

Udvikling af kompetencer



Lisbeth Alnor,
læreruddannelsen,
Aarhus, VIA

Kommentar til Karin Lilius og Kari Thynebjerg, Målet er kompetenceorienteret matematik- og naturfagsundervisning i grundskolen – hvad er midlet? MONA, 2021-4.

I MONA 2021-4 undersøger Kari Thynebjerg og Karin Lilius påstanden at deltageres udbytte af kompetenceløft er mangelfuldt i kompetenceløft hvor målet for deltagerne er at kunne generalisere mål på tværs af kontekster og aktiviteter til egen praksis. Gennem interviews og spørgeskemaer til deltagere på kompetenceløftsforløb identificeres mulige årsager hertil. Med afsæt i forfatterens eget datamateriale formuleres fem transformationskriterier for udvikling af kompetenceløftsforløb som i højere grad kan understøtte deltagerens generalisering af målsatte kompetencer.

Artiklen argumenterer for sin relevans med henvisninger til undersøgelser (TIMMS, 2019; Rambøll, 2018, 2019, 2020) som fortæller om hhv. overgangsproblemer mellem matematik fra grundskolen til gymnasierne, elevernes manglende naturfagskompetencer, konflikter i lærernes fagsyn og lærernes manglende kompetencer inden for naturfag. Artiklens tema og formål er samfundsrelevant og fordrer at alle os der beskæftiger os med undervisning og kompetenceudvikling, indgår i forpligtende samarbejder internt og eksternt.

Siden skolereformen 2014 har vi ansatte på professionshøjskolerne samarbejdet nationalt, regionalt og i egne organisationer om det element i reformen som omhandler kompetenceløft. Som et led i aftalen om kommunernes økonomi i 2014 blev der aftalt en målsætning om at 95 pct. af timerne i folkeskolen skulle varetages af lærere med undervisningskompetence (undervisningsfag) i faget eller tilsvarende kompetencer¹. Dette afstedkom udvikling og udbud af en mængde forskellige kompetenceforløb hvoraf artiklens empiriske materiale, tre forskellige kompetenceforløb, kan være eksempler. Artiklen beskriver nemlig i sit formål at *forskellige interessenter har iværksat kompetenceløftsforløb for at imødekomme behovet for at løfte lærernes kompetencer til at undervise kompetenceorienteret.*

¹ Ifølge Aftale om kommunernes økonomi for 2020 er målsætningen om fuld kompetencedækning udskudt fra 2020 til 2025.

Artiklen fremhæver undersøgelser der viser at kompetenceudvikling ofte ikke når i mål med sine intentioner. Spørgsmålet om hvorvidt kompetenceforløb bidrager med den ønskede nytte og gavn, er et spørgsmål som alle os der er ansat til at medvirke til kompetenceudvikling, til stadighed skal være optagede af. Andre undersøgelser kommer dog med andre resultater på samme spørgsmål. Jeg vil her tage fat på undersøgelsen *Betydningen af kompetencedækning og læreruddannelsesbaggrund* (VIVE, 2019)². Resultaterne i undersøgelsen varierer, men overordnet set løftes folkeskoleelevernes karaktergennemsnit og resultater i nationale test når de bliver undervist af en lærer med kompetencer i det pågældende fag. Lærernes undervisningskompetencer inden for det enkelte fag er dog kun én af flere faktorer som har betydning for undervisningens kvalitet. Andre vigtige faktorer er lærerens generelle didaktiske færdigheder, klasseledelses- og relationskompetencer. De nævnte faktorer har alle indflydelse på elevernes faglige kompetencer (VIVE, 2019). Med afsæt i de nævnte undersøgelsesresultater kan der argumenteres for at kompetenceforløb tilrettelægges med et indhold der ud over det fagfaglige indhold også indeholder fag- og almen didaktiske elementer. Forfatterne til artiklen argumenterer for at kompetenceforløb skal beskæftige sig med kernefaglighed som, fremgår det af artiklen, er fagfaglig teori. Og forfatterne bruger et interviewcitater fra en deltager på kommuneforløbet som forholder sig kritisk over for kompetenceforløbets indhold af didaktisk teori. Jeg vil dog med afsæt i ovennævnte undersøgelse (VIVE, 2019) og med egne professionelle erfaringer med tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af kompetenceforløb argumentere for at didaktisk teori er essentielt grundstof i kombination med fagfaglig teori i al kompetenceudvikling for lærere. Didaktikken er lærerens grundfaglighed. Når en lærer planlægger et forløb der skal udvikle fx problemløsningskompetencer hos eleverne, sætter læreren mål, bestemmer indhold, undervisningsformer, arbejdsformer, evaluering og skaber sammenhæng i forløbet. Al uddannelse bør indeholde både fagfaglige og fagdidaktiske elementer for at deltageren kan udvikle fagdidaktisk bevidsthed og refleksionskompetence, som er den professionelle lærers vigtigste grundstof.

