

Transfer

- i praksisnær kompetenceudvikling

TUP-projekt 5-53 nr. 109996



Udgiver:
Social- og Sundhedsskolen, Århus
Olof Palmes Allé 35
8200 Århus N
Tlf. 8741 2626
Mail: info@sosu.aaa.dk
Oktober 2006

Pernille Bottrup, Kubix
Lis Fibæk, Social- og Sundhedsskolen

TUP-PROJEKT

“Transfer i praksisnær kompetenceudvikling”

Projektet er finansieret af TUP-midler – Undervisningsministeriets Tværgående UdviklingsPulje 2005 under temaet Andet. Formålet med projektet var at opsamle forskningsresultater og teoridannelse omkring transferproblematikken samt at undersøge eksempler på, hvordan der på udvalgte AMU-uddannelser er arbejdet målrettet med transfer med henblik på at en styrkelse af uddannelsernes kvalitet og effekt.

Indholdsfortegnelse

Introduktion	4
DEL 1	
Transformation og praksisnær kompetenceudvikling	5
Indledning	6
Begrebet 'transfer'	6
Transformation og AMU	9
Hvordan kan man arbejde med transformation?	10
Motivation for uddannelse og transformation	
Uddannelse skal virke umiddelbar relevant.....	
En målgruppe med mange arbejds erfaringer	
Støtte på arbejdspladsen	
Opsamling	18
Litteratur	19
DEL 2	
God praksis	22
Transferproblematikken i AMU	23
Metode	26
Oversigt	
Praksisnær undervisning	29
Tilrettelæggelse af uddannelse	31
Split.....	
E-læring	
FØR	37
At kende og tydeliggøre målene	
UNDER	40
Didaktik og metodiske valg.....	
Inddragelse af deltagererfaringer	
Autencitet og projektarbejde.....	
UNDERVEJS / SPLIT	50
Læring på jobbet.....	
EFTER	54
Støtte på arbejdspladsen.....	
Sammenfatning	58
Bilag 1	60
God praksis undersøgelsen	
Søgestrategier	
Overvejelser over søgeresultater	
Bilag 2	65
Søgeresultater	
TUP-projekter med element af transfer.....	
Andre projekter	
Bilag 3	69
Litteraturliste.....	

Introduktion

Dette notat er et resultat af et TUP-projekt (Undervisningsministeriets TværgåendeUdviklingPulje), der har været gennemført fra november 2005 – oktober 2006.

Projektet har haft to hovedformål. Det ene har været at opsamle forskningsresultater og teoridannelse omkring transferproblematikken med henblik på at få et større indblik i teoridannelsen og dermed fremme forståelsen for transferproblematikken. Det andet formål har været at undersøge eksempler på, hvordan der på udvalgte AMU-uddannelser er arbejdet målrettet med transfer med henblik på at en styrkelse af uddannelsernes kvalitet og effekt.

Projektet har været gennemført i et samarbejde mellem Kubix og Social- og Sundhedsskolen, Århus. Kubix har været ansvarlig for arbejdet med at opsamle forskningsresultater og teoridannelse omkring transfer i praksisnær kompetenceudvikling.

Projektets anden del: Opsamling af erfaringer og eksempler på god praksis med pædagogiske og didaktiske metoder til understøttelse af transfer i arbejdsmarkedsuddannelserne har Social- og Sundhedsskolen været hovedansvarlig for.

Undervejs i projektet har mange lærere, konsulenter m.v. bidraget med inspiration, gode ideer og tanker. Projektet har undervejs også afholdt workshops med deltagelse af forskere og praktikere med erfaringer med at arbejde med transfer. Vi vil gerne benytte lejligheden til at takke alle for de mange konstruktive bidrag.

Denne opsamling af teoridannelse og forskning omkring transfer og af eksempler på god "transferpraksis", skal give et indblik i teoridannelse og nogle eksempler på god praksis, som forhåbentlig kan fungere som inspiration til tiltag, der kan supplere de aktiviteter, der allerede foregår på skolerne.

Notatet består af to separate dele, der kan læses hver for sig. Første del er et arbejdspapir med opsamling af og nogle eksempler på teoridannelse omkring transformation.

Andel del er inspirationsmateriale henvendt fortrinsvis til undervisere med ideer og forslag til god "transferpraksis"

Notatets tredje del er bilag indeholdende en procesbeskrivelse og præcisering af projektets undersøgelsesmetoder og -resultater i forhold til god praksis.

I tilknytning til dette notat er der udarbejdet et opsamlende notat i resumé-form.

God læselyst

Transformation og praksisnær kompetenceudvikling

Et arbejdspapir udarbejdet til TUP-projektet Transfer i praksisnær kompetenceudvikling ved Social- og Sundhedsskolen i Århus



Pernille Bottrup

Kubix
Marts 2006

Fokus på efteruddannelse af kortuddannede

Indledning

Formålet med dette lille notat er at pege på nogle af de centrale problemstillinger der gør sig gældende når deltagere på AMU-forløb skal omsætte viden og inspiration fra uddannelsen til deres daglige arbejdspraksis. Hvordan kan disse processer forstås og hvordan kan de understøttes?

For at komme omkring disse spørgsmål trækkes i notatet først og fremmest på udvalgt dansk og international forskningslitteratur.

Punkt nedslag i litteraturen

I litteraturen benævnes disse processer ofte som 'transfer', dvs 'overførsel' af viden og færdigheder fra en sammenhæng til en anden. Det er en omfattende og righoldig litteratur, og ambitionen med notatet er da heller ikke at komme hele vejen rundt eller at redegøre for de enkelte teoretikers samlede forståelse af feltet. Intentionen er snarere at foretage punkt nedslag med fokus på de problemstillinger der er særligt relevante i forbindelse med efteruddannelse af kortuddannede i AMU-forløb e.l.

Litteratur forholder sig sjældent specifikt til kortuddannede

Det er i øvrigt kendetegnende for denne litteratur at den kun i meget ringe omfang, om overhovedet, beskæftiger sig specifikt med kortuddannede og efteruddannelse. Enten diskuteres transfer generelt som begreb og proces, eller også tages der afsæt i 'grunduddannelser' – videregående uddannelser, professionsuddannelser, erhvervsuddannelser o.l. – dvs. længerevarende forløb hvor deltagerne typisk er unge uden megen relevant erhvervs erfaring fra det fag de er ved at uddanne sig inden for.

Notatets indhold

Samtidig er det i sig selv en stor diskussion hvad begrebet 'transfer' dækker over, og om det overhovedet er en frugtbar måde at anskue disse overførselsprocesser på. Derfor vil notatet starte med en kort definition og diskussion af transferbegrebet.

Derefter følger en kobling af transferdiskussioner til aktuelle temaer inden for AMU-systemet, nemlig praksisnær kompetenceudvikling og partnerskaber/samspil mellem skole og arbejdsplads.

Endelig diskuterer notatet en række temaer som er centrale når overførsel mellem skole og arbejdsplads skal understøttes i AMU-forløb.

Definition af 'transfer'

Begrebet 'transfer'

Michael Eraut (2004) definerer transfer som "den læreproces der er involveret når en person lærer at anvende tidligere tilegnet viden/færdigheder/kompetence/-ekspertise i en ny situation".

Denne definition giver udtryk for en bredere og mere dynamisk forståelse af transfer end den der har præget litteraturen på området indtil for ca. 15-20 år siden.

Eraut ser transferprocessen som en del af læreprocessen eller en læreproces i sig selv og den involverer såvel person som situation. Den viden og de færdigheder som overføres, ændres i processen fordi de skal indgå i en ny sammenhæng præget af andre sociale relationer osv.

Traditionel tilgang: Læring som en bestemt vare der kan transporteres rundt

Megen transferlitteratur har ellers haft en tendens til at anskue læreprocessen som afsluttet på uddannelsesstedet. Her har man lært en række ting som man bærer med sig i sin rygsæk for at bruge dem på arbejdspladsen. Læreprocesser resulterer således i denne forståelse i bestemte produkter eller varer som man som person kan transportere rundt mellem kontekster (Danserau 1995, Flavell 1976, Gick & Holyoak 1983; taget fra Tuomi-Gröhn & Engeström 2003).

Skole og arbejdsplads – hvor forskellige er de som læringsmiljøer?

Denne forståelse er imidlertid ifølge nogle forskere også med til at mystificere overførselsprocessen, at gøre den til noget meget specielt og svært opnåeligt. Og det er efter deres opfattelse ikke i overensstemmelse med mange erfaringer fra daglig praksis. Her sker overførsel hele tiden og ofte også uden de store sværdslag (Hodkinson 2004, Tennant 1999).

Hodkinson peger på at hele transferdiskussionen bunder i en efter hans mening fejlagtig opfattelse af at skole og arbejdsplads er grundlæggende forskellige som læringssteder/-situationer. Det betyder at hele transferproblematikken tillægges for megen vægt.

Andre, fx Jørgensen (2002), fremhæver de forskellige logikker og rationaler som præger henholdsvis skole og arbejdsplads og som har indflydelse på hvordan læreprocesser forstås og kan foregå de to steder. Arbejdspladsen opererer ud fra et produktionsrationale og er interesseret i at få løst konkrete problemer og forbedret den eksisterende praksis – det er konkret viden der efterspørges og værdsættes. Skolen arbejder snarere ud fra et fagligt rationale hvor målet er at kvalificere deltagere bredt inden for et fagområde – her er det teoretisk baseret viden som er i højsædet. Det er forskellige vidensformer der dominerer i de to kontekster, og det kan komplicere transformationsprocesserne (Eraut 2004).

De to læringsmiljøer kan forskellige ting

Selv om der kan være forskelle i hvor stor betydning man tillægger forskellene, er alle forskere enige om at de findes – skole og arbejdsplads er ikke helt ens og bliver det heller ikke. Frem for at se det som et problem kan man vælge at se på de muligheder det giver. Skole og arbejdsplads kan forskellige ting som læringsmiljøer og det kan der være gode pointer i at udnytte. Skolen kan hjælpe til at se på arbejdspladsen med nye øjne, finde nye perspektiver som også kan bruges i relation til andre arbejdspladser. Arbejdspladsen kan skabe læringsaktiviteter der forekommer umiddelbart relevante og er nemme at omsætte til daglig praksis (Bottrup & Jørgensen 2004).

Udgangspunkt: Overførsel fra skole til arbejdsplads...

Transferbegrebet er knyttet til overførslen af viden fra skole til arbejdsplads. Skolastisk viden har været afsættet og interessen har samlet sig om hvordan denne kunne nyttiggøres i praksis. Ikke mindst fordi grunduddannelser har været udgangspunktet – man forventes at lære et fag eller en profession på uddannelsesinstitutionen og skal så overføre denne viden til praksis så man kan blive en velfungerende professionel.

... og nu også den anden vej

Nyere forskning er imidlertid ligeså optaget af overførslen den anden vej, altså fra arbejdsplads til skole. Hvordan kan arbejdserfaringer sættes på begreber og bidrage til at kvalificere viden og undervisning på skolen? Forskningen på området er stadig forholdsvis sparsom, men dog i rivende udvikling.

Kognitiv læringsforståelse

Den traditionelle tilgang til transfer er ligeledes forankret i en forståelse af læring som en overvejende kognitiv proces, dvs som forankret i enkeltindivider og deres tankeprocesser. Med det øgede fokus såvel nationalt som internationalt på læring som en (også) social proces og på teorier om situeret læring, sker der også reformuleringer i transfertilgangen.

Situeret læringsforståelse

Der kommer øget fokus på samspil og relationer mellem personer, stof/aktiviteter og kontekst, og nogle teoretikere begynder at bruge nye begreber om processen. Beach (2003) taler således som 'transition', mens Engeström og andre taler om 'transformation' (Tuomi-Gröhn & Engeström 2003).

Med en situeret læringstilgang er det ikke viden der overføres, men snarere deltagelsesmønstre. I de radikale udgaver af teorien (fx Lave & Wenger 1991) giver det dårlig nok mening overhovedet at tale om transfer fordi læreprocesser er stærkt kontekstafhængige. De sociale relationer man indgår i på henholdsvis skole og arbejdsplads, og hele den kontekst man er en del af de to steder, er så forskellige at ens praksis og deltagelsesformer også vil være det.

Fra 'transfer' til 'transformation'

I det følgende vil jeg bruge begrebet 'transformation' til at beskrive processen – med mindre der refereres til teoretikere der specifikt bruger begrebet 'transfer'. Ordene transfer og overførsel bruges synonymt. Transformation indikerer at der netop er tale om en proces – at der må ske en omformning for at en person kan bringe kompetencer i bred forstand i spil i forskellige situationer. Inspiration, viden, færdigheder som man har stiftet bekendtskab med i en skolesammenhæng, skal gennemgå en transformation i et samspil mellem personen og den ny kontekst for at komme i spil i den nye situation som dagligdagen på arbejdspladsen udgør.

Transformation og AMU

Hvorfor er en diskussion af transformation overhovedet interessant og relevant i en AMU-sammenhæng?

Stor lighed mellem kursussituation og arbejdssituation: overførsel forholdsvis enkel

I AMU-systemets første mange år var overførsel mellem skole og arbejde ikke et problem. AMU-forløbene bestod hovedsageligt af instruktion og træning i udførelse af forholdsvis snævre opgaver der i det store og hele var identiske med dem man udførte i praksis på arbejdspladsen. Der var således stor overensstemmelse mellem opgaver på skolen og på arbejdspladsen (Clematide 2004).

Det omtaler teoretikerne som *specifik transfer*, dvs overførsel af konkrete, afgrænsede færdigheder eller metoder der er tæt knyttet til udførelsen af arbejdet. Sådanne ting er forholdsvis nemme at overføre (jf Aarkrog 2003).

Stigende fokus på alment stof – overførsel bliver sværere

I takt med et øget fokus på almene og personlige kvalifikationer som fx organisationsforståelse, samarbejdsevne og fleksibilitet på arbejdspladser (og nye områders optagelse i AMU-familien, bl.a. offentlige områder som social- og sundhed samt det pædagogiske område) blev overførslen mellem uddannelse og arbejde tematiseret som et behov og et problem. Deltagelse på et kursus i kvalitetsbevidsthed førte ikke automatisk til det som ledelsen på arbejdspladsen opfattede som en kvalitetsbevidst praksis hér. Dels var indholdet af kurserne noget andet end på de rent teknisk-faglige forløb, dels fulgte der andre undervisningsformer med som var forskellige fra den praksis og måde man blev oplært på på arbejdspladserne.

I sådanne tilfælde skal der foregå det forskerne betegner som *generel transfer*, dvs overførsel af generelle principper og fremgangsmåder, fx modeller for konfliktløsning eller projektarbejde. Det er en overførsel der er vanskeligere at gennemføre end den specifikke transfer.

Der har gennem årene været arbejdet med disse problemstillinger i AMU-systemet, bl.a. i OVE-projektet (Bottrup m.fl. 1994) og projektet Den Gode Leverance (Arbejdsmarkedsstyrelsen 2000). Det er udenfor rammerne af dette notat at redegøre i detaljer for dette arbejde. For et overblik henvises til Clematide (2004).

Partnerskaber og praksisnær kompetenceudvikling – aktuelle måder at arbejde med transformation på

De overskrifter dette arbejde har i dag, er praksisnær kompetenceudvikling og partnerskaber mellem skoler og virksomheder (Arbejdsmarkedsstyrelsen 2001, Bottrup & Clematide 2005, New Insight 2003, Undervisningsministeriet & Learning Lab Denmark 2005). Begge disse begreber, praksisnær kompetenceudvikling og partnerskaber, sigter på at styrke uddannelsesarbejdet og sikre at det bliver meningsfuldt for deltagere, arbejdspladser og samfund/skole. Det første begreb sætter særligt fokus på selve læreprocesserne og hvordan de kan gribes

an, mens det andet begreb koncentrerer sig om at etablere gode rammer om læreprocesserne gennem et tæt samspil mellem skole og arbejdsplads.

Hensigten med praksisnær kompetenceudvikling (PKU) er at skabe læreprocesser der forekommer deltagerne relevante og som de kan omsætte til potentiel ny praksis på deres arbejdsplads. Transformation er således i en vis forstand både mål og middel i PKU. Partnerskaberne skal på deres side være med til at sikre at det der foregår i undervisningssituationen, bliver sat ind i en sammenhæng – at lærerne og deltagere har kendskab til arbejdspladsens strategi og forventninger til læringsforløbet og at ledere m.fl. på arbejdspladsen påtager sig deres del af uddannelsesarbejdet (forberedelse, opfølgning mm).

PKU og partnerskaber handler derfor i høj grad om hvordan transformationen kan understøttes.

