vi havde noget mere at give hinanden. Ligeledes siger B: Vi havde jo samlet mindst 100 års erfaringer. Det gav rigtig meget at tale med studerende om de forskellige arbejdsituationer.

Et tilbagevendende forslag til forbedring af uddannelsesforløbet er ønsket om, at kursisterne kunne komme mere ud fx på hinandens arbejdspladser. Fx siger B, at det kunne have været givende at komme ud i praktik bare nogle dage eller en uge i et andet område. Udtalelsen viser, at kursisterne har brug for praksiserfaringer fra andre områder end dem, de selv har erfaring inden for. Kursister der arbejder inden for specialområdet har behov for erfaringer inden for normalområdet og omvendt. I følge kursisterne er skoleundervisningen ikke tilstrækkelig til at give disse erfaringer.

Efter uddannelsesforløbet

De fleste af de interviewede kursister er fortsat i samme job efter endt uddannelse. C har dog fået mulighed for at skifte afdeling på arbejdspladsen, således at hun kunne få nye udfordringer. Og F svarer, at hun har fået mere ansvar efter endt uddannelse fx i forhold til medicin håndtering.

Flere af kursisterne både på PAU og SSH vil gerne videreuddanne sig. Uddannelsesforløbet har givet dem mod på at gå i skole.

Adspurgt om kursisterne gør noget andet i deres praksis, er C eksempel på et typisk svar: *Nej, det tror jeg faktisk ikke rigtigt. Vi kunne jo faktisk mange ting i forvejen. Og F svarer: Det er bare inde i mig selv... jeg reagerer på en anden måde nu; jeg er nærværende. Jeg møder borgerne på en anden måde, noget med kropssproget. Jeg bruger det der med kommunikationen; det praktiske ligger på rygmarven. Årsagen til dette svar kan være, at kursisterne faktisk ikke handler på andre måder i deres praksis, eller årsagen kan være, at de ikke opfatter, at de handler anderledes. Måske er svarene udtryk for en opfattelse af, at der spørges til ændrede fysiske handlinger. For interviewene viser faktisk, at kursisterne synes, at de har gennemgået en personlig udvikling og i større udstrækning overvejer deres handlinger.*

Som det fremgår ovenfor, fremhæver de kursister, der er i gang med uddannelsen, at de har lært nogle teorier og nogle begreber, som de kan anvende til at beskrive deres praksis. Kursisterne, der ser tilbage på uddannelsesforløbet og er tilbage på deres arbejdspladser, har samme opfattelse. A siger: *Jeg har fået sat teori på de ting, jeg laver, noget jeg kan binde praksis op på.* Men hun kan ikke nævne, at hun har fået nogle pædagogiske redskaber, som hun anvender i sin praksis. A's leder bekræfter dette, idet han siger, at A er blevet *bedre til at koble sin praksis op på noget.* Ligeledes siger B, at hun har fået en baggrundsviden: *Mine observationer er nok blevet mere kvalificerede nu. Jeg ser bredere på tingene.*

På spørgsmålet om kursisterne anvender noget, de har lært på deres arbejde, er det typiske svar, at de synes, at de tænker mere over, hvorfor de handler, som de gør. A siger: *Jeg overvejer, hvorfor jeg gør, som jeg gør. Der er flere tanker bag mine handlinger.* Som et eksempel nævner hun, at hun vælger at spille fx fodbold med børnene med udgangspunkt i nogle pædagogiske overvejelser om, at det er godt at få motion. A's leder supplerer med at sige, at A er blevet mere

rolig, sikker og rummelig overfor børnene på institutionen. Sikkerhed og ro går igen i flere kursisters udtalelser. B siger: *Jeg er ikke så udadreagerende som før. Jeg kan bevare roen. Jeg kommer ikke ud i konfrontationer som tidligere.* D siger: *Jeg er blevet ekstra opmærksom, fx bøllerne; tidligere havde jeg en tendens til at stigmatisere dem. Nu giver jeg dem i stedet for et ekstra knus.* G opfatter ligeledes, at hun dagligt anvender viden fra GVU til at overveje, om hun møder barnet dér, hvor barnet er, hvornår hun skal knytte tættere relationer til børnene og til at aflæse børnenes kropssprog.

