

## Anvendelsesområder for kompetencemodellen

- 1) Kompetencedefinitionen er målet for lærings&undervisningsforløb og kan formuleres *uden* binding til undervisningens hidtidige fagopfattelse. Kompetencen er den "kunnen", den "dygtighed", som den lærende skal beherske når læringen er lykkedes og den nye "tilegnede kompetence" er stabilt etableret.
- 2) Modellen kan bruges til **kritisk eftersyn** af allerede kendte mål for undervisning, uddannelse og kurser. Anvendt på denne måde afdækker den "huller" og mangler i disse mål.
- 3) Modellen kan bruges modsat til at opløse, udanalysere - så at sige "**dekonstruere**" givne kompetencer i deres bestanddele. Dette betyder, at man kan opstille undervisningsmål ud fra studiet af hvilke kompetencer der ligger bag eksperterens præstationer.
- 4) Modellen kan bruges til at inddrage **nye faglighedsområder** i undervisning/læring.
- 5) Modellen kan bruges til at **opfinde** nye og hidtil ukendte kompetenceelementer. Man kan ud fra de fire dimensioner kombinere og konstruere helt nye kombinationsprofiler.
- 6) Modellen kan bruges til nuanceret beskrivelse og evaluering af en persons kompetenceprofil.

## Undervisningsmetoder og den professionelle lærer/underviser

“Undervisningsmetoder” kan forstås som en helhed af fire forskellige “metodefamilier”. Disse metodegrupper har hver deres funktion i lærerens samarbejde med elever, kursister eller studerende om disses læring og kompetenceudvikling. Den professionelle lærer har et bredt kendskab til metoder i hver gruppe. Det forudsætter en længere uddannelse og erfaring.

- I) Fagdidaktiske metoder:** Iscenesætter og styrer den faglige side af kompetenceudviklingen. Sikrer kvalitet, afgrænsning og indhold i fagligheden. Læs evt. Kp. 9 i bogen.
- II) Pædagogiske metoder:** Den enkelte pædagogiske metode bestemmer, dvs. giver mulighed for aktivering og optimering af en bestemt psykologisk læringsmåde som afsættes i kompetencens psykologiske funktionsmåde. Se evt. bilag K- 213 (Pædagogiske metoder) og K-210 (læringsmåder og funktionsmåder). Læs evt. Kp. 10 i bogen.
- III) Motivationsmetoder:** Vedrører igangsætning, energimobilisering og koncentreret fastholdelse af *læreprocessen* hos enkelte elever, kursister eller studerende. Er dermed nært knyttet til kompetenceudviklingens omfang fordi dette er direkte bestemt af *hvor længe* den lærende fortsætter læringen. Læs evt. Kp. 11 i bogen.
- IV) Metapædagogiske metoder:** Betinge videreudviklingen af de umiddelbart “tilegnede kompetencer” til “præstationskompetencer” klar til brug. Læs evt. Kp. 12 i bogen.

Kompetencemål for læring og undervisning er *fritstående* kompetencespecikationer af de kompetenceelementer, der skal læres. At de er "fritstående" vil sige at de ikke blot er tænkt som en forlængelse hhv. fastholdelse af en bestemt faglig tradition, som de forløber *inden* for - men at de kan gå ud over den den kendte fagligheds afgrænsning og inddrage nye og fremtidige former for faglighed. Den professionelle lærer er i stand til at definere “kompetencer” som mål for undervisning så klart at både vedkommende selv og kollegerne kan vælge de rigtige metoder.

"Classroom management" er en femte metodegruppe. Under denne overskrift er i de senere år genopstået en diskussion af betydningen af lærerens myndighedsudøvelse i klasseværelset. En "pæda-gogisk ledelse" af holdet er forudsætningen for at der skabes den nødvendige læringsro. Uden denne kan de ovennævnte metoder ikke virke og ingen seriøs læring finder sted fordi koncentration ikke er mulig. Men dog en vis læringsforberedelse.