Vekseluddannelser på EUD-området – også et felt for diskussion af transformation

Diskussionerne om overførsel er også fremtrædende i erhvervsuddannelserne i og med at de bygger på et vekseluddannelsesprincip. Sammenhæng mellem undervisning i skoleperioder og praktikperioder på arbejdspladser har fyldt meget i udviklingsarbejde på området og en del af den litteratur der findes om emnet, tager da også afsæt hér.

Kendetegn ved AMU som har betydning for transformation

AMU-området har en række kendetegn som har betydning for hvordan transformation kan forstås og gribes an:

- Deltagerne i AMU-forløb er primært kortuddannede – og mange af dem har ikke de bedste minder fra skoletiden.
- AMU-forløbene er typisk af kortere varighed (fra et par dage til nogle uger).
- Deltagerne er voksne der typisk har en del konkrete arbejds erfaringer med sig.

AMU-forløb kan både omfatte beskæftigede og ledige. Her fokuseres primært på de beskæftigede.

Disse forhold vil sætte præg på næste afsnits diskussion af transformation i relation til AMU-området.

Hvordan kan man arbejde med transformation?

Litteraturen peger på fem hovedfaktorer som har betydning for transformationsprocessen (se bl.a. Marini & Genereux 1995 og Illeris m.fl 2004):

- Indhold af det der læres
- Den/de lærende
- Læringssituationen/-konteksten
- Anvendelsessituationen/-konteksten
- Det der anvendes.

Man kan argumentere for at der allerede i opstillingen af disse kategorier tendentielt ligger en lineær og instru-

mentel forståelse af transformationsprocessen, nemlig som noget der starter et sted og 'slutter' et andet sted og hvor selve læringen sker i undervisningssituationen. Jeg vil alligevel have disse faktorer for øje i den følgende gennemgang og diskussion af relevante temaer i relation til transformation på AMU-området. De kan fungere som inspiration og huskeliste i arbejdet med at finde frem til tiltag til at fremme transformation.

I den følgende diskussion af problemstillinger i relation til transformationsprocesser vil jeg imidlertid tage afsæt i centrale forståelser og forhold omkring AMU og AMU's målgruppe som forventes at have betydning for i hvilket omfang og hvordan transformationsprocesser hér kan gribes an. Det drejer sig om de følgende temaer:

- Motivation for uddannelse og transformation
- Uddannelse skal virke umiddelbar relevant
- En målgruppe med mange arbejds erfaringer
- Støtte på arbejdspladsen

Motivation for uddannelse og transformation

Evne og tilbøjelig til transfer som en egenskab knyttet til personen

Dele af den nyere transferteori betoner at det altafgørende for at skabe transformation er at udvikle deltagerens 'disposition for', dvs evne og vilje til at gå ind i processen. Bereiter (1995) ser transfer som en egenskab og kapacitet knyttet til personen snarere end en kvalifikation eller en hændelse. En person kan fx indgå i reflekterede, kritiske diskussioner af egne erfaringer i en undervisningssituation uden at optræde på samme måde i andre situationer.

Frem for primært at fokusere på indhold af undervisningen skal man derfor arbejde mere målrettet med at udvikle den personlige disposition for at indgå i transfer. Det kan ske ved at udvikle personens evne og tilbøjelighed til at skabe situationer og praksis der ligner dem personen oplevede i undervisningssituationen. Fx at personen i en arbejdssituation griber tilbage til den refleksionspraksis som hun benyttede i undervisningssituationen da et problem skulle løses. Bereiter fokuserer således, i tråd med den situerede tilgang, på transfer af situationer frem for transfer *imellem* situationer.

Livshistorisk perspektiv

Evans m.fl. (2004) præsenterer en anden vinkel på den dispositionsdiskussion, nemlig ved at koble transformation til den lærende livssituation og livshistorie. Fx er der en sammenhæng mellem selvtillid og evne til transformation, ligesom en presset livssituation kan vanskeliggøre processen (se også Liveng 2006).

Viden om formål, indhold og karakter af uddannelse styrker motivation

Selv om der er forskel på hvor megen vægt man tillægger dette perspektiv, er der bred enighed blandt teoretikere om at motivation for deltagelse i transformation (og uddannelse) er et vigtigt element. Der er skrevet meget om motivation, også i en dansk

sammenhæng (fx Jørgensen 1998, Illeris 2003, TI 2006), så det vil jeg ikke gå nærmere ind i her. I en AMU-sammenhæng har der også været arbejdet med motivation på mange forskellige måder – både i selve undervisningen og i forberedelsen. I forberedelsen af uddannelsesdeltagelsen er det fx vigtigt at deltagerne selv indgår i diskussion af ønsker og behov for uddannelse, og at de efterfølgende ved hvad de går ind til og hvorfor. Dvs at der skal skabes dialog mellem medarbejdere og ledere om hvad formålet er med uddannelsen samt dialog med/information fra skolen som tydeliggør indhold, form og opbygning af uddannelsen (jf Fibæk & Nikolajsen 2005).

Transformation skal eksplicit tematiseres i undervisningen

Eraut (1994) påpeger at man bør arbejde bevidst med at styrke motivation for og evne til transformation i undervisningen. Det kan dels ske ved løbende at give eksempler på hvordan og i hvilke sammenhænge at de metoder, fremgangsmåder mm man arbejder med i uddannelsen, kan anvendes i hverdagen, samt tydeliggøre eksplicit når der er tale om generelle principper. Dels ved at tematisere selve transformationsprocessen som en selvstændig læreproces og diskutere hvordan denne kan håndteres. Det kan være ved at diskutere hvilke elementer, tilgange, forståelser man gerne vil bringe i spil på arbejdspladsen og hvad der skal til både fra en selv og fra kolleger og ledere for at det kan lade sig gøre. Man skal med andre ord løbende støtte deltagerne i at koble arbejdspladsviden med den kodificerede og 'pensumstyrede' viden der kendetegner megen undervisning (Guile & Young 2003).

Med en sådan praksis er man med til at styrke deltagerne evne til at 'lære at lære'. De får opøvet en evne til at analysere en praksis og udvikle strategier for hvordan læring kan foregå (se også Tennant 1999).

Kritik af for individorienteret tilgang

Dette fokus på motivation er med til at fastholde det individuelle perspektiv på transformationsprocessen. I takt med det stigende fokus på læring som en social og ikke kun en kognitiv proces har der imidlertid været kritik af meget af transferlitteraturen for at være for individorienteret. Transferprocessen ses her ofte som værende en sag for den enkelte: der er forhold i såvel lærings- som anvendelsessituation som spiller ind på vilkårene for transfer, men i sidste ende er det individet som er aktør i processen. De praksisfællesskaber man indgår i på henholdsvis skole og arbejdsplads, og den konkrete kontekst i det hele taget tænkes ikke tilstrækkeligt med (jf fx Tuomi-Gröhn & Engeström 2003).

Samtidig fastholder nogle forskere med et situeret perspektiv også at det er den lærende der skal skabe sammenhæng i læreprocesserne. Det er den lærende som bevæger sig mellem kontekster, og dermed de læringsbaner som denne følger, der præger transformationen (fx Hodkinson 2004).

Uddannelse skal virke umiddelbar relevant

Mange forskere peger på at AMU's målgruppe af kortuddannede har behov for at uddannelsesforløb forekommer umiddelbart relevant for det daglige arbejde (bl.a. Bottrup & Jørgensen 2004, Illeris 2003, Jørgensen 2002). De kortuddannede vil gerne kunne se en direkte sammenhæng mellem det de stifter bekendtskab med på et kursus, og deres daglige arbejdspraksis – 'det lærte' skal kunne bruges direkte.

Det lægger op til at fokusere på 'specifik transfer', altså overførsel af konkrete teknikker og arbejdsmetoder, fx løfteteknik og hvordan man udarbejder en plejeplan.

Genkendelige materialer, udstyr, eksempler osv

Bl.a. derfor arbejdes på mange AMU-forløb med at inddrage stof og skabe læringssituationer der gør det der skal læres, genkendeligt for deltagerne. Man bruger skriftlige materialer, vejledninger, kvalitetshåndbøger o.l. fra arbejdspladserne. Man anvender i det omfang det er muligt, udstyr der ligner eller er det samme som deres - og lægger måske også undervisningen ud på arbejdspladsen. Og man bruger eksempler, cases, opgaver, rollespil og simulationer der tager afsæt i arbejdsopgaver og problemstillinger fra deltagerens hverdag.

Det er i overensstemmelse med klassisk transferteori fra starten af 1900-tallet der fremhæver at en forudsætning for at man kan skabe transfer, er at man sørger for at der er identiske elementer i lærings- og anvendelsessituationer, dvs. at de to situationer skal ligne hinanden så meget som muligt (Thorndike & Woodworth 1901; her fra Illeris 2004).

Det rejser flere spørgsmål: Hvad er det overhovedet der skal ligne hinanden for at skabe identiske situationer? Er det indhold, kontekst, formål eller noget helt andet? Og er det i det hele taget muligt at skabe sådanne identiske situationer?

Fokus på 'autentiske' aktiviteter og deltagelsesformer

Et situeret perspektiv på transformation vil, i det omfang transformation overhovedet anerkendes som en legitim problemstilling, fokusere på at etablere situationer og deltagelsesformer der kan understøtte transformationsprocessen (jf Tuomi-Gröhn & Engeström 2004). Hvis man i undervisningen på skolen kan skabe deltagelsesmønstre der ligner dem deltagerne indgår i på arbejdspladsen, er man et skridt på vejen. Tennant (1999) fremhæver bl.a. adgang til og fuld deltagelse i 'autentiske' aktiviteter, autentisk deltagelse, og det at blive udsat for mange forskellige situationer og eksempler som elementer der kan styrke transformationen.

'Som om'-situationer er ikke nok

Samtidig peger ikke mindst situeret læringsteori på at sådanne tiltag måske nok får undervisningssituation og arbejdssituation til at ligne hinanden mere, men der er stadig tale om 'som om'-situationer der foregår i en an-

den kontekst. Der er derfor stadig en opgave for deltagerne med at transformere erfaringerne fra en situation til en anden. Simulationer mm kan mindske afstand mellem skole og arbejdsplads, men det er ikke tilstrækkeligt til at sikre transformation.

Tuomi-Gröhn & Engeström (2004) peger, med afsæt i aktivitetsteori, på at fokus i læreprocesserne må være på at skabe forandring og udvikling (transformation) ved at skole og arbejdsplads i fællesskab udvikler nye praksisformer. Målet er kontinuerlige læreprocesser hvor aktiviteter på skole og i virksomhed opleves som sammenhængende og hvor transformationen således bliver selve forandringsprocessen – det som Engeström kalder 'ekspansiv læring'.

Praktikum og eksperimentarium som konkrete bud

Nogle konkrete bud på hvordan de ovennævnte ting kunne gribes an i praksis, er etablering af praktikum eller eksperimentarium. Her arbejdes der med 'autentiske' problemstillinger fra arbejdspladserne og deltagere indgår i hele processen, og dermed i mange forskellige situationer; fra definition af opgaver over arbejde med løsning af dem til implementering af ideerne på arbejdspladsen (se Bottrup & Clematide 2005, Hansen 2004 og Undervisningsministeriet 2005).

Mentorordninger kan også støtte

Andre måder at skabe sammenhæng på kan være at arbejde med mentorer på arbejdspladsen der kender til uddannelsesforløb, og løbende kan støtte deltagerne i at omsætte elementer fra kurset hjemme på arbejdspladsen. Mentoren eller en anden fra arbejdspladsen kan også fungere som medunderviser på kurset og dermed understøtte transformationen. Eller man kan allerede på skolen arbejde med hvordan deltagere kan fortælle om og anskueliggøre for deres kolleger hvad de har erfaret på uddannelsesforløbet.

Transformation af generelle principper – en nødvendighed

Som påpeget indledningsvis i notatet er opmærksomheden på transformation i relation til AMU-forløb steget i takt med at almene kvalifikationer og kompetencer bliver mere efterspurgt også blandt de kortuddannede. Eraut (2004) taler om at den akademiske, kodificerede viden bliver stadig mere dominerende på bekostning af personlig viden og erfaringer bl.a. fra arbejdspladsen. Det kan derfor i en række tilfælde være svært at etablere en umiddelbar genkendelighed for deltagerne af de forhold som man arbejder med på uddannelsesforløbene. 'Stoffet' har ofte karakter af mere generelle strategier, teorier og begreber, dvs. at der lægges op til den tidligere omtalte 'generel transfer'.

Det er en proces som forskerne har kaldt vanskelig, men som nogle også ser som nødvendig for at skabe transformation. En anden af klassikerne som der stadig refereres til, Judd (1908), peger således på at det først og fremmest er generelle principper som er mulige at overføre fra en situation til en anden. Det betyder at indholdet af det der læres, gerne skal være sådanne

generelle metoder og teorier hvis transfer skal ske.

Forskellige vidensformer der kan styrke transformation

Marini & Genereux (1995) nævner i deres gennemgang af den hidtidige forskning at der er tre former for viden som man kan tage fat på i undervisningen hvis man vil styrke transfer:

- 'procedural'; dvs at lære procedurer, strategier, fremgangsmåder
- 'conceptual' (af andre kaldet 'propositional'); dvs at lære begreber og forståelser
- 'dispositional'; dvs at lære evner til og motivation for at indgå aktivt i transferprocesser.

*Forståelse og abstraktions-
evne som væsentlige kom-
petencer...*

Fælles for disse tre vidensformer er at det kræver forståelse og abstraktionsevne at kunne anvende generelle fremgangsmåder og forståelser i nye sammenhænge (Illeris m.fl. 2004). Forståelse kan man arbejde aktivt med i undervisningssituationen på mange forskellige måder. Pointen er her at det at forstå et princip, en metode e.l. til bunds så man fx kan forklare det for andre, er en forudsætning for at transformation kan foregå.

Abstraktionsevne er ikke beskrevet så præcist, men det handler bl.a. om at kunne generalisere konkrete erfaringer og koble dem til teorier, metoder mm samt at kunne se mønstre i tilsyneladende spredte historier og erfaringer. Det er hvad man lidt firkantet kan betegne som klassiske intellektuelle dyder hvor evne til at sætte ord på erfaringer, at italesætte dem, spiller en stor rolle.

*... men hvad betyder det for
de kortuddannede?*

Det er kompetencer som vi traditionelt forbinder med længerevarende uddannelser, og som det kan være svært at lære på korte forløb. Samtidig er det typisk ikke noget som har fyldt meget i de kortuddannedes hidtidige læringsforløb – hverken i uddannelsessystemet eller på arbejdspladserne. Det er med andre ord ofte ikke noget som falder de kortuddannede let at tage fat på.

*Fra konkrete erfaringer til
generelle principper*

Men spørgsmålet er om evne til at se mønstre og generalisere ikke kan opøves på anden vis? En vis sprogliggørelse af erfaringer er formentlig nødvendig, men netop at tage afsæt i erfaringer, i det konkrete frem for det generelle, kan åbne veje for de kortuddannede. Der er næppe tvivl om at de har brug for en del støtte i denne proces, men at bruge deres egne erfaringer som afsæt for at fortælle de 'store' historier (og ikke omvendt), vil styrke motivationen for at gå i gang. Udgangspunktet vil ikke være at de 'mangler' noget, men at de har noget at byde på, 'rige' erfaringer, som kan bruges til at lære generelle principper – i god erfaringspædagogisk ånd.

Det er imidlertid en undervisningsform som stiller store krav til lærernes faglige og pædagogiske kompetencer og som derfor ikke er nem at praktisere.

En målgruppe med mange arbejdserfaringer

Ikke megen transferlitteratur der ser specifikt på efteruddannelse af voksne

Meget af den litteratur der er skrevet om transformation, tager erhvervsuddannelser eller videregående uddannelser som udgangspunkt. Dvs. den ser på længerevarende uddannelsesforløb for fortrinsvis unge mennesker uden mange erhvervs erfaringer fra det konkrete fag/branche.

Vilkårene på AMU-forløb er imidlertid nogle andre. Her er deltagerne voksne, mange af dem er i arbejde eller har arbejdserfaringer, typisk også fra den aktuelle branche, uddannelsesforløbene er forholdsvis korte og det er i mange tilfælde lang tid siden at deltagerne har gået i skole.

Deltageres erfaringer kan bruges aktivt

Det giver nogle udfordringer i bestræbelserne på at støtte transformationsprocesser, men også nogle særlige muligheder. Deltagerne på AMU-forløb har først og fremmest en lang række erfaringer – på godt og ondt. Det åbner gode muligheder for at trække på disse erfaringer i undervisningen, som der også er redegjort for tidligere. Deltagerne har en hverdag og en praksis de kan referere til og spejle undervisningen i. Det er nemmere at finde konkrete eksempler, opgaver, cases som deltagerne kan relatere sig til.