Kari Thynebjerg og Karin Lilius tager afsæt i litteratur der har fokus på modeller for læring, motivation og forandringsprocesser hos lærere som deltager i kompetenceforløb. Jeg vil særligt fremhæve artiklens brug af selvbestemmelsesteorien (Ryan og Deci, 2008) hvor teoriens centrale områder *tilhørsforhold*, *autonomi* og *kompetence* hænger uløseligt sammen med læreres udvikling af professionelle kompetencer. At føle tilknytning til en gruppe kollegaer, at have råderum og indflydelse på egen arbejdsituation og endelig at kunne mestre og håndtere arbejdsopgaver er centralt for

2 Data i undersøgelsen bygger på resultater af nationale test og folkeskolens afgangsprøver i årene 2013 til 2017, som sammenholdes med data om lærernes undervisningskompetencer som Styrelsen for IT og Læring påbegyndte indsamling af i 2013.

alle lærere. Og er dermed også aktuelt for lærere som deltager i kompetenceforløb. Særligt er den lærendes motivation og erkendte læringsbehov vigtigt for at mobilisere den energi det kræver at tilegne sig viden, omsætte den til praksis og rekonstruere/justere egen underviserpraksis og egen professionelle identitet. Artiklen kalder dette *frivillighed*. Som artiklen også gentagne gange peger på, så foregår denne proces bedst i samspil med fagfæller. I artiklens valg af litteratur er der fokus på individuel kompetenceudvikling og begrundet fravalg af den litteratur som handler om professionelle læringsfællesskaber: *Vi inddrager ikke teorier om professionelle læringsfællesskaber, som de er beskrevet hos bl.a. Albrechtsen et al (2016), da vi i denne artikel kun beskæftiger os med den enkelte lærers tilegnelse af kompetence gennem den personlige kvalificering af færdigheder*. De professionelle læringsfællesskaber og arenaer er dog uhyre vigtige for udvikling af kompetencer hos lærere i nutidens grundskole hvor store dele af professionsudviklingen foregår i fagprofessionelle fællesskaber. Og artiklen henter da også flere vægtige motiver og argumenter fra teorier som har læring i netop professionelle fællesskaber i fokus. Det drejer sig om domæneteorier (Simon og Campbell, 2012) og modellen fra Quest og KiU (Nielsen & Krogh, 2017). Artiklen kunne med fordel have ekspliciteret betydningen af professionelle læringsfællesskaber frem for at underspile betydningen af disse. Professionelle læringsfællesskaber, at arbejde i forpligtende fællesskaber med at tilrettelægge og evaluere undervisning og elevernes læring, kendetegner arbejdspladskulturen på mange af landets skoler. Og er ligeledes beskrevet i Danmarks Lærerforenings Professionsideal nr. 10: *Læreren vil indgå ligeværdigt og loyalt i samarbejde med kolleger og påtage sig medansvar for fælles faglig og pædagogisk refleksion og udvikling*. Der er derfor god grund til at inddrage professionelle læringsfællesskaber i analyser og ambitioner for fortsat udvikling af kompetenceforløb for lærere.

Lærerfaggruppen er som andre faggrupper karakteriseret ved at være en faggruppe med specialiseret teoretisk viden samt en faggruppe med interne, faglige normer (Jakobsen & Thorsvik, 2014). Faglige og professionelle normer beskrives for lærere og for andre faggrupper som gruppens interne forskrifter for hvad der er passende eller acceptabel adfærd i bestemte (arbejds-mæssige) situationer. Disse normer tilegnes dels gennem uddannelse og efteruddannelse og dels gennem deltagelse i faglige fællesskaber. Faglige normer er adfærdsregulerende for professionens udøvere, og udviklingen sker dels gennem socialisering og dels gennem sanktionering. Kompetenceløft og -udvikling hos lærere sigter på at forbedre, ændre og udvikle fag, forståelser og didaktiske handlinger. Disse forandringer og udviklinger hos fagprofessionelle er tæt forbundet med gruppeprocesser, normer og tilknytninger til fællesskab. På alle niveauer af tilrettelæggelse af kompetenceudvikling er viden om gruppedynamikker væsentlig. Det være sig for eksempel viden om hvordan grupper udvikler sig, og viden om hvad der er på spil i grupper når gruppeidentiteten ændrer sig, fx ved normer for

nye og anderledes faglige og didaktiske måder at undervise på. Hvis viden ikke er til stede og ikke bliver taget med i modtagelsen af nye kompetencer hos læreren, kan den kompetenceløftede lærer risikere at bliver sanktioneret af faggruppen for sine nye måder at undervise på.