## K-206: Universel konstruktionsmodel for kompetencemål

Denne konstruktionsmodel er baseret på en ny teori om kompetenceudvikling: Poulsen, S. C. Målstyret kompetenceudvikling i undervisning og læring. Slagelse:MetaConsult Forlag, 2001, 330 s. Alt i dette kursusbilag er ultrakort formuleret og kan bedst forstås i kombination med læsning af ovennævnte bog. Og evt. andre kursusbilag. Endelig skal der mindes om at kun meget få pædagogisk-psykologiske begreber og modeller i dag har en grad af præcision som svarer til præcisionen i de bedste naturvidenskabelige konstruktionsmodeller.

### Kompetencer defineres bedst i teamsamarbejde

En "kompetence" forstås her som en permanent, bevidst og sprogsat kunnen som en person besidder og kan bringe i anvendelse - og kan *stoppe* anvendelsen af - ud fra en viljesbeslutning. Kompetenceelementet *i sig selv* er ikke forbundet med nogen værdi - kompetencer forbindes med personens værdinormer gennem *anvendelsen* af brugsværdierne i kompetencen.

Det umiddelbare resultatet af vellykket læring&undervisning er tredimensionale *tilegnede kompetencer* bestående af følgende: En faglig dimension, en psykologisk dimension og volumen-dimensionen. Disse kompetencer er ofte ikke parate til praktisk brug uden for undervisningssituationen. Hertil kræves en fjerde, "kontekstdimension" hvorved man opnår en 4-dimensionel *præstationskompetence*, som er klar til brug.

*Ofte vil kun et "kompetenceteam" kunne rumme en ekspertise, som er tilstrækkelig bred til at de magter at definere kompetencemål så præcist at det kan være styrende for læring&undervisning. Der skal i teamet være en (undervisningsfag-)faglig ekspertise, en almenpsykologisk ekspertise og en ekspertise vedrørende den kontekst, hvori den færdigudviklede kompetence skal anvendes.*

### Afklaringsfaser før kompetencen konkretiseres

1) Det må afklares om ens projekt i det hele taget handler om en "kompetence" og ikke om personlighedstræk, kulturtræk, biopsykologiske ressourcer osv. Alene "kompetencer" kan være mål for læring og undervisning i skoler, kursuscentre og uddannelsesinstitutioner. Færdige erhvervs-kvalifikationer er dannelser, som er betydeligt bredere end de kompetencer, som kan skabes her. Se Kapitel 2 i ovenstående bog. 2) Det må afklares om den kompetence, der arbejdes med, er rimeligt homogen indadtil. Det vil sige at den ikke er sammensat af kvalitativt vidt forskellige kompetenceelementer. En forenklet navngivning kan her forvirre. 3) Man skal være opmærksom på hvilket "detaljeringsniveau" der er nødvendigt. Dette afhænger af i hvilken sammenhæng kompetencedefinitionen skal bruges. Detaljeringsgraden skal være sammenlignelig i alle fire dimensioner ved opbygningen af kompetencedefinitionen. 4) Det skal afklares og fastlægges i hvilken kontekst, i hvilken anvendelsessituation, præstationskompetencen skal anvendes.

### Udfyldning af konstruktionsmodellen (se omstående sider)

Teamet indleder med en uformel snak om hvad det umiddelbart er muligt at sige om den kompetence de nu vil indkredse og definere nærmere. Så går man videre og bruger modellen: A) Giv kompetencen et (foreløbigt) navn. B) Vælg et detaljeringsniveau - makroniveau ved studieordninger, mellemniveau ved redegørelse for indholdet af konkrete undervisningsforløb - og mikroniveau hvis det er kompetencemål for den enkelte undervisningstime hhv. den enkelte elev, kursist og studerende i denne time. C) Følg derefter vejledningen ved siden af konstruktionsmodellen og *skriv direkte ind i de relevante felter*: Faglighed, psykologisk læringsmåde, omfang hhv. kontekstdimension. Man kan starte og slutte hvorsomhelst i modellen. De enkelte dimensioner inspirerer gensidigt hinanden. D) Øvelse gør mester. Prøv igen - og igen. I bilag K-217(s. 152-153) i bogen er samlet en række tekstafsnit fra bogen, som giver eksempler på kompetencebeskrivelser.