Gode muligheder for kontinuerlige læreprocesser på tværs af kontekster

Men det er også et forhold der forpligter. Mulighederne for at skabe en sammenhæng mellem det der foregår på skolen, og det der sker på arbejdspladsen, er til stede. Kontinuerlige læreprocesser på tværs af kontekster, gode transformationsprocesser, er inden for rækkevidde, men det forudsætter et tæt samspil mellem skole og arbejdsplads om såvel forberedelse af som opfølgning på læringsaktiviteterne.

Specielt forberedelsesdelen er der arbejdet en del med i udviklingsprojekter i AMU-systemet – fx gennem styrkelse af dialog mellem lærere/konsulenter, ledere og medarbejdere samt bedre fælles afdækning af kompetenceudviklingsønsker og -behov. Opfølgningsdelen står lidt svagere i billedet, men nogle steder har man fx arbejdet med at lave egentlige opfølgingsdage på uddannelsesforløb. Her har deltagerne diskuteret hvordan de har kunnet bruge erfaringer fra undervisningen i det daglige arbejde, hvilke udfordringer der har vist sig i processen, og hvordan de har håndteret dem.

Tematisering af anvendelsessituationen er centralt

Det er særlig vigtigt at tematisere anvendelsessituationen og konteksten hér i arbejdet med AMU-målgruppen. Ikke mindst fordi den er 'kendt' og derfor eksplicit kan inddrages i tilrettelæggelse af kompetenceudviklingsforløb. Deltagerne indgår i forvejen i arbejdsfællesskaber på arbejdspladsen som spiller en vigtig rolle for at transformationen kan ske. Det tager jeg lidt nærmere fat på i næste afsnit.

Et andet aspekt af dette er at det bliver meget aktuelt ikke kun at se på 'overførsel' mellem skole og arbejdsplads, men også transformation den anden vej, mellem arbejdsplads og skole - og for den sags skyld mellem forskellige arbejdssituationer, mellem fritid og arbejde etc. Transferlitteraturen har ellers traditionelt koncentreret sig om det første. Der ligger som nævnt muligheder i at arbejde bevidst med at inddrage deltagerne erfaringer aktivt i undervisningen og få dem til at sætte ord på og i et vist omfang begrebsliggøre egen praksis. Men det er også en nødvendighed hvis det skal lykkes at skabe kontinuerlige læreprocesser og vellykket transformation.

De mange arbejds erfaringer og deltagelse i etablerede arbejdsfællesskaber kan også betyde at deltagerne kan have en række vaner og forståelser som i en vis forstand skal 'aflæres' som et led i lære- og transformationsprocessen. Det kan være med til at skabe modstand og vanskeliggøre processen.

Støtte på arbejdspladsen

Transformation involverer også arbejdspladsen – indgår i læreprocessen

Nyere transferteorier pointerer som tidligere nævnt at transformation langt fra kun er en individuel proces. Individets rolle tillægges forskellig vægt i de forskellige teorier, men der er i teorierne også stor opmærksomhed på relationen mellem person og kontekst. Transformationen foregår ikke kun i det enkelte individs hoved og er ikke noget som individet kan praktisere selv. Processen må nødvendigvis involvere den sammenhæng som personen skal agere og fungere i - det arbejdsfællesskab man er en del af, de sociale interaktioner man deltager i, og de fysiske artefakter mm som indgår i konteksten.

Ifølge Beach (2003) er det netop relationen mellem person og aktiviteter i konteksten som skal undergå en forandring i transformationen. Arbejdsfællesskabet og konteksten bliver i den forstand ikke kun et 'ydre' miljø der kan fremme eller hæmme transformationen - de bliver selv en del af selve processen.

Denne socio-kulturelle tilgang understreger behovet for at fastholde et organisatorisk forandringsperspektiv på læreprocessen. Det handler ikke kun om at individer skal transformeres og udvikles, men også om at relationer, samspil og organisationer skal. Det gælder i alle transformationsprocesser, men er ikke mindst relevant i forbindelse med efteruddannelse (af voksne) fordi denne uddannelsesindsats udover et individuelt perspektiv også har organisatorisk. Der er en forventning, om end ikke altid vældig præcis, om at uddannelsen skal føre til en ændret/forbedret praksis på arbejdspladsen.

Et støttende læringsmiljø

Arbejdsfællesskabet og konteksten må derfor tænkes med i transformationsprocessen. Dels fordi det kan understøtte transformationen, dels fordi læreprocessen også involverer dem. Der er skrevet en del om hvordan

et godt og støttende læringsmiljø eller læringsrum kan se ud og hvilke faktorer der har betydning for læringsmiljøet (fx Bottrup 2001, Ellström 1996, Jørgensen & Warring 2002). Det er bl.a. forhold som arbejdsopgavernes karakter, arbejdsorganisering, indflydelse på opgaver, samarbejde med kolleger, plads til at reflektere, mulighed for at prøve ting af og få tilbagemeldinger på det, adgang til informationer, åbenhed og chance for at stille spørgsmål.

Tænke i forskellige anvendelsessituationer

Vibe Aarkrog har arbejdet med et andet aspekt af anvendelsessituationen, nemlig hvordan et bedre indblik i de forskellige, konkrete arbejdssituationer deltagerne typisk indgår i, kan kvalificere transformationen (Aarkrog 2004). Hun fokuserer på to parametre:

Er situationer kendte eller ukendte for deltagerne?
Hvor god tid har man til at overveje sin praksis og til at reflektere?

Det giver fire typer af situationer:

- Forudsigelige, kendte situationer hvor der kun er lidt tid til at handle, man fungerer under tidspress. Fx at lægge et drop.
- Forudsigelige situationer hvor man har rimelig god tid. Fx sanglege med børn, klargøring af medicin.
- Uforudsigelige, ukendte situationer med lidt tid. Fx en patient/bruger der pludselig får et ildebeholdende, en pludselig opstået konflikt mellem børn.
- Uforudsigelige, ukendte situationer med rimelig god tid. Fx planlægning af visse plejeforløb.

Mulighederne for at lære og gennemføre transformation vil være forskellige i disse situationer. Og det er forskellige ting der er brug for at anvende og transformere i situationerne. I type 3 er det fx evne til hurtigt at fortolke en situation som er centralt. I type 4, hvor der er bedre tid, er det måske snarere evne til at reflektere og koble generel viden til den specifikke situation.

I undervisningen kan man bevidst arbejde med disse forskellige situationstyper for at styrke deltagerne evne til at transformere i relation til dem alle.

Opsamling

Litteraturen peger på en række tiltag som kan fremme transformation:

- At arbejde bevidst med at skærpe motivation for uddannelse og transformation, fx ved at involvere deltagere aktivt i forberedelser af læringsforløb
- Adgang til 'autentiske' aktiviteter
- At blive udsat for mange forskellige typer af situationer og eksempler i undervisningen, herunder tænke i forskellige anvendelsessituationer

- At man i undervisningen løbende gør opmærksom på og kommer med eksempler på hvordan de ting man arbejder med, kan bruges i praksis
- At man fremhæver den store historie i den lille, dvs bruger konkrete erfaringer til at finde mønstre og fremhæve generelle problemstillinger
- At evne til at analysere egen praksis og udvikle strategier for (egen) læring opøves
- At selve transformationen tematiseres i undervisningen og sættes i fokus som en vigtig del af læreprocessen
- At de forskellige parter mulige rolle i transformationen tydeliggøres (skole; arbejdsplads - ledere, kolleger, evt mentorer, etc; deltager)
- Et støttende klima i konteksten, et godt læringsmiljø
- Systematisk opfølgning på læringstiltag.

Litteratur

Arbejdsmarkedsstyrelsen (2000): *Den Gode Leverance i Arbejdsmarkedsuddannelserne*. København, AMS.

Arbejdsmarkedsstyrelsen (2001): *Kompetenceudvikling – tæt på arbejdspladsen*. København, Arbejdsmarkedsstyrelsen.

Beach, King (2003): "Consequential Transition: A Developmental View of Knowledge Propagation Through Social Organizations". I Tuomi-Gröhn, T. & Y. Engeström (eds): *Between School and Work: New perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Amsterdam, Pergamon.

Bereiter, Carl (1995): "A Dispositional View of transfer". I McKeough, A., J. Lupart & A. Marini (eds): *Teaching for Transfer. Fostering Generalization in Learning*. New Jersey, LEA.

Bottrup, Pernille (2001): *Læringsrum i arbejdslivet. Et kritisk blik på Den Lærende Organisation*. København, Forlaget Sociologi.

Bottrup, Pernille, Karsten Bøjesen Andersen, Bruno Clematide & Vilmer Andersen (1994): *Fra efteruddannelse til udvikling*. København, Frydenlund.

Bottrup, Pernille & Bruno Clematide (2005): *Samspil om kompetenceudvikling*. København, Undervisningsministeriet og Learning Lab Denmark.

Bottrup, Pernille & Christian Helms Jørgensen (2004): "At finde tonen i samspillet". I Bottrup, Pernille & Christian Helms Jørgensen: *Læring i et spændingsfelt - mellem uddannelse og arbejde*. København, Roskilde Uni-

versitetsforlag og Learning Lab Denmark.

Clematide, Bruno (2004): "Historien om Samspillet". I Bottrup, Pernille & Christian Helms Jørgensen: *Læring i et spændingsfelt - mellem uddannelse og arbejde*. København, Roskilde Universitetsforlag og Learning Lab Denmark.

Ellström, Per-Erik (1996): "Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete". I Ellström, Per-Erik, Bernt Gustavsson & Staffan Larsson (red): *Livslångt lärande*. Lund, Studentlitteratur.

Eraut, Michael (2004): "Transfer of Knowledge between Education and Workplace settings". I Rainbird, H., A. Fuller & A. Munroe (eds): *Workplace Learning in context*. London, Routledge.

Evans, Karen, N. Kersh & A. Sakamoto (2004): "Learner biographies. Exploring tacit dimensions of knowledge and skills". I Rainbird, H., A. Fuller & A. Munroe (eds): *Workplace Learning in context*. London, Routledge.

Fibæk, Lis & Jette Nicolajsen (2005): *Læreren som konsulent og vejleder i det praksisnære AMU*. Projektrapport, TUP-projekt. Århus, Social- og Sundhedsskolen i Århus Amt.

Guile, David & Michael Young (2003): "Transfer and Transition in Vocational Education: Some Theoretical Considerations". I Tuomi-Gröhn, T. & Y. Engeström (eds): *Between School and Work: New perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Amsterdam, Pergamon.

Hansen, Morten Piil (2004): "Samspillet mellem skole og virksomhed i erhvervsuddannelserne". I Bottrup, Pernille & Christian Helms Jørgensen: *Læring i et spændingsfelt - mellem uddannelse og arbejde*. København, Roskilde Universitetsforlag og Learning Lab Denmark.

Hodkinson, Phil (2004): *Reconceptualising the relations between College-based and Workplace Learning*. Paper til konferencen Workplace Learning november 2004 i København.

Illeris, Knud (2003): *Voksenuddannelse og voksenlæring*. København, Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud & samarbejdspartnere (2004): *Læring i arbejdslivet*. København, Roskilde Universitetsforlag og Learning Lab Denmark.

Jørgensen, Christian Helms (red) (1998): *Uddannelsesplanlægning – arbejdsliv og læring*. København, Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, Christian Helms (2002): *Uddannelsesplan-*

lægning – samspil mellem uddannelse og arbejde. København, Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, Christian Helms & Niels Warring (2002): "Læring på arbejdspladsen". I Illeris, Knud (red): *Udspil om læring i arbejdslivet*. København, Roskilde Universitetsforlag og Learning Lab Denmark.

Lave, Jean & Etienne Wenger (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.

Liveng, Anne (2006): "Social- og sundhedshjælper-elevens omsorgsorientering og hjælperarbejdets modsætningsfyldte krav". I *Tidsskrift for Arbejdsliv* nr 1, 8. årg.

Marini, A. & R. Genereux (1995): "The Challenge of Teaching for Transfer". I McKeough, A., J. Lupart & A. Marini (eds): *Teaching for Transfer. Fostering Generalization in Learning*. New Jersey, LEA.

New Insight (2003): *Praksisnær kompetenceudvikling, virksomheders og medarbejderes forventninger, behov og erfaringer*. København, New Insight.

Teknologisk Institut (2006): papir til Trepartsudvalget... Tennant, M. (1999). Is learning transferable? I Boud, D. & J. Garrick (eds): *Understanding Learning at Work*. London, Routledge.

Tuomi-Gröhn, T., & Y. Engeström (2003): "Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives". I Tuomi-Gröhn, T. & Y. Engeström (eds): *Between School and Work: New perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Amsterdam, Pergamon.

Undervisningsministeriet (2005): *Praktikum i praksis – aktivering af skole-virksomhedssamspillet*. København, Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet & Learning Lab Denmark (2005): *Fra kursusleverandør til kompetencepartner*. København, Undervisningsministeriet & Learning Lab Denmark.

Aarkrog, Vibe (2003): *Mellem skole og praktik – Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne*. København, DPU's forlag.

Aarkrog, Vibe (2004): "En model for samspillet mellem skole og praktik i vekselluddannelserne". I Bottrup, Pernille & Christian Helms Jørgensen: *Læring i et spændingsfelt - mellem uddannelse og arbejde*. København, Roskilde Universitetsforlag og Learning Lab Denmark.

Transformation og praksisnær kompetenceudvikling

God praksis

Et inspirationspapir



Kursus- og efteruddannelsessekretariatet
Social- og Sundhedsskolen i Århus

Lis Fibæk

Social- og Sundhedsskolen
Oktober 2006

Transfer - et forældet problem i AMU?

Transferproblematikken i AMU

Op igennem 90'erne viste undersøgelser, at deltagerne på AMU-kurser ofte havde vanskeligt ved at se relevansen af kursusdeltagelse, fordi de havde vanskeligt ved at anvende det lærte i praksis.

Dette kommer bl.a. til udtryk i en analyse foretaget af Kim Sørensen og Thomas Hermann/Teknologisk Institut i 1998. I denne analyse svarer de adspurgte samstemmende, at mulighederne for at anvende det lærte ved efteruddannelse er begrænsede. De to væsentligste barrierer er 1) at afstanden mellem det lærte og den nuværende arbejdsgang er for stor, og 2) at medarbejderne ikke har den fornødne tid til at anvende det de har lært, men samtidig at tilfredsheden stiger i takt med oplevelsen af anvendelsesgraden.

Der er givet sket meget siden disse undersøgelser – og kvalitet, udbytte og sammenhæng mellem teori og praksis har udviklet sig meget, men ofte hører man stadig i dag, at mange virksomheder foretrækker arbejdspladsbaseret intern læring frem for eksterne kurser, fordi udbyttet af ekstern kursusdeltagelse især for kortuddannede er for ringe – og effekten for lille.

Praksisnær kompetenceudvikling

Hele paradigmet omkring praksisnær kompetenceudvikling har haft som sit overordnet mål at skabe en tættere sammenhæng mellem læring i skolens læringsrum og læring på jobbet.

Praksisnær kompetenceudvikling har også haft som mål at øge deltagerens udbytte af kursusdeltagelse ved at skabe en større sammenhæng mellem uddannelsens teori og medarbejdernes daglige praksis. Dette er sket bl.a. gennem arbejdspladsbaseret undervisning, gennem "split-kurser", hvor deltagerne i splitperioden er tilbage på arbejdspladsen for at afprøve noget af det lærte osv.

Dette er velkendte eksempler på tiltag, der skal medvirke til at fremme transfer og transformation. Og disse metoder har da også i udstrækning haft en positiv effekt på kvaliteten af AMU-uddannelserne og dermed på deltagerens og arbejdspladsernes oplevede udbytte af kursusdeltagelse.

Deltagerne oplever stadig problemer

AMU-uddannelser er dog på trods af de mange gode initiativer i forhold til at styrke det praksisnære aspekt fortsat præget af udsagn som:

- At det er vanskeligt at omsætte teori og læring på kurser til praksis og dagligdag
- At medarbejderen ikke kan se relevansen af det lærte At det lærte opleves som perifert i forhold

- til medarbejderens arbejdsopgaver
- At medarbejderen har lært en masse, men at vedkommende p.t. ingen arbejdsopgaver har, hvor han/hun kan bruge det lærte
- At medarbejderen føler sig alene med sin nye viden og ikke bakkes op af kollegerne
- At nærmeste ledelse ikke bakker op om at de det lærte skal anvendes.

Transfer og samspil mellem læringsrum

I sådanne udsagn er der både problemstillinger, der relaterer sig direkte til undervisningen og til skolens måder at tilrettelægge undervisning på, og problemstillinger, der i højere grad hænger sammen med arbejdspladsens læringsmiljø. Men mest af alt handler problemerne om at skabe en større sammenhæng mellem skolebaseret læring og arbejdspladsens læringsmiljø, og dermed at skabe en større sammenhæng mellem det medarbejdere lærer på uddannelser og kurser og deres daglige praksis.