Den teoretiske viden gør kursisterne mere sikre på sig selv, og flere nævner, at de i højere grad indgår i faglige diskussioner på deres arbejdsplads. Deres teoretiske viden har således en positiv indvirkning på deres selvtillid og selvværd, og de har fået en opfattelse af sig selv som en vidende person. Med denne selvtillid får den pædagogiske assistent mod til at indgå i diskussioner med pædagogerne. A's leder udtrykker ligeledes, at A er blevet bedre til at deltage i diskussioner, men også at kollegaerne i større udstrækning inviterer hende til at deltage i diskussioner, slet og ret fordi hun med uddannelsen har *fået mere status.*

I følge de interviewede arbejdsgivere har deres medarbejdere ikke fået nye funktioner efter de er blevet uddannet til faglært, men samtidig fremgår det, at nogle medarbejdere har fået et større ansvar, fx i forbindelse med planlægning af aktiviteter på en børneinstitution. Men arbejdsgiverne lægger vægt på medarbejdernes personlige udvikling; efter endt uddannelse er medarbejderne mere sikre på sig selv; de er mere kreative og de arbejder tættere sammen med pædagogerne. Fx siger en leder, der både har PAU og SSH medarbejdere, der har været på GVU: *De har fået mere indsigt og styrke. De bruger mere tid på at få indflydelse, at holde fast. Nogle SSH'er er blomstret op; de tager flere initiativer; de har fået mere tro på sig selv, og de gennemfører det, de har sat i gang.* Kursisterne har med andre ord udviklet self-efficacy, altså tro på at de kan lykkes med det, de sætter sig for.

Arbejdsgivernes holdning til uddannelsen varierer. En arbejdsgiver siger: *Vi havde forestillet os, at uddannelsen indeholdt langt mere sygdomslære. Vi havde en forventning om, at de ville få undervisning i fx hvorfor benene hæver, og hvad man gør med et tryksår. Men 12 uger, hvor man også både er i ZOO og skal klippe og klistre. Men de fik trods alt et bevis på SSH.* En anden arbejdsgiver udtrykker tilfredshed med det, medarbejderne har lært på GVU: *Deres evne til at reflektere. Tidligere havde de mere en sort-hvid holdning; nu tænker de ud af boksen...* Uddannelsen har støttet dem til at stole mere på sig selv. Samme arbejdsgiver er indstillet på, at medarbejderne skal bruge det, de har lært og siger: *Jeg opfordrer dem i hverdagen ved at sige: Er det ikke noget for dig?"*

Kursisterne har også afklaret deres holdninger til forskellige ting, som de forsøger at efterleve i praksis. Fx siger C, at hun er blevet mere miljøbevidst fx i forbindelse med dosering af vaskepulver til tøjvaske.

Enkelte kursister nævner, at uddannelsesforløbet har haft betydning for deres privat- og fritidsliv. Fx siger A, at hun har ændret fjernsynsvaner som følge af undervisningen i samfundsfag, idet hun tidligere så *dumt fjernsyn*, men nu *kan finde på at følge med i Debatten på DR2.*

Flere kursister nævner også, at de har haft et socialt udbytte. De har været glade for at møde nye mennesker, og flere holder kontakten efter afsluttet uddannelse. E siger om en kvinde hun mødte på uddannelsen: *Efter to måneder tog jeg springet og tog over og besøgte hende. Jeg var der hele weekenden. Efterfølgende skulle hun på kursus i København, og jeg tilbød hende, at hun kunne komme og bo hos mig. Det havde jeg aldrig turdet gøre før. GVU lærte mig at turde springe ud, og nu tør jeg sige det, jeg har på hjertet, også selv om der er flere mennesker.*

Sammenfattende

Der er ikke systematiske forskelle på opfattelse og holdning til RKV og uddannelsesforløbet hos de kursister, der er i gang med, henholdsvis har afsluttet uddannelsesforløbet.

Kursisterne har generelt en positiv opfattelse af RKV ikke mindst fordi det relativt lange RKV forløb skaber tryghed. Kursisterne ville dog foretrække at vise deres færdigheder og kompetencer på de arbejdspladser, hvor de er ansat. Der er delte meninger om rollespil, ikke mindst hvad angår selve det at spille skuespil. Kursisterne lægger stor vægt på de individuelle samtaler med lærerne, hvor de synes, at de får mulighed for at uddybe det, de kan. Men de vil allerhelst vise, hvad de kan, i virkelige eller autentiske praksisser.

Kursisterne har ligeledes en generel positiv opfattelse af den merit, de har fået på baggrund af RKV.

Kursisternes opfattelse af uddannelseslængden ændrer sig undervejs i forløbet. De motiveres for at påbegynde RKV og GVU med udsigten til at kunne gennemføre uddannelsen på rekordtid. Undervejs i uddannelsesforløbet ændrer de holdning og vil gerne have et forholdsvist langt uddannelsesforløb. Det betyder, at de kursister der har fået relativt lidt merit, bliver stigende tilfredse med deres relativt lange uddannelsesforløb, medens de kursister, der har fået meget merit, generelt godt kunne have tænkt sig et længere uddannelsesforløb. Dette skal ses i sammenhæng med, at uddannelsesforløbet er organiseret således, at alle går til eksamen på samme tid ved afslutningen af uddannelsesforløbet. Det betyder, at de kursister, der har fået relativt meget merit, skal vente, indtil de øvrige kursister har afsluttet uddannelsesforløbet, før de kan gå til eksamen.