## KONSTRUKTIONSMODEL

**Faglig dimension:** Kvaliteten og karakteren af fagligheden "i sig selv" uden at tage den psykologiske funktionsmåde med (se th.) Faglighed er f.eks. kendte skolefag. Mange nye typer kompetencer består imidlertid også af nye former for faglighed, nye "discipliner", som endnu ikke har fået et navn eller en klar sprogbrug. Tænk f.eks. på bløde kompetencer, teamsamarbejdskompetencer, eller "at lære at lære" som kan kaldes "tilegnelsesfaglighed". Fagligheden vedrører den "kulturbundne" side af den ekspertice, som kompetencemålet skal handle om - faget som del af kulturudviklingen. I de første formuleringsforsøg "smutter" den psykologiske dimension ofte med ind i den faglige. Læs evt. Kp. 9 i bogen.

Navn på kompetenceelementet.

**Navnet:** Find en neutral betegnelse for det kompetenceelement, som kompetencemålet handler om. Overvej evt. både et mundret navn og en mere læreplanagtig version.

**Psykologisk dimension:** Den psykologiske dimension beskrives ved kompetencens "funktionsmåde", som er resultatet af de "læringsmåder", som den lærende person bruger under læringen. Læringsmåden "kontaktlæring" bliver således en del af den færdige kompetence som (faglig) "situationsfølsomhed". Læringsmåden "værdilæring" bliver (faglig) "værdibevidsthed". Ønskes f.eks. en "situationsfølsomhed" og "værdibevidsthed" vedr. den valgte faglighed for eksempel en "teamsamarbejdsfaglighed"? Ikke alle læringsmåder er relevante ved en bestemt, afgrænset faglighed. Se bilag K-210 for en oversigt over læringsmåder. Læs evt. Kp. 10 i bogen.

Faglighedens kvalitative dimension: Hvilken art faglighed er der brug for? Kendt faglighed eller ny faglighed? Hvad handler fagligheden om? *Hvad skal de lære noget om?*

Psykologisk dimension: Hvilken psykologisk funktionsmåde er der brug for hhv. hvilke funktionsmåder er der *ikke* brug for? *Hvordan* skal de beherske fagelementerne? Se bilag K-210.

Faglighedens kvantitative dimension: Volumendimension: Hvor mange af samme slags kompetencer er der brug for? Hastighed? Accept fejlprocent?

**Volumendimension:** Denne angiver kvantitative sider af fagligheden. Den kvantitative spændvidde, bredde, "rumfanget" af kompetencen. Det handler om "mere af samme art". En koks kendskab til mange opskrifter. Eller ordforrådets størrelse. Eller bredden i en sangerindes sangrepertoire. Det er "mere" af den to-dimensionale kompetence, som faglighed og psykologisk funktionsmåde tilsammen definerer. Mere af samme slags. En konsulents kendskab til en vis variationsbredde af relativt ensartede supervisionsmetoder. En IT lay-outers kendskab til en række forskellige lignende programtyper. Der vil være nuanceforskelle i fagligheden, men det er en faglighed af grundlæggende samme karakter og dito mht. den psykologiske dimension. Læs evt. Kp. 11 i bogen. Det kan også være noget med hvor hurtigt noget kan udføres og hvor lav fejlprocent, det kan udføres med.

Kontekstdimension: I hvilken kontekst skal kompetencen bruges? Karakteriser denne kontekst. På hvilke punkter skal der ske en kontekstspecifik udvidelse hhv. afgrænsning af den tilegnede kompetence? Hvilke brugsværdier skal i forhold til konteksten især udvikles i den tilegnede kompetence? På hvilke punkter er der brug for tillægskompetencer i forhold til netop denne kontekst. På hvilke punkter er der kvantitative mål for præstationer?

**Kontekstdimension:** Konteksten er "den sammenhæng hvori brugsværdierne i kompetencen realiseres, dvs. bruges i praksis. Konteksten kan f.eks. være "fortsat læring". Konteksten kan være "erhvervsarbejde". Konteksten kan være "familielivet", "hobby", sociale og politiske aktiviteter m.m. Og konteksten kan være "leg". Kontekstdimensionen vil typisk omfatte finudviklingen af en særligt relevant vifte af anvendelsesmuligheder i den udviklede kompetence. Altså den vifte af brugsværdier, som er særligt relevante i en bestemt, konkret kontekst. Denne må kombineres med en tillægskompetence, som består af et kendskab til denne særlige kontekst. Denne tillægskompetence er i sig selv en kompetence. Læs evt. Kp. 3 og 12 i bogen.