Kort sagt handler det om transfer, altså hvordan den enkelte deltager kan transformere det lærte/den nye viden, som udvikles i skolens læringsrum til ny eller ændret praksis i det daglige arbejde.

Partnerskaber om kompetenceudvikling

Lærernes rolle ved transfer

Det nye mantra i dag inden for AMU-systemet er partnerskab om praksisnær kompetenceudvikling mellem arbejdsplads og skole, hvor partnerne f.eks. indgår aftaler om at være fælles om før/efter-faserne og fælles om at støtte deltagerne i deres kompetenceudvikling. Som oftest indgås disse partnerskaber mellem arbejdspladsernes ledelsesnivauer og skolernes konsulenter.

Lærerne spiller en afgørende rolle i forhold til transfer

Læreren skal imidlertid også kunne agere i dette partnerskab, og læreren skal kunne forvalte aftalerne om samspil mellem skolens læringsmiljø og arbejdspladsens læringsmiljø etc.

Det er også lærerne, der skal styrke og støtte deltagerne i at skabe sammenhæng mellem teori og praksis og at overføre ny viden/læring fra den praksisnære læring til handling i praksis.

Underviserne har dermed en hel central rolle i forhold til at fremme transformationsprocessen. Selv om transformation i sidste instans er den enkelte deltagers anliggende – i et samspil med arbejdspladsen, ledelse og kolleger – er det underviserens opgave at støtte deltagerne mest muligt i transformationsprocessen.

Forskellige tiltag, der kan understøtte transformation

Som det fremgår af gennemgangen af teoretiske positioner og diskussioner i forskningslitteraturen om transformation peges der på forskellige mulige former

for tiltag, som kan fremme eller understøtte denne transformation. Det drejer sig for eksempel om at involvere deltager og ledelse aktivt i forberedelsesfasen, om bevidst at arbejde med eksempler fra deltagernes egen praksis, at tematisere transformation i undervisningen m.v.

Nogle af disse tiltag vedrører arbejdspladsens læringsmiljø eller samspillet mellem skole, arbejdsplads og deltager i læringsforløbets forskellige faser. Andre tiltag koncentrerer sig mere om selve undervisningssituationen, og dermed de muligheder, underviseren har for at understøtte transformation.

*Projektet hovedspørgsmål:
Hvad skal der til for at fremme transfer?*

Projektet

Dette projekt har fokus på de tiltag, der har med undervisningen at gøre, og på de dele af processen, hvor underviseren kan støtte eller fremme transfer.

Det har været nærværende projekts mål at finde og undersøge eksempler på, hvordan der på AMU-uddannelser er arbejdet med pædagogiske og didaktiske metoder til understøttelse af transformationsprocessen med henblik på at opsamle erfaringer og eksempler på god praksis.

De spørgsmål, vi stillede forud for projektstart var for eksempel: Hvad skal der til for at transfer fremmes? Hvordan støtter underviserne bedst op om transferprocessen i undervisningen? Hvad kan underviserne gøre for at støtte op om deltagernes transformation af det lærte til ny praksis. Hvad kan arbejdspladsen gøre, hvad kan medarbejderen gøre, og hvad kan skolen/underviseren gøre?

Fokus for projektet - hvad kan underviseren gøre for at fremme transfer?

Projektets mere præcise fokusfelter er blevet afklaret i det indledende desk-study. Undervejs i denne proces, har vi valgt at afgrænse feltet til fortrinsvis at fokusere på skolens læringsrum – og dermed på de didaktiske muligheder, lærerne har for at facilitere transformationsprocessen i undervisningen. Tiltag til fremme af transformation, der kan knyttes direkte an til undervisningssituationen, er således i fokus i de følgende ideer og forslag til god praksis.

Dette valg er foretaget dels ud fra et overskuelighedshensyn, fordi en inddragelse af arbejdspladsen og arbejdspladsens læringsmiljø i forhold til transformationsproblematikken er en kompleks størrelse at arbejde med, og dels ud fra en antagelse af, at de praksis-eksempler, der ville være beskrevet i for eksempel TUP-projekter, fortrinsvis ville tage deres afsæt i den didaktiske dimension.

Transferprocessens didaktiske aspekt

Projektets hovedinteresse er således transformationsprocessens didaktiske aspekt: Hvad kan den enkelte

underviser gøre i din daglige undervisning for at understøtte og facilitere deltagernes transformation af ny viden til praksis. Hvilke gode eksempler på metoder er der til at fremme transformationen? Hvad virker, hvad virker ikke?

Notatets formål er ideer og forslag til god praksis

Dette "god praksis"-notat er tænkt som forslag, ideer til, hvordan man som underviser kan komme et skridt videre. Det er forslag og ideer, der kan supplere allerede fungerende initiativer og støtte op om disse og som er tænkt som inspiration til, hvordan underviseren udover de allerede velkendte metoder kan sætte yderligere fokus på transformationsproblematikken.

Metode

Desk study og workshop

Metodisk er der foretaget et desk-study med indsamling af data om relevante praksiserfaringer. Indsamlingen er foregået ved søgning på internettet, i relevante databaser (bl.a. emu.dk) og ved henvendelse til hovedparten af AMU-udbydere i Danmark.

Indsamlingen har som princip haft, at projekter skal være beskrevne, dvs. der skal foreligge en rapport i en eller anden form. Projekterne har skullet have transfer eller implementering som et væsentligt fokusfelt og projekterne skulle have AMU-uddannelser og AMU-målgruppen som omdrejningspunkt.

Som en del af projektets dataindsamling, blev der afholdt en workshop med deltagelse af forskere og praktikere, der har arbejdet med eller særligt interesseret sig for transfer. Denne workshop skulle bidrage med konkrete eksempler på god praksis og samtidig give anledning til refleksioner over disse samt bidrage til eventuelle nye ideer eller forslag.

Transfer indgår som et del-element i mange projekter

Det skal indledningsvis understreges, at det har været vanskeligt at finde konkrete eksempler på beskrevne projekter, hvor der har været arbejdet med forskellige metoder til understøttelse af transformationsprocessen. I mange projekter indgår transfer som et del-element eller fremstår som en sideeffekt af anden aktivitet eller andre metoder – meget få projekter har transfer som hovedfokus. Se i øvrigt bilag 1 for en uddybning af dette.

Inspiration til god praksis

Det er hensigten med denne del af projektet med forslag til god praksis, at det skal kunne fungere som inspiration til undervisere og tilrettelæggere af AMU-uddannelse. Derfor har vi valgt en tematisering, der tager udgangspunkt i den klassiske opdeling af før – under og efter uddannelse. Det er vores håb, at det kan fremme overskueligheden.

Udgangspunktet for de følgende forslag og ideer til god praksis er spørgsmålet: Hvordan kan man som underviser arbejde med at understøtte transformationsprocessen før, under og efter uddannelsen – og hvad kan underviseren gøre for at øge anvendelsesværdien af læringen?

Tematisk oversigt

Følgende er en oversigt over de temaer, vi vil give ideer og forslag til god praksis. Oversigten udgør samtidig en indholdsoversigt samt læsevejledning.

Oversigt

Tilrettelæggelsesformer

Velkendte tilrettelæggelsesformer

Indledningsvist vil vi kort nævne nogle af de allerede kendte og udbredte tilrettelæggelsesformer, der kan være med til at fremme praksisnærhed og transformationsprocessen:

- Praksisnær undervisning
- Split-perioder
- E-læring

FØR kursusstart

Motivation

- Forudgående viden om formål, indhold og karakter af uddannelse
- Eksplicit tematisering af transformation
- Opsamling af deltagererfaringer
- Ledelsesinvolvering i alle faser
- Analyse af egen praksis i samarbejde med nærmeste leder
- Udarbejdelse af læringsmål og læringskontrakt

Samspil

UNDER

Didaktik

- Refleksive læreprocesser med fokus på refleksion over nuværende og fremtidig praksis
- Fra konkrete erfaringer til generelle principper
- Udgangspunkt i deltageres eksempler fra praksis
- Arbejde med konkrete eksempler på anvendelse
- Refleksion over transformation
- Udarbejdelse af handlingsplan for anvendelse / implementering
- Autentiske eksempler, materialer og udstyr
- Projekt- og problemorienterede arbejdsformer
- Læringspartner
- Logbog
- Reflekterende teams

Tematisering af transformation i undervisningen

Genkendelighed

Konkrete tiltag

UNDERVEJS / SPLIT

Forsøg i praksis

- Praktikum
- Eksperimentarium
- "Læring-på-jobbet-projekt"
- Studiedage
- Makkerskaber

Støtte på arbejdspladsen

Systematisk opfølgning

EFTER

- Læringspartner på arbejdspladsen
- Mentor/coach
- Nøgleperson/brobygger
- Tilbage melding til virksomheden
- Opfølgningsdage
- Remindere
- Spørgeskemaer

Ovennævnte opstilling vil blive uddybet og eksemplificeret i det følgende. Forslag og ideer i det følgende er dels baseret på konkrete eksempler på, hvordan enkelte skoler har arbejdet med de enkelte tiltag og dels på dialog med lærere, konsulenter og andre. Andre steder er forslagene hentet fra forskningslitteratur, forskere eller fra personer, der har deltaget i projektets workshops.

Det betyder, at nogle af forslagene er afprøvet i praksis og dokumenterede, men andre forslag primært er tankeeksperimenter, der endnu mangler en konkret afprøvning.

Det skal understreges, at vi giver konkrete eksempler fra de projekter og forsøg, som vi har kunnet finde frem til. Der kan meget vel findes mange flere og andre afprøvede eller anvendte metoder, som vi blot ikke i vores research har kunnet lokalisere (se i øvrigt bilag 1 om søgemetode og resultater).

Praksisnær undervisning

Praksisnær kompetenceudvikling har været det bærende princip i AMU-systemet siden slutningen af 90'erne. Vi vil ikke her gå nærmere ind i definitioner eller diskussioner af begrebet og forståelsen af dette, men blot henvise til den omfattende forskningslitteratur og de mange forsøgs- og udviklingsprojekter, der har haft praksisnær kompetenceudvikling som omdrejningspunkt. Vi vil samtidig understrege, at i vores forståelse er praksisnær kompetenceudvikling meget andet end blot undervisning bragt ud på arbejdspladsen, som er en af de mange forståelser, der eksisterer.

I vores forståelse handler praksisnær kompetenceudvikling om undervisning, der gennem pædagogiske og didaktiske metoder tilstræber at skabe en nærhed mellem deltagerens daglige praksis og den læring, der foregår i uddannelsesinstitutionen. Det afgørende for praksisnærheden er, om deltageren oplever aktiviteten som praksisnær, altså om det giver mening for deltageren i forhold til dennes praksis.

Som nævnt i Pernille Bottrups arbejdspapir om teori-dannelser om transfer, har praksisnær kompetenceudvikling transfer/transformation både som et mål og et middel, idet der i praksisnær kompetenceudvikling sættes fokus på, hvordan transformation kan understøttes, og hele paradigmet omkring praksisnær kompetenceudvikling har da også været med til at sætte yderligere fokus på transferproblematikken. Der er da også mange tiltag og gode bud, hvad der kan gøres for at fremme transfer. Men det er ikke ensbetydende med at problemerne er løst og "transferproblematikken kan aflyses".

Graden af sammenhæng mellem skole og praksis har indflydelse på om transformation lykkes

Vi ved, at desto større sammenhæng, der er mellem skole og praksis, desto nemmere lykkes transformationen. Samtidig ved vi også, at en for tæt sammenhæng mellem deltagerens daglige praksis og skole kan resultere i manglende almengyldighed. Deltagerne kan risikere at opnå en for snæver kompetence – og ikke en "national kompetence", blandt andet fordi det ved for tæt en sammenhæng kan være vanskeligt for dem at bringe deres viden i spil i andre kontekster end den aktuelle.

Praksisnærhedens dilemma

Og her har vi et af de centrale dilemmaer i praksisnær kompetenceudvikling. På den ene side skal undervisningen knytte an til deltagerens daglige praksis og tilgode deres individuelle behov for kompetenceudvikling og på den anden er praksisnær kompetenceudvikling ikke praksislæring, men netop blot praksisnær, dvs.

det er ikke hensigten at læring og kompetenceudvikling skal foregå i praksis, men "i nærheden af praksis" eller så tæt på praksis, at det giver mening for deltagerne i forhold til deres daglige praksis.

Praksisnær undervisning er ikke praksislæring – men blot nær på praksis

AMU-uddannelse skal som udgangspunkt bibringe deltagerne "nationale kompetencer" og ikke kun kompetencer, der tager afsæt i en konkret praksis.

Der kan altså ikke være tale om andet end praksisnær undervisning, idet læring og undervisning må indeholde elementer, der rækker ud over individ og virksomhedsniveau. Altså kan undervisningen tage udgangspunkt i deltagerens praktiske erfaringer og daglige virkelighed, men den må samtidig perspektivere og udbygge deltagerens erfaringer og viden gennem fagteori og alment stof.

Udfordringen for lærerne ligger i praksisnærhedens didaktiske aspekt

En hel central opgave for lærerne i AMU i forhold til praksisnær kompetenceudvikling er således at agere i dette dilemma og arbejde med at udvikle måder, der kombinerer læring tæt på praksis med fagteori og alment stof, og samtidig træner deltagerne i at tænke i sammenhænge, således at transfer fremmes og almenlydige kompetencer sikres.

Lærerne skal på den ene side sikre, at deltagerne får almen viden og fagteori samtidig med at deltagerne oplever praksisnærhed, og på den anden side skal lærerne sætte fokus på konkret individuel anvendelsesværdi og nytteværdi – og dermed på deltagerens evner til og muligheder for at anvende den nye viden i en anden kontekst – deres daglige praksis.

Det således i praksisnærhedens didaktiske aspekt, at udfordringen ligger for underviserne. Vi vil i det følgende sætte give inspiration til, hvordan didaktisk kan arbejde med transformationsprocessen som et element af den praksisnære undervisning.

Fleksible tilrettelæggelsesformer

Vi indleder med en kort opsummering af nogle af de kendte og mest udbredte metoder: Fleksible tilrettelæggelsesformer. Det er ikke hensigten at lave en udtømmende fremstilling af disse, da de praktiseres på langt de fleste AMU-uddannelser, og er beskrevet i rigt mål i forbindelse med forsøgs- og udviklingsprojekter.

Vi medtager blot nogle eksempler for at understrege tilrettelæggelsesformernes sammenhæng med transferproblematikken.

Tilrettelæggelse af uddannelse

Split

Skolerne har mange erfaringer med split-forløb

De fleste AMU-udbydere tilrettelægger uddannelser som split-forløb, både ved rekvirerede uddannelser og ved åbne katalogkurser. En begrundelse for valg af denne form kan være at tilgodese arbejdspladsernes behov for fleksibel tilrettelæggelse. Men denne tilrettelæggelsesform vælges også af mange skoler i et forsøg på at skabe en større sammenhæng mellem læring i skoleregi og i praksis.

Erfaringerne med split-forløb er meget bredspektrede. De strækker sig lige fra at deltagerne giver udtryk for, at de foretrækker et samlet forløb, fordi læreprocessen bliver alt for meget spredt ud – og de glemmer fra gang til gang (f.eks. i et eksempel fra et Demenskursus i AMU.kvalitet på Social- og Sundhedsskolen i Århus) til rigtig gode erfaringer med at få skabt et samspil mellem læringsmiljøerne – og få bragt skolelæringen i spil i den daglige praksis.

Fordelen ved split-forløb

Omvendt vil andre sige, at fordelene ved split-forløb er, at læreprocessen foregår over længere tid, at der sker en vekselvirkning mellem skole og daglig praksis, som betyder at deltagerne får tid og mulighed til at reflektere over det nye, de havde lært – og i split-perioden eksperimentere med at bringe det nye lærte til anvendelse i praksis.

Aftaler med arbejdspladsen om split-perioden

Split-perioden anvendes på forskellige måder, men fælles for de mange erfaringer er, at det er vigtigt, at der etableres aftaler med arbejdspladsen og nærmeste leder om de rammer, deltagerne har at arbejde under i split-perioden og at der i en dialog mellem nærmeste, leder, deltager og skole i fællesskab opstilles mål for arbejdet i splitperioden. Når dette lykkes, er oplever deltagerne det som oftest som meget positivt, at de kan bruge tid i split-perioden til at arbejde med eller blot reflektere over problemstillinger fra kurssets teoretiske del i forhold til deres daglige praksis. Deltagerne giver også udtryk for, at de oplever, at dette kan medvirke til at fremme transfer og implementering af det lærte.