Kursisterne er generelt tilfredse med uddannelsesforløbet, ikke mindst med vekslen mellem forskellige læringsformer. De er dog optaget af spildtid, som, forklarer de, dels kan skyldes manglende struktur fra lærernes side, og dels at noget af det faglige indhold i kursisternes øjne ikke er relevant for forløbet. Kursisterne er tilfredse med muligheden for at udveksle erfaringer, som de fremhæver som en væsentlig del af deres læringsudbytte, og med, at lærerne lægger vægt på at inddrage og respektere kursisternes erfaringer.

Kursisternes *læringsmæssige udbytte* er væsentligst, at de dels har lært teori og begreber, som de kan bruge til at formulere sig om deres praksis, og dels har udviklet sig personligt og socialt. Kursisterne har fået mere selvværd og selvsikkerhed, og de har fået mere mod på at indgå i og opsøge social kontakt.

Interviewene med såvel kursister som deres arbejdsgiver viser, at kursisterne på den ene side ikke gør noget andet i deres praksis som følge af uddannelsen. På den anden side har uddannelsesforløbet sat sig spor på forskellige måder: De er blevet mere velovervejede i deres handlinger, de tager flere initiativer og er blevet mere kreative, og de indgår i større udstrækning i faglige diskussioner med deres kollegaer.

4.5 Deltagerperspektivet på tværs

Indledningsvis vil vi i denne opsummering gentage, at der ikke er tale om en evaluering, men om en erfaringsopsamling med henblik på at fastholde nogle forskningsperspektiver på baggrund af de indsamlede erfaringer. Selv om opsummeringen her er baseret på et ganske omfattende interviewmateriale med UFFA-deltagere på forskellige trin i deres forløb og med deltagere, som har afsluttet forløbet, så giver materialet ikke basis for at konkludere, hvor mange eller hvor store andele, der har oplevet forløbet på en bestemt måde eller har fået et bestemt udbytte af forløbet.

Ser vi på deltagerperspektivet på tværs af de fire fagområder: rengøringsassistent, frisør, merkantil og SSH/PAU, kan det samlede billede bedst beskrives som meget broget. Disse forskelle gør sig gældende mellem de forskellige fag og mellem de enkelt forløb; men også på det enkelte forløb.

Nogle deltagere har været meget tilfredse med deres RKV, andre har været mindre tilfredse, nogle direkte utilfredse. Nogle synes, at RKV foregik i en negativ atmosfære, andre synes, at det har været et positivt og trygt miljø. Nogle synes, at de fik deres kompetencer afklarede på en tilfredsstillende måde, andre synes ikke, at de har fået lov til at vise det, de kan. Nogle deltagere, vil gerne have et så kort forløb, som muligt. Andre deltagere vil gerne have så meget undervisning som muligt.

Nogle deltagere synes, at den undervisning, de får, ikke svarer til deres forventninger eller behov. De oplever, at de får undervisning, der er for meget præget af 'standardpakker' og på et for lavt niveau. Andre deltagere er tilfredse med undervisningens indhold og oplever, at de kan bruge noget af det, de lærer, i deres dagligdag. Nogle synes, at der bliver taget udgangspunkt i deres erfaringer. Andre oplever, at de ikke får mulighed for at bygge videre på det, som de kan.

Nogle deltagere oplever, at UFFA-forløbet har været en meget udbytterig oplevelse, hvor de har lært meget, som de kan anvende i deres dagligdag. Andre ser forløbet som en måde at få en formel godkendelse af deres kompetencer, så de har 'papir' på det, de kan; men oplever ikke den store anvendelsesværdi. Andre synes ikke, de kan bruge forløbet til ret meget.

RKV'en

Ud fra et forskningsperspektiv er der tre forhold, som er af interesse i forbindelse med realkompetencevurderingen: klarhed over formålet, trygheden i processen og muligheden for selv at vise det, man kan.

Formålet med afklaringen af kompetencer skal stå klart for deltagerne. En del deltagere oplever, at de ikke rigtigt ved, hvad afklaringsprocessen drejer sig om. Man kan formulere det i dagligsprog og sige, at det er vigtigt for deltagerne at vide, at de skal vise, hvad de kan, ikke, hvad de ikke kan. Det er det, som afklaringsprocessen drejer sig om. Det synes vigtigt at arbejde med, hvordan man kan komme fra en situation, hvor deltagerne oplever sig som eksaminerede, til en situation, hvor de føler sig anerkendte.

Trygheden i processen opleves som vigtig. Det er vigtigt, at der skabes en social tryk situation, hvor deltagerne kan udfolde det, de kan. Det er påpeget i andre sammenhænge, at tryk er en forudsætning for en vellykket kompetenceafklaringsproces.