Gennem artiklen bliver jeg på interessant og velformuleret måde guidet ind i fire interessante modeller for kompetenceudvikling som fokuserer på *betingelser, undervisningstilgange, kursusmodeller og konsensuskriterier* for kompetenceforløb. Jeg læser med interesse hvordan artiklen bruger modellerne til at sige noget om artiklens empiriske materiale, de tre kompetenceforløb der analyseres ud fra en af de fire modeller. Begreberne som modellerne stiller til rådighed, er vigtige for vores forpligtende og nødvendige samtaler om indhold, udvikling og kritik af kompetenceforløb.

Jeg vil knytte nogle få kommentarer til særligt en af modellerne, tabel 3, Spektrum over *kursusmodeller efter undervisningstilgang* (Kennedy, 2005, bearbejdet af forfatterne). Når modellen anvendes til analyse i år 2022, repræsenterer den for mig et for forenklet syn på modellens element *sociale relationer*. I år 2022 findes der utallige måder at sammensætte kursusmodeller på som svært lader sig indfange af en så simpel karakteristik som modellen repræsenterer. (I artiklen bruges modellen til at kritisere 'kommuneprojektet' og til at understøtte forfatterens resultater og kritik af kommuneprojektet). Fx tilrettelægges efteruddannelse på diplomniveau (*diplommodel*) på mange professionshøjskoler med både træningselementer, deltagelse i læringsgrupper/praksisfællesskaber og med aktionslæring indbygget. *Praksisfællesskabsmodellen* er indført på mange skoler som en teambaseret måde af arbejde cyklisk med både teamets og elevernes læring på. Der gennemføres analyser af indsamlet data, tilrettelægges aktioner hvor nye indsatser afprøves, og sluttelig reflekteres i teamet. Hvorefter cyklussen kan starte forfra. Indsatserne kan være forskningsbaserede eller baserede på observerede mangler/ikkeresultater i elevernes læring eller på ønsket om udvikling. Kompetenceudvikling i år 2022 indeholder ofte et repertoire af læringens sociale dimension hvor modeller indeholder både individuelle, hierarkiske og ligeværdige relationer.

Samarbejde er væsentligt i tilrettelæggelse af kompetenceforløb

Samarbejdet skal dels foregå internt hos kompetenceudbyderne, hos rekvirenter, deltagere og mellem disse parter. Alle parter har interesser i forløbene og er vigtige i samarbejdet omkring udvikling af kompetenceløft. Dette samarbejde beskæftiger artiklen sig ikke med. Og jeg bliver nysgerrig efter at få indblik i hvem der har udviklet og aftalt forløbene? Hvilke uddannelses- og dannelsesbehov skal forløbene indhente? Hvordan er der arbejdet med inddragelse og feedbackmekanismer i forhold til indhold, progression, relevans, evaluering?

Artiklens empiriske analysegrundlag består af tre kompetenceforløb som gennem artiklen betegnes som *FK* (fysik-kemi), *NT* (natur/teknologi) og *Kommuneprojekt* (fysik-kemi). Betegnelserne, *FK NT* og *Kommuneprojektet* bringer nogle betydninger og værdier ind i læsningen som kan påvirke læserens mulighed for upartisk at følge forfatterens analyse og konklusioner idet *FK* og *NT* associerer til fag og dermed til faglige normer, og *Kommuneprojektet* associerer til styring og forvaltning. Gennem mine år som tilrettelægger af kompetenceudvikling har spørgsmålet om *frivillighed*, *indsigt i egne læringsbehov* og *medindflydelse på tilrettelæggelse af praktiske træningsbaner* været afgørende issues for graden af succes med forløbene. Tiden efter 2014 har været præget af dels skolereformens fordringer og dels lærerprofessionens erfaringer med lov 409 om arbejdstidsaftale. Lærerprofessionen har fået erfaringer med forvaltning og styring som har skabt en årvågen og solid kritisk opmærksomhed på tiltag fra styringspositionerne i vores samfund. Denne årvågenhed kan gøre sig gældende i læsningen af artiklen og gøre at *Kommuneprojektet* blot i kraft af titlen har fået tillagt andre værdier og muligheder end de forløb med fagfaglige titler. Jeg er helt på det rene med at forfatterens analytiske resultater er frembragt med solide forskningsmæssige metoder hvor resultatet af analysen taler sit eget tydelige sprog som fortæller at *Kommuneprojektet* har en ringe værdi i forhold til målet med forløbet. Min kommentar går udelukkende på at navngivning af forløbene kan medføre en læserbias.