Erfaringerne viser også, at der opnås de bedste resultater, hvis den enkelte kursUSDeltager i den første del af forløbet udarbejder en handlingsplan for, hvordan det lærte skal bringes til anvendelse i det daglige job, og at denne handlingsplan drøftes igennem og indarbejdes i en ny handlingsplan for perioden efter kursusafslutning (se herom senere).

Flere forskellige modeller for split

Tilrettelæggelse af uddannelse som split kan afhængig af kursuslængden, formål, mål indhold og målgruppe deles op på forskellige måder. En typisk model på et ugekursus er 3 – 2 modellen med en splitperiode på 4 – 6 ugers varighed, eller en 3 – 1 – 1 model med to splitperioder, men der findes et utal af variationer.

Uanset hvilken model, der vælges for split-forløb er det vigtige, at split-perioden lægges i helt faste kursusrammer, som f.eks. ved studiedage i praksis eller andet (se disse), og at der til splitperioden er koblet opgaver, der skal løses, samt at ledelsen er involveret og bakker op.

Ved split-forløb indeholder 1. kursusperiode typisk en række faglige input, der skal danne basis for den efterfølgende praksisperiode samt udarbejdelse af læringsmål eller projekt for split-perioden. Ofte vælges – afhængig af indhold og målgruppe – en mere stram og bunden opgaveform, hvor læreren stiller opgaven for split-perioden, dog ofte med mulighed for tilpasning til individuelle læringsmål og behov. I andre sammenhænge formulerer deltagerne selv evt. i samarbejde med nærmeste leder og underviser en opgave eller et projekt, de vil arbejde med i splitperioden.

Anvendelse af split-perioden

Disse opgaver er enten at gennemføre observationer, træning, refleksioner, undersøgelser eller andre former for arbejde med ændringer eller justeringer af daglig praksis i relation til uddannelsen. Disse opgaver eller praksis-projekter formulerer deltagerne i første kursusperiode – hvis muligt allerede inden kursusstart – og gerne i et tæt samspil med nærmeste leder og underviser.

Vejledning i split-perioden

Erfaringerne viser, at det er afgørende for resultatet, at udførelsen af opgaven i split-perioden understøttes af nærmeste leder eller anden "mentor" eller uddannelsesansvarlig på arbejdspladsen (se herom senere). Det kan også anbefales, at uddannelsesinstitutionen stiller faglig vejleder til rådighed i et eller andet omfang – enten via it-konferencer eller telefonisk. En mulighed er også at skemalægge fælles eller individuelle vejledningstimer ind i split-perioden, f. eks. i form af deltagelse i studiecafé eller åbent værksted (se senere).

Ved næste kursusfremmøde er det vigtigt at split-periodens aktiviteter følges op og evalueres og perspektiveres i forhold til forslag til konkret fremtidig praksis.

Handleplaner og støtte på arbejdspladsen

Ofte oplever undervisere, at kursisterne kommer tilbage fra split-perioden og ikke har fået løst deres opgave p.g.a. af manglende tid eller på grund af manglende

faglig sparring og opbakning. Det er derfor helt centralt, at der forud for split-perioden laves en konkret handleplan – og at deltageren har den nødvendige faglige sparring enten i form af en makker (se makkerpar) eller i form af en mentor (se denne) eller anden form for støtte eller support i split-perioden, samt at ledelsen er involveret og bakker op.

Netbaseret læring og fleksible læring inddrager arbejdspladserne i deltagerens læring

E-læring

E-læring bliver praktiseret på mange forskellige måder: som it-støttede læreprocesser med brug af multimediebaseret undervisningsmateriale, som blended læring med en blanding af fremmøde og webbaserede studier og som ren fjernundervisning med basis i arbejdspladsen.

Hensigten med mange af disse forskellige modeller (f.eks. i e-wood-projektet på Nordvestjysk Uddannelsescenter), er at anvende webbaseret læring som en metode til at knytte skolens læringsmiljø tættere på deltagerens daglige praksis.

På disse forløb etableres en vekselvirkning mellem arbejdspladsbaseret opgaveløsning, som i nogle tilfælde er individuel og i andre tilfælde i en eller anden form trækker på arbejdspladsens praksisfællesskab. Denne opgaveløsning kombineres med anvendelse af it-baserede undervisningsmaterialer og kommunikationskonferencer til individuel og fælles diskussion og refleksion. Dertil knyttes tilstedeværelsesundervisning, hvor fagteori og redskaber og værktøjer introduceres og bearbejdes i relation til opgaveløsningen.

Arbejdspladserne inddrages i forskellig grad i disse modeller – og det netbaserede læringsrum anvendes ligeledes på vidt forskellige måder.

Digitale "for dybelsesrum"

I et eksempel (Social- og sundhedsskolerne i Viborg og Vejle amter) blev den netbaserede læring anvendt til at deltagerne i en split-periode ved hjælp af it-værktøjer skulle arbejde individuelt med en for dybelsesopgave i forhold til det faglige stof. For dybelsesopgaven skulle relatere sig til deres daglige arbejde og indeholde forslag til løsning af en konkret problemstilling fra praksis, således at det faglige stof blev sat ind i et praksisperspektiv. Hensigten med at anvende netbaseret læring var at inddrage arbejdsstederne aktivt i deltagerens læring, og at knytte læring tættere til praksis ved at for dybelsesarbejdet foregik via e-læring i arbejdstiden og i tilknytning til det daglige arbejdsmiljø – og ideelt set med støtte og vejledning fra arbejdspladsen.

Kombination af tilstedeværelsesundervisning og fjernundervisning befordrer en bedre sammenhæng mellem teori og praksis

Dette projekt – der var et længerevarende kursusforløb – viste, at vekselvirkningen mellem skoleundervisning og fjernundervisningen i kombination med en problemløsende arbejdsmetode kunne befordre deltageres læring, fordi der ifølge projektlederne i kraft af fordybelsesarbejdet i split-perioderne med brug af fjernundervisning, er opnået en bedre sammenhæng mellem refleksion og handling, mellem teori og praksis – og dermed er der givet bedre muligheder for transfer af den nye viden.

Fjernundervisningen har gjort arbejdet i fordybelsesperioden mere praksisnært, fordi processen har kunnet foregå tæt på arbejdspladsen, således at deltageres daglige arbejder har kunnet danne grundlag for arbejdet i fordybelsesperioden – og det har været en fordel at kunne hente hjælp, inspiration og sparring på arbejdspladsen. Derudover har deltagerne på trods af bl.a. it-mæssige problemer, og problemer med at styre balancen mellem "studie" og "arbejde", oplevet at den tids- og stedsmæssige fleksibilitet – og den deraf følgende spontanitet og frihed – var motiverende – og fik dem til at føle sig mere ansvarlige for deres egen læreproces.

E-læring som samspil mellem teori og praksis

I et andet eksempel (Social- og Sundhedsskolen, Århus) har der været eksperimenteret med på korte femdages AMU-kurser at udvikle og anvende multimediebaseret undervisningsmateriale i kombination med webbaserede kommunikationskonferencer, der fungerer som et on-line digitalt læringsrum, som deltageren kunne gå ind fra computere på arbejdspladsen eller alternativt hjemmefra.

Den grundlæggende ambition med e-læring var gennem konferencer og brug af deltageres egne praksis-eksempler fra arbejdspladsen at skabe et tættere samspil mellem læreprocesser og arbejdsliv, mellem teori og praksis.

E-læringen skulle endvidere medvirke til at deltagerne får mulighed for at afprøve læringselementerne i praksis, men samtidig bidrage til at integrere den daglige arbejds erfaring ind i læringsrummet.

Også her var kurset tilrettelagt som et split-kursus, hvor deltagerne i split-perioden fra arbejdspladsen (eller hjemmefra) bl.a. arbejdede med det webbaserede undervisningsmateriale (eksempel kan ses her: <http://www.sosumedia.dk/alkohol/index.htm>), der var udviklet således, at det skulle motivere deltagerne til selv at udforske og arbejde med stoffet. Derudover er der en interaktiv del af materialet, hvor kursusdeltagere – og andre kan gå ind og fortælle deres egen historie i relation til temaet.

Formulering af praksis-erfaringer i netbaserede læringsrum

En af metoderne i projektet til at integrere den daglige arbejds erfaring i læringsrummet var i dialogform at få deltagerne til formulere praksis-erfaringer i det netbaserede læringsrum (konferencesystem) for dermed at italesætte dem – og gøre dem synlige og til fælles genstand for bearbejdning og refleksion. At få deltagerne til at fortælle om deres daglige praksiserfaringer i et webbaseret læringsrum har betydning for deltagernes oplevelse af, at det de arbejder med på kurset bliver mere relevant og nærværende: Det materiale, der tages udgangspunkt i - i undervisningen omhandler daglige helt aktuelle problemstillinger, der er direkte relateret til deltagernes aktuelle behov og interesser. Dette kan øge motivationen og medføre at deltagerne oplever en umiddelbar relevans, som så igen kan være medvirkende til at fremme transformationsprocessen.

Derudover inviterer deltagernes historier om daglige praksiserfaringer til fælles refleksion og fælles inspiration. Det lykkes faktisk at få deltagerne til at formulere praksiseksempler og reflektere fælles over disse, på trods af at mange af deltagerne havde svært ved det it-mæssige og at en del også havde svært ved den skriftlige formulering. Dette skyldes formentlig, at der blev lagt meget vægt på, at "afdramatisere" det skriftlige – og at arbejde med billeder og historiefortællinger.

Webbaseret projektarbejde

En anden metode var et problemorienteret projektarbejde i split-perioden. Deltagerne skulle i mindre grupper arbejde med problemstillingerne fra teorien i praksis, bl.a. gennem et selvformuleret projekt, hvor de undervejs i arbejdet med projektet on-line var i dialog med hinanden fra deres respektive arbejdspladser, ligesom de kunne gøre brug af det digitale undervisningsmateriale og andre it-værktøjer. Projektet skulle have direkte relation til deltagernes daglige arbejde og omhandle en praksisrelevant problemstilling herfra. Deltagerne modtog undervejs i projektarbejdet on-line vejledning fra læreren. Projektet skulle præsenteres på kursets sidste dag.

Erfaringerne viste, at det er muligt ved at formulere og synliggøre deltagernes praksiserfaringer at skabe en større sammenhæng mellem skolens læringsrum og deltagernes praksiserfaringer – og dermed at bringe læreprocesserne tættere på arbejdslivet, men at dette også var en meget kompliceret udfordring, som det kræver meget at udnytte optimalt, ikke mindst begrundet i de mange udfordringer det er for mange kortuddannede at arbejde i webbaserede læringsmiljøer. En diskussion, som det vil være alt for omfattende at komme nærmere ind på her.

Netstudier med 3 læringsrum: studiecafé, netlæring og studier i praksis

Et eksempel på en model for netstudier

I et andet projekt (Københavns Socialpædagogiske Seminarium) har man arbejdet ud fra en model, der sammensætter 3 forskellige læringsrum:

- a) Studiecafé, hvor der lægges vægt på, at læring sker som dialog, erfaringsudveksling og fælles refleksion med andre kursister rettet mod kvalificering af praksis.
- b) Netlæring, hvor læring fortrinsvis foregår som individuel refleksion over eksisterende praksis på egen arbejdsplads samt som refleksion over ny praksis. Deltagerne får et skriftligt læreroplæg, på baggrund heraf stilles der observationsopgaver og refleksionsopgaver med afsæt i egen erfaring og praksis
- c) Studier i praksis, hvor læring ses som systematisk iagttagelse af og refleksion over praksis, samt læring som handling og udvikling

Her bruges netlæring og netstudier bevidst som metode til at understøtte deltagernes individuelle refleksion over egen eksisterende praksis og til at forsøge at skabe en tættere sammenhæng mellem deltagernes daglige praksis og skolens læringsmiljø. Især kombinationen af netlæring og studier i praksis skal være med til at fremme transformation.

Arbejdspladsinvolvering

Erfaringer fra projekterne viser, at et helt særligt problem ved al AMU-uddannelse, men især ved webbaserede læringsformer er arbejdspladsens *involvering* i processen. Hvis ikke arbejdspladsen er aktivt involveret og engageret bliver rummene for refleksion og bearbejdning skolen, online platformen og hjemmet i stedet for arbejdspladsen og kollegerne. Hvis det omvendt lykkes at få arbejdspladsen aktivt involveret har det skabt synergieffekt, når "læring og erfaring kommer i spil med hinanden" – og det har stor betydning for deltagernes motivation, engagement, oplevelse af relevans – og dermed mulighederne for en vellykket transfer.

Praksisnære tilrettelæggelsesformer er et skridt på vejen

Ovennævnte skal som nævnt blot ses som påpegning af, at der i mange sammenhænge arbejdes med forskellige tilrettelæggelsesformer, der skal være med til styrke samspillet mellem mellem skolens læringsrum og deltagernes daglige praksis på arbejdspladsen – og dermed i sidste instans være medvirkende til at fremme transfer. Der er ingen tvivl om, at de mange bestræbelser også er med til at styrke samspillet, men spørgsmålet er stadig om det er tilstrækkeligt til at sikre en vellykket transformation. Eller om der skal andre tiltag til for at støtte deltagerne optimalt i transformationsprocessen. Det følgende skal ses som bud på og forslag til tiltag i forskellige faser af et uddannelsesforløb.

FØR

Forskningslitteraturen peger på, at deltagernes motivation har stor betydning for mulighederne for transformation. Forskningsresultater (bl.a. Illeris) har påvist, at det er af stor betydning for kortuddannedes motivation, at de oplever, at det, de lærer på uddannelse er umiddelbart relevant og brugbart. Det betyder også, at det har betydning for dem, når de starter på uddannelse, at de er kender og er indforstået med, hvad der er formålet og målene er med uddannelsen, hvad de skal lære og hvorfor (se ovenfor). De har samtidig et behov for, at de fornemmer at der sker fremskridt, og at de oplever konkrete resultater.

Dette har betydning for planlægningen af uddannelsen i før-fasen, for den konkrete tilrettelæggelse af uddannelsen, for de metodiske valg, for den måde, hvorpå deltagernes erfaringer kan bringes i spil i uddannelsesforløbet og for den måde, hvorpå der arbejdes med resultaterne af lærerprocessen.

Nogle af disse aspekter vil vi behandle i det følgende.

At kende og tydeliggøre målene

Det er en velkendt problemstilling på AMU-uddannelserne, at deltagerne i den efterfølgende evaluering tilkendegiver, at de ikke på forhånd kendte målene for uddannelsen. Det er både et problem i forhold til deltagernes motivation for at deltage og være aktive i uddannelsesforløbet, men også i forhold til transformationsprocessen. Hvordan kan man forberede sig på at skulle anvende en ny viden i sin daglige praksis, hvis man ikke ved eller har nogle forventninger til, hvilken ny viden man får i uddannelsen?

Allerede projekter gennemført i 1990'erne (bl.a. OVE-projektet) viste, at "spiren til en vellykket opfølgning blev lagt i før-fasen, idet det viste sig, at hvis alle deltagere, deres kolleger og ledere vidste, hvad der var meningen med kursdeltagelse, var chancen for en god opfølgning som skulle sikre at deltagerne kunne anvende det de havde lært på kurset, forholdsvis stor." (Clematide 2004).

Det handler imidlertid ikke kun om at vide, hvad der er meningen med kursdeltagelsen. Det handler i lige så høj grad om at få sat en dialogisk og reflektiv proces i gang, der skal være medvirkende til at starte læreprocessen allerede inden kursusstart, men som også skal sætte transformation og anvendelsesperspektivet på dagsordenen allerede i før-fasen.

Dette kan gøres ved at der etableres en dialog og re-

Deltagerne kender ikke formålet eller målet med deres kursdeltagelse

Læreprocessen kan igangsættes inden kursusstart gennem dialog og refleksion og læringsmål og kompetenceudviklingsmål

fleksion (og den kan etableres på mange måder, se nedenfor), som skal medvirke til at tydeliggøre såvel kompetenceudviklingsmål som læringsmål for den enkelte deltager. En sådan interaktiv proces kan betyde, at deltagerne møder mere forberedte og motiverede på kurset, fordi de har reflekteret enten individuelt eller sammen med nærmeste leder og/eller underviser over deres formål og mål med deltagelse i en given uddannelse.

Eksplicitering af transformation i før-fasen

Nogle skoler har forud for kursusstart forsøgt at eksplicitering transformation ved at udsende spørgeskemaer til deltagerne. Skemaerne kan udfyldes af deltageren alene eller udfyldes af deltageren og nærmeste leder i fællesskab. Skemaerne sendes enten til skolen på forhånd eller medbringes på 1. kursusdag.