Kompetencer skal vises. Kompetence knytter sig til handling. Det er derfor naturligt, at besiddelse af kompetencer demonstreres i forbindelse med handlinger. I en række af de beskrevne kompetenceafklaringsforløb indgår der af samme grund handlinger, hvor deltagerne skal løse mere eller mindre realistiske og autentiske opgaver. Alligevel er der flere af deltagerne, som angiver, at de ikke synes de får lejlighed til at vise det, de kan, og det, som de selv synes, de er gode til. Det rejser det interessante forskningsspørgsmål, om kompetencer, der måles og anerkendes i en 'skolesituation', er anderledes end de kompetencer, som deltagerne har i en 'autentisk' arbejdssituation. Nogle deltagere (men ikke mange) mener, at de bedre ville kunne demonstrere, hvad de kan på 'hjemmebane' altså som led i deres daglige arbejde.

Undervisningsforløbet

I undervisningsforløbet fremstår to forhold som interessante. Det ene er undervisningens relevans. Det andet er deltagerens differentierede opfattelse af mængden af undervisning.

Undervisningen skal opleves som relevant. Det er et dilemma i forløbene, at de på den ene side skal ramme den enkelte deltagers specifikke behov, og på den anden side skal være tilrettelagt for en gruppe af deltagere med heterogene forudsætninger og forventninger. Det betyder, at dele af undervisningen opleves som relevant, samtidig med at dele af undervisningen opleves som spildtid. Hvad der opleves som relevant varierer kursisterne imellem på det enkelte hold. Forskningsmæssigt er der en udfordring i at gennemføre en undervisning, der tilgodeser deltagerens differentierede behov. Fra forskningen ved vi, at voksne deltagere har et behov for at opleve undervisningen som umiddelbart relevant. Dette behov bør der lægges særlig vægt på i en GUV-sammenhæng, hvor deltagerne kommer med forestillinger om, at de skal blive bedre til at udføre deres arbejdsfunktioner eller til at varetage nye funktioner.

Undervisningen genererer lyst til mere uddannelse. Som det ses fra andre undersøgelser, og som det ofte også ses i praksis, så generer (god) undervisning et behov for mere undervisning. Der er

således indbygget et dilemma i projektet – og i og for sig i hele forestillingen om anerkendelse af realkompetence – mellem på den ene side ønsket om 'rekordtid' og på den anden side ønsket om at blive bedre og klogere, når man nu er i gang med et uddannelsesforløb. Denne tendens forstærkes af, at lærerne oplever det som vigtigt, at GUV-kursisterne bliver mindst lige så gode som de, der gennemfører en ordinær erhvervsuddannelse.

Efter uddannelsesforløbet

Det generelle og gennemgående svar i interviewene er, at deltagerne ikke eller kun i begrænset udstrækning anvender det, de har lært i deres daglige praksis. De 'gør ikke noget nyt' i det daglige arbejde, efter de er blevet faglærte. Mere præcist kan vi konstatere, at de ikke er i stand til at redegøre for nye handlinger eller nye måder at handle på i interviewet. De siger først og fremmest, at de har 'udviklet sig personligt', og at de har fået ny og bredere viden, som de kan bruge mere generelt i deres arbejde.

Vi skal advare mod at overfortolke de resultater, som dette begrænsede materiale viser. Først og fremmest fordi det ikke har været formålet med dataindsamlingen systematisk at måle effekten i forhold til en arbejdssituation. Af den grund kan materialet ikke uden videre generaliseres til hele populationen eller til andre sammenhænge. Det er muligt, ja sandsynligt, at deltagerne faktisk gør noget andet, eller kommer til at gøre noget andet i deres daglige praksis, selv om de ikke kan redegøre for det i interviewet. Men det er bemærkelsesværdigt, at **de interviewede udtaler sig i vage og brede vendinger med hensyn til, hvad de anvender i deres praksis**: De er blevet mere reflekterede, og de synes, de har lært noget, men har vanskeligt ved mere præcist at sige 'hvad'.

Man kan i en vis forstand tale om et transferproblem, idet uddannelsen er mere skole- og fagmålsorienteret, end den er relateret mod en ændret praksis i hverdagen.

Effekten af undervisningsforløbene er således gennemgående og først og fremmest en udvikling af bredere kompetencer. Der er eksempler på, fx hos rengøringsteknikerne, at deltagerne anvender nogle nye metoder eller redskaber i deres arbejde, men det generelle indtryk er, at uddannelsen primært har givet et udbytte på det personlige og sociale plan. Udvikling af 'selvtillid' og en bredere faglig viden synes at være undervisningens hovedudbytte i forhold til deltageres praksis.