Artiklens analyse foretaget ud fra Simon og Campbells beskrivelse af nødvendige betingelser for læring (2012) er interessant og lærerig læsning som understøtter udvikling af fremtidige kompetenceforløb. Artiklens diskussionsafsnit gentager og understreger vigtige teoretiske pointer hentet særligt fra domæneteorien og selvbestemmelsesteorien. Artiklens diskussion og konklusion understreger på fin vis artiklens budskaber som afslutningsvis bliver perspektiveret i forfatterens anbefalinger til kompetenceudvikling. Artiklen sammenskriver pointer til fem transformationskriterier: frivillighed, lange kompetenceløftsforløb, høj mødefrekvens, inddragelse af cases og fælles refleksion, som alle fremhæves som betydningsfulde faktorer. Jeg er enig i anbefalingerne, som alle medvirker til at repræsentere et solidt og traditionelt syn på uddannelse og efteruddannelse.

Jeg vil afslutningsvis supplere dette traditionelle og fine syn på uddannelse med lidt andre perspektiver. Jeg tror på at vi i fremtiden kommer til at arbejde med at udfordre vores egen og vores organisationers tænkning om kompetenceudvikling. Arbejdsmarkedet og skolen forandrer sig hastigt, og vi oplever en stigende efterspørgsel efter kompetenceløft der tilpasses både organisatoriske niveauer og individuelle læreres kompetencebehov. I mange af vores traditionelle tilgange til kompetenceudvikling sætter vi faget og uddannelsen i centrum for kompetenceforløbet. Jeg tror vi kommer til at arbejde med alternativer der sætter den studerendes og organisationens lærings-

behov i centrum for fremtidige kompetenceforløb. Et eksempel på dette kan være kompetenceforløb hvor det er den studerende/uddannede lærer som selv formulerer sit læringsbehov repræsenteret gennem en praksisudfordring, fx *hvordan kan jeg (som forberedelse til den fælles prøve i naturfagene) arbejde med grundlæggende naturvidenskabelige tankegange og metoder som gør eleverne i stand til at belyse forskellige naturfaglige problemstillinger?* Eller *hvordan arbejder jeg didaktisk med modellering i biologi?* Denne tilgang, at sætte den studerendes/deltagerens læringsbehov i centrum, er fint i tråd med artiklens anbefalinger om frivillighed, inddragelse af cases og flere andre betydningsfulde faktorer.

Arbejdet med livslang læring fordrer livslangt samarbejde mellem arbejdsmarked, professionshøjskoler og de studerende. Jeg ser med glæde ind i en fremtid der indeholder både traditionel uddannelsestænkning og agil tilrettelæggelse af efter-/videreuddannelse.

Referencer

- Danmarks Lærerforening (2013), Professionsideal for Danmarks Lærerforening, lokaliseret 18. januar 2022 på <https://www.dlf.org/medlem/laererprofessionen/professionsidealet>.
- Jacobsen, Dag Ingvar & Thorsvik, Jan (2014) Hvordan organisationer fungerer: en indføring i organisation og ledelse.
- Kennedy, A. (2005) Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis, *Journal of In-Service Education*, 31:2, 235-250.
- Nielsen, B.L. Krogh, L.B. (2017), Professionel udvikling for naturfagslærere – tematiseret med data fra KiU og QUEST, *MONA-4-2017*.
- Ryan, E.L. & Deci, R.M. (2008), Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health, *Canadian Psychology* 2008, Vol. 49, No. 3, 182-185.
- Simon, S., Campbell, (2012) Teacher Learning and Professional Development in Science Education. In: Fraser B., Tobin K. McRobbie C. (eds) *Second International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education, vol. 24. Springer, Dordrecht.
- VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (2019), Betydningen af kompetencedækning og læreruddannelsesbaggrund, lokaliseret 18. januar 2022 på <https://www.vive.dk/media/pure/14564/3642423>.