I skemaerne, spørges der til, begrundelsen for, hvorfor den enkelte kursist ønsker at deltage på kurset, hvad han/hun ønsker at blive bedre til i forhold til det daglige arbejde eller hvad han/hun gerne vil kunne gøre bedre eller anderledes efter kursusafslutning. Formålet er allerede inden kursusstart at forsøge at rette deltagerens bevidsthed ind mod anvendelsen af det lærte i praksis.

En sådan tematisering på forhånd kan være med til at fremme deltagerens bevidsthed om læringsbehov i forhold til egen praksis og om målene for den efterfølgende implementering. Især hvor spørgeskemaet udfyldes i samarbejde med nærmeste leder, kan det medvirke til at leder og deltager i fællesskab tager et medansvar for deltagerens læreproces og for implementeringsprocessen.

Øget bevidsthed om mål for uddannelse

I et TUP-projekt (Social- og Sundhedsskolen i Århus) er der blevet arbejdet med at øge deltagerens bevidsthed om målene for uddannelsen i før-fasen.

Der blev forud for deltagelse i uddannelsen afprøvet forskellige modeller, bl.a. blev der for nogle deltagere forud for kursusdeltagelsen gennemført underviseren interview med nærmeste leder, medarbejder om formål og mål med uddannelsen, arbejdspladsens forventninger til deltagerens kompetenceudvikling og deltagerens læringsmål for uddannelsen.

Til andre deltagere blev der sendt et brev ud, hvor uddannelsesmålene blev præciseret samt et medfølgende spørgeskema om læringsmål, som medarbejderen skulle udfylde sammen med nærmeste leder og sende retur til skolen. Atter andre deltagere fik udsendt en præcisering af uddannelsesmålene samt en læringskontrakt, hvor deltageren skulle formulere sine egne læringsmål for uddannelsen.

Der var ikke umiddelbart nogen forskel på hvilken af metoderne, der virker bedst. Erfaringerne viste, at disse metoder alle kunne bidrage til at læreprocessen for deltagerne startede før uddannelsesstart. Dialogen eller refleksionen over uddannelsesmål og egne lærings- og udviklingsmål var medvirkende til at fremme deltagerens motivation og engagement, og samtidig bevidstgøre dem om formålet med uddannelsen i forhold til at omsætte det lærte til og anvende det i deres daglige praksis.

Samtaleguide om implementering

Også i andre projekter (bl.a. Social- og sundhedsskolen, Vejle Amt), har man eksperimenteret med i før- og efterfasen af uddannelsesforløb at gennemføre interviews mellem deltager og leder.

For eksempel har man udarbejdet en samtaleguide til brug for medarbejderen og dennes nærmeste leder både før kursus og efter kursusafslutning med fokus på transfer. Samtaleguiden skal allerede i før-fasen sætte fokus på, hvad og hvordan kursets nye viden skal sættes i spil i virksomheden efterfølgende, og også indeholde en drøftelse af, hvordan det skal gøres – og hvad der skal til for at det kan lykkes. I projektet er det indledende arbejde med formål og mål med kursUSDeltagelsen blevet fulgt op af deltagerens eget arbejde med logbog/portfolio undervejs i forløbet og efter kursusafslutning.

Samtaleguiden skal således støtte leder og medarbejder i at kende mål og formål med kursUSDeltagelse, men også allerede inden kursusstart synliggøre transformationen som en del af læreprocessen. Denne drøftelse kan være vanskelig, viser erfaringerne, idet mange både mellemledere og medarbejdere har svært ved at formulere sig om disse spørgsmål før de kender kursusindhold mere udførligt. Det er vigtigt over for medarbejder og nærmeste leder, at understrege, at selv om det kan være vanskeligt, så kan det at sætte fokus på og være bevidst om, hvorfor medarbejderen deltager i kurset, og hvordan det lærte kan bruges efterfølgende i sig selv være med til at fremme transformation.

Mellemlederuddannelse i transformation

Erfaringerne fra dette projekt kunne tyde på, at der kunne være et behov i AMU-regi for at uddanne mellemledere ikke blot i transformationsledelse, men også i "transferledelse", således at mellemlederne kan udvikle deres kompetencer til at fungere som facilitatorer af medarbejdernes kompetenceudvikling i alle faserne.

At tydeliggøre målene

På flere skoler (bl.a. Københavns Socialpædagogiske Seminarium) arbejdes der med udarbejdelse af en læringskontrakt, som skal være medvirkende til at synliggøre mål og formål for deltagerne, og dermed også fremme transformation.

Også her er der udarbejdet en samtaleguide henvendt til leder og medarbejder til brug for afklaring af medarbejderens kompetenceudviklingsbehov. Samtaleguiden skal munde ud i et skema, der beskriver deltagerens faglige og personlige udviklingsmål, ønsker til fokus for læringsmål m.v. Samtaleguiden bygger på, at deltageren kan tage udgangspunkt i sine ønsker og interesser i forhold til, hvad han/hun gerne ville blive bedre, og lederen kan tage udgangspunkt i virksomhedsplanens målsætninger og indsatsområder eller i udviklingsstrategien.

Brug af IKA

I dette projekt, blev dialogen mellem leder og medarbejder og det udfyldte skema fulgt op at en IKA-dag, der blev brugt til at deltagerne skulle formulere og fastlægge deres uddannelsesmål med baggrund i virksomhedens planer og ønsker for fremtiden. IKA-dagen blev afsluttet med, at der under en individuel samtale blev udarbejdet et udkast til en læringskontrakt, der skulle indeholde overvejelser over deltagerens ressourcer, faglige og personlige udviklingsmål m.v.

Læringskontrakt

Læringskontrakten blev senere uddybet og præciseret i en dialog med nærmeste leder i forhold til den særlige tilrettelæggelsesform, der var i dette projekts kombination af læringsrum (studiecafé, netstudier og e-læring). Læringskontrakten skulle medvirke til at afstemme deltagerens forventninger og til tydeliggøre formål og mål med uddannelserne, således at deltagerne i højere grad tog et medansvar for læreprocessen.

Deltagerne blev bevidste om, hvad meningen var med kurset

Erfaringerne fra denne metode viser at:

- deltagerne blev mere klar over, hvad de ville bruge kurset til efterfølgende
- tænkte mere over, hvad de ville bruge det lærte til i deres daglige arbejde
- blev bedre til at sige, hvad de vil
- synes det var rart, at der var nogen, der lyttede til dem og deres ønsker

En sådan læringskontrakt kunne udvides med en beskrivelse af og/eller en handlingsplan for, hvordan leder og medarbejder i fællesskab sikrer, at det lærte efter kursusafslutning bliver bragt til anvendelse i praksis.

UNDER

Didaktik og metodiske valg

Erfaringsbaseret pædagogik

I mange AMU-uddannelser tages der udgangspunkt i en erfaringsbaseret pædagogik. Det betyder som oftest, at deltagerens erfaringer fra deres daglige arbejde danner basis for undervisningen. Det betyder, at

læreren på en gang skal kunne inddrage deltagernes praksiseksempler og samtidig kunne abstrahere fra og teoretisere over disse på en måde, så deltagerne kan se mening og sammenhænge.

Inddragelse af deltagererfaringer

Dette sker på mange måder. Nogle undervisere inddrager for eksempel deltagernes erfaringer gennem dialog eller ved aktivt at invitere deltagerne til at bidrage med konkrete praksiserfaringer undervejs i undervisningen eller teoriformidlingen.

Indsamling af deltagernes praksiserfaringer

På nogle skoler har underviserne eksperimenteret med en mere systematisk indsamling af deltagernes praksiserfaringer, f.eks. ved at udsende spørgeskemaer til deltagerne, hvor deltagerne skal beskrive 2 – 3 praksiseksempler med relevans for kursets faglige indhold.

Disse beskrivelser inddrages enten konkret i undervisningen eller omdannes til praksisnære cases til brug i undervisningen.

Andre undervisere beder deltagerne om at medbringe eksempler fra praksis til første mødedag, hvor deltagerne så præsenterer disse for hinanden. Disse eksempler inddrages derefter undervejs i undervisningen, enten som konkrete eksempler, der danner basis for begrebsliggørelse og teoretiske rammesætning eller som cases til viderebearbejdning.

Fra konkrete erfaringer til generelle principper

Erfaringerne viser, at uanset hvilken form, der anvendes, bliver det lettere for deltagerne at koble den eksisterende praksis til den nye viden – og dermed se mulighederne for anvendelse af den nye viden i praksis, når der tages udgangspunkt i deltagernes egne eksempler fra praksis og sætte disse ind i en teoretisk referenceramme.

Fra konkrete erfaringer til generel viden og begrebsforståelse til konkret afprøvelse

Nogle skoler (bl.a. Københavns Pædagogiske seminarium) har arbejdet med en kursusmodel, hvor der følges en bestemt progression. Her får deltagerne i starten opgaver, som sigter mod at de skal reflektere over, systematisere og italesætte den praksis, de kender fra deres daglige arbejde. Derefter får de oplæg eller arbejder med mere generel begrebsforståelse, hvor der introduceres fagteori og begreber, som kan anvendes til at se og forstå egen praksis, i et nyt perspektiv.

Denne nye begrebsforståelse har som mål, at danne nyt afsæt for at forestille sig, begrunde og konkret afprøve nye handlinger i splitperioden eller efter kursusafslutning.

Således er kursusopbygningen baseret på en vekselvirkning og en bevægelse fra konkrete erfaringer til generel viden og begrebsforståelse og hen mod konkret afprøvning i forhold til praksis. Det bærende i denne tilrettelæggelse er refleksioner over såvel eksisterende praksis som fremadrettede refleksioner over forandringer og ny praksis.

Refleksion over egen praksis er ikke i sig selv kompetenceudviklende – den skal kobles med ny viden

Tankegangen er her, at det at reflektere over egen praksis ikke i sig selv nødvendigvis er kompetenceudviklende. Men refleksion over egen praksis kan være afsæt for at kunne italesætte og få øje på videreudviklingsmuligheder i den eksisterende praksis. Men for at få øje på disse udviklingsmuligheder, må nye fagteorier og almen viden bringes i spil i forhold til mulige nye forståelser af praksis, der igen kan føre til nye måder at handle på.

Størst udbytte, når deltagerne arbejder med projekter, de selv har formuleret

Fra lærerstyret til projektorienteret

Mange undervisere har erfaringer med, at kortuddannede deltagere på kurser og uddannelser typisk har en forventning om, at undervisningen er lærerstyret og med klare instruktioner og retningslinjer for hvad de skal gøre, hvordan og hvornår – og hvorfor.

Samtidig viser undersøgelser også (bl.a. EPOS-brugerundersøgelsen), at deltagerne oplever, at det, der giver dem det største udbytte er at arbejde med problemstillinger og projekter, de dels selv har været med til at formulere og dels kan se en umiddelbar relevans i og sammenhæng til deres daglige arbejdsopgaver.

Tilrettelæggelsesform

Det kunne tale for en tilrettelæggelsesform, hvor det faglige input i starten sker dels med udgangspunkt i deltagerens egne praksiserfaringer og dels med en forholdsvis stram lærerstyring.

Efterfølgende vil underviseren kunne gå over til en mere opgave- eller caseorienteret gruppearbejdsform, for til slut at lægge op til en mere problem- og projektorienteret arbejdsform, der betyder, at deltagerne i højere grad har medansvar og kan sætte fokus på faglige spørgsmål, som de oplever som relevante i forhold til deres daglige arbejde.

Dynamiske læreprocesser og transformativ læring

Enkelte skoler har arbejdet med at udvikle det, de kalder dynamiske læreprocesser og transformativ læring, som metoder til at forankre nye handlemuligheder i praksis (Social- og Sundhedsskolen i Frederiksborg Amt).

En dynamisk læreproces forstås som en proces, hvor ny viden løbende kobles til gammel viden, således at deltagerens handlemuligheder øges, eller eksisterende

viden i handlinger bliver i-tale-sat, således at deltagerens handlekompetencer udvikles. I dynamiske læreprocesser er refleksion over praksis et centralt begreb.

Metoden bygger på en refleksiv tilgang til læring, hvor deltagerne får begrebssat og reflekteret over egne erfaringer. Udgangspunktet i denne tænkning er, at for at kunne gøre den daglige praksis til genstand for refleksion, må erfaringerne beskrives, dvs. sprogliggøres og systematiseres. Sprogliggørelse skal støtte deltagerne i at koble begreberne fra undervisningen refleksivt til praksis, således at deltagerens forståelse af praksis kan danne basis udvikling af nye praksisformer.

Refleksive læreprocesser

Refleksive læreprocesser handler i denne sammenhæng om en vekselvirkning mellem:

- Undersøgelse og analyse af egen praksis
- Refleksion over nuværende praksis
- Diskussion af praksis
- Refleksion over fremtidig praksis
- Udøvelse af ny praksis

Der arbejdes således ud fra en metode, der bevæger sig fra refleksion over eksisterende praksis og forståelsesformer til at tænke i ny praksis og udvikling. Didaktisk tages der afsæt i deltagerens praksiserfaringer, undervisninger er i så høj grad som muligt deltagerstyret og problemorienteret ud fra praksisnære problemstillinger.

Erfaringer fra arbejdet med denne metode er positive i forhold til transferproblematikken, men viser også at det at reflektere over egen nuværende og fremtidig praksis er en disciplin, der skal læres – og det kan være vanskeligt at nå at lære på korte AMU-uddannelser. Derfor bliver tilrettelæggelsesform og støtteforanstaltninger i form af f.eks. læringspartner, mentor, supervisor (se herom senere) vigtige parametre.

Tænke i anvendelse

Et væsentligt element i at understøtte transformation er, at det teoretiske indhold hele tiden rettes mod målgruppen og omsættes til deres hverdag. Det kan bl.a. ske ved at arbejde systematisk med at træne i at analysere dagligdags situationer gennem hele forløbet og at koble disse til det teoretiske stof, således at der bliver taget udgangspunkt i deltagerens daglige arbejde og med afsæt heri udvikles teorier, sprog og begreber, som kan bruges til at beskrive og forstå praksis – og i sidste ende til at ændre praksis.

Inddragelse af lærernes viden om arbejdspladsens praksis

Tematisering af praksis

På nogle skoler (bl.a. TEC og Århus tekniske Skole) har man arbejdet med, at lærerne forud for kursusstart har afdækket arbejdspladsens arbejdspraksis, -kultur

og læringsrum gennem brug af forskellige analyseværktøjer samt en interviewguide. Formålet var, at dels at lærerne skulle blive bedre til at støtte deltagerne i at foretage den konkrete kobling mellem teori og praksis samt at støtte dem i at omsætte ny viden til egen dagligdag. Lærerne skulle endvidere indhente viden om arbejdspladsen for at omsætte denne til relevant undervisning, dvs de skulle bearbejde oplysninger om deltageres arbejdspraksis til autentiske eksempler – og til at strukturere undervisningen ud fra typiske opgaver, arbejdsorganisering og problemstillinger i deltageres dagligdag. Lærerne besøgte derfor arbejdspladsen og var i dialog med såvel ledere og mellemlederne som deltagere forud for kursusstart med henblik på at indhente viden om arbejdspladsen.

Underviserne har ud fra deres indhentede viden om arbejdspladsen haft fokus på selv at give eksempler, som knyttede an til deltageres erfaringer og relaterede sig til deres nuværende arbejdsvirkelighed og fremtidige praksis. Derudover har lærerne tilstræbt hele tiden undervejs i den daglige undervisning ud fra deres kendskab til arbejdspladsens praksis at stille perspektiverende spørgsmål, der skulle få deltagerne til at reflektere over, hvordan den nye viden kan bringes i spil i en fremtidig praksis.

Resultatet af praksisundersøgelsen og interviews'ene er således blevet brugt til at gøre undervisning mere indholdsmæssig relevant for deltagerne, f.eks. ved at inddrage praksisbeskrivelser. Praksisundersøgelsen er også blevet brugt til at underviserne gennem deres indhentede viden om arbejdspladsen bedre har kunnet tematisere anvendelsesperspektivet og dermed træne deltagerne i at tænke på, hvordan de selv kunne omforme det de lærer på kurset til deres egen arbejdspraksis. Derudover har underviserne været fået en viden, der har betydet, at de bedre kunne forberede deltagerne på, hvordan de konkret ville kunne gøre brug af det lærte i forhold til ny arbejdspraksis, når de kom tilbage til arbejdet.

Autencitet og projektarbejde

Projektorienteret undervisning og arbejde med cases, hvor læreren definerer projektet/case-arbejde kan være med til at fremme en bearbejdning af deltageres erfaringer og være en forberedelse til den efterfølgende arbejdssituation.

Men det giver ikke nødvendigvis en bedre transformation.

Medarbejderne og deres hverdag skal være omdrej-

Steen Elsborg skriver i en artikel om "praksisnær kompetenceudvikling" (i "Læring i arbejdslivet"), at hvis

ningspunktet

sigtet med efteruddannelse blandt andet er at medvirke til at understøtte deltagernes fremtidige aktørstatus, så må medarbejderne og deres hverdag (og ikke indholdet eller processen) være omdrejningspunktet. Det betyder, at projektarbejdet reelt skal tage afsæt i deltagernes oplevede problemer og at arbejdspladsen skal medtænkes i undervisningen. Det er deltagernes oplevede problemer og arbejdet med arbejdspladsens reelle problemer, der skal danne udgangspunktet for læreprocessen.

Hvis transformationen for alvor skal styrkes, skal der være tale om autentiske problemstillinger og ægte projektorienteret undervisning. Som Vibe Aarkrog skriver: "Hvis definition af problem og valg af metoder til at løse det og vurdering af resultatet er overladt til den lærende, er der gode muligheder for omfattende og overskridende læring. Omvendt er der mest tale om begrænset og reproduktiv læring, hvis alle disse forhold er beskrevet ovenfra". (Vibe Aarkrog, 2004).

Autentiske problemstillinger

Autenticitet i undervisningen kan typisk ske gennem problemorienterede og til dels deltagerstyrede arbejdsformer. I stedet for at deltagerne arbejder med fiktive opgaver eller cases, kan de arbejde med konkrete og selvvalgte problemstillinger fra deres daglige arbejde, øges oplevelsen for deltagerne af relevans og brugbarhed. Deltagernes motivation øges og dermed fremmes transformationen.

At arbejde med autentiske problemstillinger stiller store krav til arbejdspladsens og ledelsens involvering, idet medarbejderen typisk vil have en forventning om, at når de arbejder med konkrete problemstillinger – og løsningsforslag til disse – fra deres hverdag på arbejdspladsen, så skal "produktet" eller løsningsforslagene også bruges efterfølgende. Det er derfor særdeles vigtigt, at ledelsen er involveret i udvælgelsen af de autentiske problemstillinger, deltageren arbejder med, og at der er lavet aftaler om, hvordan resultaterne formidles og bringes i anvendelse på arbejdspladsen. Hvis deltageren oplever, at arbejdspladsen er engageret i og interesseret i medarbejderens arbejde med problemstillingen, opleves processen mere meningsfuld for deltageren, og støtter samtidig deltageren i udvikling af ansvar, selvstændighed mv.

Eksempler på måder at arbejde med autentiske problemstillinger er beskrevet nedenfor.

Deltagerne formulerer selv projekter

Ægte projektorienteret undervisning er undervisning, hvor deltagerne selv er med til at formulere projekterne og dermed også selv er med til at relatere stoffet til egen daglige praksis.

Det er vigtigt ved problemorienteret projektarbejde, at dette tager afsæt i **virkelige autentiske** problemstillinger og at arbejdspladsen og den daglige praksis er direkte **involveret** i projektet.

Projektarbejdet i AMU har haft vanskelige kår

Der har været gjort mange forsøg med projektarbejde i korte AMU-forløb. Det har typisk vist sig, at det kan være vanskeligt at etablere et ægte projektarbejde på så korte forløb. Split-forløb kan være medvirkende til at muliggøre et projektarbejde, hvor der arbejdes med konkrete autentiske problemstillinger fra deltagernes praksis, men andre modeller kunne være praktikum eller eksperimentarium, som beskrevet nedenfor.

Praktikum

I grunderhvervsuddannelserne har der været eksperimenteret med Praktikum (bl.a. Københavns tekniske Skole). "Praktikum" har ikke som hovedformål at øge samspillet mellem skole og praktik, men forsøger at etablere et nyt 3. læringsrum, et bindeled mellem skole og praksis.

Praktikum er en virtuel verden, som efterligner virkelighedens verden, og hvor eleverne lærer ved at gennemføre projekter, der simulerer og forenkler praksis, eller ved at deltage i projekter i den virkelige verden under tæt vejledning, hvor hensigten er, at praktikvirksomhedens virkelighed videreføres på og beriger skoleopholdene.

Hovedideen med Praktikum er, at opgaverne i skoleperioderne er defineret som en fællesopgave, hvor virksomheder, skole og "elev" er samarbejdende parter om udarbejdelse af den konkrete opgave og af forslag til løsning af et større eller mindre udviklingsbehov på arbejdspladsen i relation til faget. Opgaven formuleres i tæt dialog mellem virksomhed og elev og med vejledning fra underviser.

Eleven skal, i en vekselvirkning mellem praktiske forsøg og i diskussion med andre aktører, analysere og løse en konkret projektopgave. Det vil sige at problemet skal fastlægges, og der skal udarbejdes en problemformulering samt forslag til forskellige løsninger på problemanalysen. Den mest hensigtsmæssige løsning vælges – for eksempel i samarbejde med virksomheden eller eventuelle brugere. Både skole og virksomhed medvirker ved evalueringen, som har fokus på proces frem for produkt.

Det centrale er, at der er tale om eksperimenteren med og refleksion over reelle problemstillinger, at problemanalyse og udvikling foregår i et samarbejde mellem lærer og virksomhed og ikke mindst, at der er tale om et konkret produkt/forslag, der kan anvendes efterfølgende af virksomhederne.

Eksperimentarium

Begrebet Eksperimentarium som en variant af Praktikum oversat til AMU, har været bragt i spil Pernille Bottrup og Bruno Clematide i forhold til at gøre undervisningen mere vedkommende for deltagerne og styrke transfer i AMU-uddannelserne. Et eksperimentarium minder om projektorienteret undervisning, og er en måde at tilrettelægge et uddannelsesforløb på, hvor deltager, underviser og nærmeste leder i fællesskab formulerer projekter, som deltagerne skal arbejde med undervejs i forløbet.

Projekterne skal tage udgangspunkt i konkrete problemer fra deltagernes hverdag på arbejdspladsen, hvortil deltagerne skal definere og udvikle forslag og ideer til løsninger. I Eksperimentariet får deltagerne mulighed for teoretisk og metodisk at arbejde med problemstillingerne samtidig med, at de praktisk eksperimenterer med forskellige løsningsforlag og løsningsmuligheder. Det centrale er, at der ikke blot skal formuleres løsningsforslag, men at der også konkret skal arbejdes med at gennemføre disse. Udgangspunkt for det, deltagerne skal lære, er forhold til deres daglige praksis, som de har behov for at vide mere om eller kunne håndtere anderledes.

Eksperimentariet skal som Praktikum udgøre en slags tredje læringsrum, hvor der på en gang fokuseres på læring og på den direkte anvendelighed i arbejdet. Eksperimentariet skal give deltagerne en mulighed for at udforske og forsøge sig frem uden at det hverken er skolens traditionelle skolelogik eller virksomhedens produktionslogik, der er fremherskende.

Det er lærerens opgave at koble arbejdet med konkrete projekter med de relevante teorier og metoder, så deltagernes daglige praksis perspektiveres i forhold til nye forståelser. Læreren skal også fungere som vejleder i forhold til valg af problemstillinger, undervejs i arbejdet med projekterne og i forhold til udarbejdelse af forslag til, hvordan ideerne kan implementeres på arbejdspladsen.

Også i denne model er det en forudsætning, at lærerne har et godt kendskab til deltagernes praksis og arbejdspladsens kultur og udviklingsmuligheder for at kunne levere en god vejledning. Ligeledes må ledelsen indgå aktivt i processen med informationer, dialog og sparring til såvel deltagere som medarbejder.

Logbøger

På nogle skoler arbejdes der med en særlig implementerings-/eller transferlogbog. Her starter undervisningen hver dag med at deltagerne reflekterer over den foregående dag ud fra spørgsmål, der skal få deltageren til at perspektivere foregående dags læring i for-

"TransferLogbog" / Portfolio

hold til egen praksis. Det kan være spørgsmål som f.eks: "Hvilke tanker fik du i går i forhold til din egen praksis? Hvad har du lært? Hvad kan du bruge det til? Hvordan vil du bruge det? Hvad vil du gøre anderledes?" Denne daglige logbogsskrivning afsluttes ved kursusafslutning med at danne basis for udformning af en "implementeringshandlingsplan". Logbogen skal styrke deltageres individuelle refleksion over sammenhængen mellem teori og deres daglige praksis og dermed være med til at styrke deltageres transfer.

E-portfolio

Der har også i nogle sammenhænge (Gedved Seminarium/KnowledgeLab) været eksperimenteret med E-portfolio. Den digitale portfolio består af en række lærings- og kommunikationsfaciliteter, der samlet skal gøre det muligt bedre at kunne forbinde teoretisk og praktisk læring. Denne e-portfolio anvendes til at fastholde den enkeltes handlingsplan samt til at synliggøre og kommunikere nye kompetencer hos den enkelte medarbejder for ledelsen.

Gule sedler

Andre metoder til at sætte fokus på transfer
Nogle undervisere arbejder der ud fra de samme principper med gule sedler (post-it). Her bliver deltagerne bedt om dagligt at skrive på gule seddel, hvad de har lært i løbet af dagen. De gule sedler sættes op på flip-over og bruges i løbet af kursusforløbet som fælles inspiration. På kursets sidste dag foretages en tilbundsående opsamling med fokus på, hvordan det lærte kan omsættes og bringes til anvendelse i deltageres praksis ud fra spørgsmål som: Hvordan kan jeg overføre det lærte til mit arbejdsområde?
Denne opsamling og de gule sedler danner grundlag for at udarbejde en handlingsplan for implementering.

De eksempler, vi har hørt på gule sedler har primært haft fokus på, hvad deltagerne har lært og ikke så meget på transferperspektivet. Det kunne anbefales, at kvalificere metoden ved at udbygge spørgsmålene til at indbefatte, hvad deltageren har lært, der har særlig betydning i forhold til dennes daglige praksis, således at transformationen i højere grad løbende bliver sat i fokus.

Reflekterende teams

På nogle skoler foretages denne refleksion ikke i individuelle logbøger, men som reflekterende teams. Nogle afslutter dagen med et reflekterende team – og andre starter med det den efterfølgende dag. Også det reflekterende team har fokus på hvordan den nye viden kan omsættes til og anvendes i deltageres egen praksis. Fordelen ved det reflekterende team er, at det giver en fælles refleksion over læring og fremtidig praksis, der kan fungere som gensidig inspiration. Det reflekterende team giver samtidig en daglig træning i at reflektere over egen læring og i at forholde denne til nuværende og fremtidig praksis.

Refleksion er en disciplin, der skal læres – og mange af deltagerne på AMU-uddannelser har svært ved at reflektere. Erfaringer med reflekterende teams (SoSu-Frederiksborg Amt) viser, at deltagerne har svært ved at skelne mellem dialog, rådgivning og refleksion. Derfor kan den daglige fælles refleksion med supervision fra en underviser være en god metode til at øve deltagerens evne til individuel og fælles refleksion og praksis, især for deltagere, der er meget praktisk orienterede, og som måske har svært ved at se refleksion som et læringsredskab og et arbejdsredskab.

Forumteater/ rollespil

Nogle undervisere (bl.a. på Social- og sundhedsskolen i Randers) arbejder med forumteater eller rollespil som metoder til at sætte fokus på transformation. Gennem forumteatret eller rollespillet tematiserer deltagerne selv deres egne praksiserfaringer og kommer med ideer og forslag til fremtidig ny praksis.

Styrken i denne metode er, at teori og praksis konkretiseres gennem rollespillet og at det er dagligdagens problemstillinger, der inddrages. Samtidig kan det have en betydning for transformation, at der i forumteater/rollespil sker en sammenkobling mellem dialog og (simuleret) handling, som betyder at den nye viden på en gang italesættes/sprogliggøres og "kropsliggøres".

Udarbejdelse af handlingsplan for anvendelse

Handlingsplan for transfer

En metode til at sætte fokus på anvendelse og transformation i undervisningen er at udarbejde handleplaner for implementering.

Nogle skoler (bl.a. Social- og sundhedsskolen, Frederiksborg Amt) har f.eks. arbejdet med at udvikle handleplaner, som udfyldes senest på kursets 1. dag (de sendes ud sammen med velkomstbrevet) – og som sætter fokus dels på læringsmål for kurset og dels på, hvordan deltageren vil kunne anvende den nye viden, når de kommer tilbage fra kursus og/eller i splitperioden. Formålet med disse handleplaner er at fastholde deltagerens opmærksomhed på udvikling af praksis og på implementering af den nye viden.

Samtidig udarbejdes en handleplan den sidste kursusdag, hvor deltagerne opstiller nogle specifikke, realistiske og målbare mål for implementering.

Forarbejdet hertil er et individuelt arbejde, hvor den enkelte arbejder med spørgsmål som: "Hvordan kan jeg overføre det lærte til mit arbejdsområde?" Herefter udarbejder hver enkelt deltager en handlingsplan for påtænkte ændringer og nye værdier i arbejdet. Disse handleplaner drøftes på kurset med underviseren, og evt. med medkursister, og kan tages med hjem til arbejdspladsen og forelægges eller drøftes igennem (evt. justeres) med nærmeste leder.

UNDERVEJS / SPLIT

Læring på jobbet

*Læring på jobbet/
studier i praksis*

På nogle skoler arbejder man med "læring på jobbet" eller "studier i praksis" i split-perioder. I andre sammenhænge betegnes disse læringsaktiviteter for "feltarbejde" (bl.a. CVU MidtVest). Der kan være forskellige forståelser og grader af forpligtigelser i disse begreber. Men fælles for dem er, at der deltagerne i split-perioden i en eller anden form foretager systematisk iagttagelse af og refleksion over egen praksis. For eksempel arbejder deltagerne i split-perioden med en konkret opgave, hvad enten dette er en observationsopgave, refleksionsopgave eller en konkret aktivitet/handling, der analyseres eller gennemføres. Deltagerne skal dels beskrive praksis i forhold til den konkrete opgave og dels reflektere over denne praksis i forhold til nuværende og fremtidig praksis.

Feltarbejde/feltstudie

Feltarbejde defineres som et planlagt arbejde med henblik på en forandring af praksis, som deltagerne gennemfører i deres faglige felt mellem to kursusmoduler, og som skal fremlægges og dokumenteres for hele gruppen og underviseren efter split-perioden. Hovedformålet med dette feltarbejde eller "læring på jobbet" er, at medarbejderen dels arbejder med at sætte ord på og reflektere over egen praksis i forhold til kursets emner og faglige felt og dels gør erfaringer med at anvende den nye viden erhvervet i kursets første halvdel i praksis. Erfaringerne med disse metoder viser, at læring i praksis eller feltarbejde medfører større bevidsthed om og opmærksomhed på arbejdets udførelse, og giver deltagerne mulighed for at reflektere over det lærte/den nye i viden i en konkret praksissammenhæng. Især vurderes det, at fremlæggelser og diskussioner på kurset virker gensidigt inspirerende og kan være med til at styrke deltagerens mulighed for at gøre brug af den nye viden.

Studiedage/studiecafeer

I forbindelse med split-kurser eller andre tilrettelæggelsesformer, hvor arbejdspladsen inddrages aktivt som uddannelsessted, har der i nogle projekter været etableret arbejdspladsbaserede studiedage eller studiecafeer. Denne tilrettelæggelsesform skal være med til at sikre læringens praksistilknytning og understøtte deltagerens mulighed for at implementere det lærte i praksis. Nogle steder knyttes studiedage eller studiecafeer sammen med mentorordninger, makkerskabsordninger eller anden støtte på arbejdspladsen.

En skole (Københavns pædagogiske seminarium) har gjort forsøg med studiecafeer (- kombineret med e-

læring og mentorordning se andetsteds)). Her fik deltagerne konkrete opgaver, de skulle løse på arbejdspladsen i split-perioden.

Opgaveløsningen foregik i lokale studiecafeer, med mulighed for erfaringsudveksling, inspiration og diskussion på tværs af institutioner on-line samt on-line vejledning fra undervisere. Studiecafeerne skal være med til at sikre, at arbejdspladsen får en mere aktiv rolle i den enkelte medarbejders uddannelse, og at uddannelsen bliver mere målrettet i forhold til de opgaver og problemstillinger, arbejdspladsen har. Studiecafeerne skulle ligeledes være med til at sikre den lokale forankring og en tæt sammenhæng mellem læring og daglig praksis.

Fordybelsesuge midt i perioden

Fordybelsesarbejde

Fordybelsesarbejdet som metode har været afprøvet i nogle projekter (bl.a. PUMA-projektet Kolding PædagogSeminarium/Social- og Sundhedsskolen i Vejle) som en variant af projektarbejdet. Fordybelsesarbejdet foregår midt i kursusforløbet, typisk i en split-periode.

I forhold til fordybelsesarbejdet har skolen udarbejdet en projektguide, hvori der er lagt vægt på at deltagerne skal udarbejde en strategi for, hvordan den nyligt opnåede læring og refleksion skal implementeres eller påvirke praksisfeltet.

Udarbejdelse af videreudviklings- og implementeringsstrategier

I fordybelsesarbejdet arbejder deltagerne i mindre projektgrupper med vidensindsamling, bearbejdning af praksiserfaringer og ny viden. De skal derudover komme med forslag til forandring eller ændring af deres egen daglige praksis samt udarbejde forslag til videreudviklings- og implementeringsstrategier.

Nærmeste leder inviteres til fremlæggelse

Resultatet af fordybelsesarbejdet fremlægges på næste fremmødedag. Til fremlæggelsen inviteres institutionsledere, nærmeste ledere m.v. Formålet med at inddrage arbejdspladserne i fordybelsesarbejdet og i præsentationen af dette, er, at arbejdspladserne ved, hvad den enkelte deltager har arbejdet med undervejs i kurset, og dermed bedre kan støtte implementering. Formålet er også, at arbejdspladsen skal opleve, at de i højere grad bliver inddraget og er forpligtet i deltagerens samlede læreproces og dermed også i forhold til implementering af det lærte i praksis.

Erfaringer fra projektet viser, at det at invitere arbejdspladsen/nærmeste leder med til fremlæggelse har en god effekt i forhold til at involvere og forpligte denne på gennemførelse af den implementeringsstrategi, som deltageren udarbejder. Der kommer et større fokus undervejs i forløbet på udvikling af og refleksion over kompetencer, der retter sig direkte mod arbejdets

udførelse. På nogle arbejdspladser har medarbejderne efterfølgende præsenteret deres plan for implementering på et personalemøde, således at de fik mulighed for at få sparring, feedback og støtte fra kollegerne.

Mentorordning

På nogle skoler er der gjort forsøg med at etablere mentorordninger (bl.a. på Københavns pædagogiske Seminarium) i tilknytning til kurser, der kombinerer læring på skolen med læring på arbejdspladsen. Tanken er her, at mentoren fungerer som sparringspartner i forhold til de faglige problemstillinger, der knytter sig til praksis. Samtidig skal mentoren være med til at sikre arbejdspladsens perspektiv i kursusforløbet. Mentoren skal altså både støtte deltageren i læringsprocessen og samtidig være med til at sikre implementeringen af "kursusindholdet" i institutionens praksis for at styrke forholdet mellem deltagernes læring og arbejdspladsens læring.

Mentoren opfattes som en slags coach, der skal få den lærende til at handle gennem fælles refleksion.

Hensigten med mentoren er imidlertid også, at betragte denne som værende i en læreproces. Det vil sige, at der er tale om at etablere et nyt fælles arbejdspladsbaseret læringsrum, hvor medarbejder og mentors handlinger spejles gennem fælles udforskning af praksis og derigennem skaber ny refleksion og ny handlinger, således at mentor og medarbejders praksisfællesskab forandres i en fælles proces.

I sin artikel: "*Mentoring – et bidrag til samspillet*" (in Bottrup m.fl. 2004), påpeger Kim Pedersen, andre forhold, der har indflydelse på, hvordan mentorordninger fungerer. Bl.a. påpeger han som noget helt centralt, at det har betydning for, hvordan mentorordningen fungerer om, mentor og mentee har valgt hinanden, eller de er blevet sat sammen ud fra forskellige kriterier, om der er tale om en mere formel rolle eller en uformel ordning. Kriterier for sammensætning af mentor/mentee kan for eksempel være, at det skal være et asymmetrisk forhold, hvor mentor har længere erfaring, er mere vidende på det faglige felt eller har ledelsesmæssige beføjelser – eller kriteriet kunne være, at der skal være et mere lige, uformelt forhold. Hvilken model, der vælges afhænger af, hvad hovedformålet med morordningen er, om der primært er tale om faglig sparring, psykologisk støtte, rammesætning eller andet.

Erfaringerne fra projekter med mentoring viser, at mentorordningen fungerer bedst, der hvor kursuddeltager og mentor har et dagligt praksisfællesskab, og hvor der er/kan opbygges et tillidsforhold mellem mentor og deltager. Det betyder, at mentoring er adskilt

fra ledelsesmæssig forvaltning og magt-hierarkiske forhold. Erfaringerne viser også, at det er vigtigt, at mentoren har lyst til og evner for at være mentor, og at grundig forberedelse er central.

Makkerskaber

En skole (Social- og sundhedsskolen, Frederiksborg Amt) har arbejdet med makkerpar. Her blev der på rekvirerede kurser, hvor deltagerne kom fra samme arbejdsplads, etableret makkerpar fra starten af kurset. Hver kursUSDeltager fik en anden kursUSDeltager som makker – og disse 2 skulle i kursusperioden, specielt i den mellemliggende split-periode fungere som et refleksions-makkerpar, der skulle støtte hinanden i at reflektere over egen praksis. Deltagerne blev dels trænet i refleksion gennem reflekterende teams og coaching på klassen og dels fik de "vejledende" spørgsmål til makkerparrets refleksion.

I kursusperioden er de faglige makkerpar knyttet til kurset og udarbejdelse/refleksion over handleplaner, mens det er hensigten, at makkerparrene efterfølgende skal kunne anvendes i andre læringsituationer. Makkerparrenes funktion er at støtte hinanden i at have fokus på refleksion over praksis i praksis. Erfaringerne fra projektet har vist, at metoden med makkerpar er brugbar, men at det har været vanskeligt at fastholde processen og få flyttet makkerparrene til at fungere i "det 3. læringsrum".

Flere deltagere på samme kursus

Mange AMU-uddannelser i dag tilrettelægges som hold med medarbejdere fra samme arbejdsplads. Det har klart nogle fordele i forhold til transfer.

Når en hel afdeling på en virksomhed deltager i det samme efteruddannelsesforløb, kan det være nemmere at arbejde med transformation og implementering i alle faser. Den fælles deltagelse betyder at deltagerne får en fælles referenceramme, et fælles sprog og fælles forståelse ligesom ledelsen i højere grad bliver forpligtiget til at understøtte at den nye viden bringes i anvendelsen. Ligeledes giver det deltagerne mulighed for at støtte hinanden i at løse opgaverne i split-perioden. Det er desuden en generel erfaring, at det giver et positivt læringsmiljø, hvis flere er på det samme kursus.

Omvendt har blandede hold nogle klare fordele i forhold til at ny inspiration, perspektivering af egne erfaringer i forhold til andres praksis m.v. Blandede hold kan betyde en vanskeligere transformationsproces - og stiller større krav til opfølgning, fordi det kan være vanskeligt for en enkelt medarbejder at overføre ny viden til det daglige job, at formidle sin nye viden på arbejdspladsen eller til at påvirke kolleger og ledelse. Kursisten vil derfor let komme til at føle sig alene med

sin ny erhvervede viden. Det øger risikoen for isolation i forhold til kollegerne, mens uddannelsen står på og for glemsel efter dens afslutning.

En mellemform er, at hvis ikke alle medarbejdere fra en afdeling deltager i et kursus, kan det lette transformationen, at der er to eller flere deltager fra samme arbejdsplads/afdeling på samme kursus.

EFTER

Systematisk opfølgning

Mange arbejdspladser/virksomheder har den holdning at det er uddannelsesinstitutionen, der har ansvaret for at forankre det indlærte i virksomheden. Uddannelsesinstitutionerne og ikke mindst lærerne opfatter derimod, at deres forpligtelse overfor deltagerne – og læreprocessen – stopper den dag kurset – og dermed skolens finansiering – slutter.

Det betyder, at ansvaret for implementering og transfer i kursets "efter-fase" ofte bliver lagt over på den enkelte medarbejder. Derved bliver det også op til den enkelte medarbejder selv at omsætte det lærte til ny praksis i arbejdet. Som vi tidligere har været inde på, er det imidlertid vigtigt at fastholde at transformation er en del af den samlede læreproces, som skole, arbejdsplads og deltager alle har et medansvar for. Derfor må der også iværksættes opfølgningsaktiviteter, der kan støtte transformationsprocessen – og som skal medtænkes og integreres i det samlede kursusforløb.

Remindere

Forskningslitteraturen (bl.a. af Vibe Aarkrog) påpeger, at det at blive mindet om det lærte et stykke tid efter kursusafslutningen kan støtte transfer. Vi har ikke umiddelbart kunnet finde eksempler på skoler, hvor man har forsøgt sig med at sende remindere ud til deltagerne efter kursusafslutning, men det har været drøftet som en mulighed i projekt. Sådanne remindere kunne være i form af spørgeskemaer eller andet, hvor deltagerne bliver mindet om det, de har lært på kurset, ved at skulle svare på nogle spørgsmål, der relaterer sig til kursets faglige indhold. Spørgsmålene kan også være refleksionsspørgsmål i forhold til, hvordan deltageren har anvendt det lærte i sit daglige arbejde. Remindere kan også laves i form af e-mail eller anden kontakt mellem lærer/skole og deltageren.

Overbygningsmodul / opfølgingsdage

Mange skoler har splittet uddannelsen af de ansatte op, så der indgår en eller flere opfølgingsdage, hvor medarbejderne arbejder videre med nogle udvalgte problemstillinger med henblik på konkret anvendelse i deres daglige praksis. Fokus på opfølgingsdagene er, at medarbejderne sammen skal reflektere over, hvordan de kan omsætte det lærte og aftalte til ny praksis.

Nogle skoler (bl.a. Københavns Pædagogiske Seminarium) tilbyder et overbygningsmodul, som opfølgning på et kursus. Her splittes kurset op og der laves en opfølgingsdag ca. 1 – 1½ måned efter kursusafslutning, hvor der sættes fokus, hvordan deltagerne har kunnet bruge det lærte i praksis. Deltagerne har afsluttet kurset med en handlingsplan for implementering og for videndeling på arbejdspladsen med kolleger. I den mellemliggende periode har deltagerne derfor dels skulle sætte fokus på egen fortsat læring på arbejdspladsen og på anvendelse af det lærte, samt på videndeling med kollegerne i forhold til det lærte. På overbygningsdagen samles der op på, hvordan det er gået med at bringe det lærte til anvendelse og med videndeling med kollegerne – og der laves en ny handlingsplan eller den eksisterende revideres.

Opfølgning på virksomheden

På enkelte skoler (bl.a. Århus tekniske Skole) har læreren som den sidste del af et uddannelsesforløb været ude på virksomheden en halv dag, hvor han dels skulle støtte deltagerne i at bruge det lærte og samtidig fungere som sparringspartner og konsulent for ledelsen i forhold til at følge op på og bringe deltagerens nye viden i anvendelse.

"Brev til mig selv"

Nogle undervisere (bl.a. på Social- og sundhedsskolen i Randers) beder deltagerne udforme et brev til sig selv, med nogle målsætninger for, hvordan de vil bruge det lærte, og hvad de vil gøre eller gøre anderledes, når de kommer tilbage på arbejde samt nogle mål for, hvad de skal have gjort inden et bestemt tidspunkt. Når dette tidspunkt oprinder poster underviserne alle brevene. Erfaringerne viser, at det fungerer godt for deltagerne på denne måde at blive mindet om deres mål og handleplaner.

Støtte på arbejdspladsen

De fleste undervisere kender udtalelser fra kursister, der siger, at når man kommer tilbage fra kursus, så er der så travlt i hverdagen, at det er svært at finde tid til at implementere det nye. Deltagerne giver også ofte udtryk for, at hverken kolleger eller ledelse har spurgt til, hvad de fik ud af kurset – og at det er svært at komme til at bruge det lærte, fordi man på arbejdspladsen jo plejer at gøre tingene på en bestemt måde, og hvis ikke alle har været på kursus, er det svært som ene person at forsøge at påvirke eller ændre en etableret praksis – også selv om det kun vedrører den ene person. Deltagerne giver udtryk for, at det er vigtigt for dem at kollegerne og ikke mindst ledelsen bakker op og interesserer sig for, hvad de har lært og hvordan de kan bruge det lærte i deres daglige arbejde. Ofte siger deltagerne: "Vores leder skulle have været med på det her kursus".

Dette understøttes også af forskningsresultater (bl.a.

Donald Kirkpatrick, 1998), der har påvist, at for at en medarbejder skal ændre adfærd efter kursusdeltagelse, forudsætter det, at vedkommende arbejder i et klima, der opmuntrer og efterspørger det, medarbejderen har lært, ellers bliver den nye viden ikke bragt i anvendelse.

Ledelsesopbakning

Det er således helt afgørende for at ny viden kan transformeres og bringes i anvendelse på arbejdspladsen, at ledelsen medansvarlig for i hele uddannelsesforløbet, og dermed er involveret i planlægningen, afviklingen og i opfølgningen af uddannelsen. Desværre høres ofte, at det er op til medarbejderen selv at finde ud af at bringe sin nye viden i anvendelse. Der stilles ofte ingen krav eller forventninger til vedkommende, eller etableres nye udfordringer eller tænkes i jobudvikling for medarbejdere hjemvendt fra kursus. Det bliver medarbejderens private sag, om han eller hun kan finde noget at bruge sin viden til – og ofte sker det derfor slet ikke.

Erfaringerne siger, at hvis ikke ledelsen viser engagement i medarbejderens efteruddannelse og bakker op om at deltageren kommer til at anvende det lærte, så bliver det lærte kun i meget begrænset omfang bragt i anvendelse.

Ledelsesopbakningen skal altså allerede startes og sikres i kursets planlægningsfase, som vi allerede har været inde på ovenfor. Men det er også vigtigt at ledelsen involveres undervejs i forløbet for at kunne støtte transformationen. Desto større kendskab ledelsen har til kursets indhold og det medarbejderen forventes at have lært, desto nemmere har ledelsen ved at støtte op om transformationen og drøfte en eventuel handlingsplan for implementering med medarbejderen.

Støtte på arbejdspladsen

Tilbage melding til virksomheden

Erfaringer fra projekter (bl.a. Servicesassistentuddannelsen) viser, at tilbagemeldinger til virksomheden om hvad medarbejderne har lært, kan være med til at støtte transfer.

F. eks. har nogle skoler gode erfaringer med at invitere virksomhedens ledelse eller nærmeste ledelse til at deltage i kursets sidste dag, hvad enten der her er tale om fremlæggelse af projekter, evaluering eller om udarbejdelse af handleplaner for implementering. Spørgsmålet er imidlertid om det er tilstrækkeligt, at ledelsen er involveret sidste dag.

Som tidligere nævnt, er det vigtigt at ledelsen er aktivt involveret hele vejen i processen, fra kursusplanlægning til implementering. Derfor kunne man også fore-

stille sig ledelsen inddraget tidligere i kursusforløbet, f.eks. allerede på kursets første dag.

Arbejdspladsens læringsmiljø

Støtte på arbejdspladsen er som nævnt fortrinsvis et arbejdspladsanliggende – og hænger tæt sammen med virksomhedens læringsmiljø. Som underviser kan det være vanskeligt at påvirke læringsmiljøet direkte, men en mulighed er en dialog før og under kurset med både ledelse og deltager om, hvordan såvel arbejdsplads som kolleger kan støtte op om transfer – og udarbejdelse af handlingsplaner og andre initiativer eller forslag beskrevet ovenfor kan være medvirkende til at udvikle arbejdspladsens læringsmiljø.

Nogle steder sker der en pr. tradition en opfølgning på medarbejdernes kursusdeltagelse ved at denne på et team eller personalemøde bliver bedt om at orientere om kurset, kursusindhold og sammen med kollegerne reflektere over, hvordan medarbejderens nye viden kan bringes i spil.

Læringspartner på arbejdspladsen

Man kunne også anbefale at hver enkelt medarbejder får en læringspartner på arbejdspladsen. Det kan enten være en person, der har deltaget i samme kursus, eller det kan være en person, som fungerer som faglig sparringspartner i en periode efter kursusafslutning.

Mentor/coach/brobygger

Man kunne også anbefale arbejdspladsen at tildele medarbejderen en mentor, coach eller lignende, som skal fungere som sparringspartner på arbejdspladsen efterfølgende – og som skal støtte medarbejderen i at få det lærte bragt i anvendelse. En sådan mentor/coach kunne være en fast "AMU" eller efteruddannelsesmentor, som fungerer som en slags uddannelsesansvarlig brobygger mellem skole og arbejdsplads i forbindelse med efteruddannelse.

Sammenfatning

Transformation er det væsentligste succeskriterium for enhver AMU-uddannelse. Det er helt centralt for en kvalitetsmæssig vurdering af uddannelserne, at deltagerne efterfølgende kan omsætte den handlingsorienterede læring til deres daglige praksis. Det betyder ikke, at de personligt udviklende og alment dannende elementer ved uddannelse skal underkendes, men der er tale om arbejdsmarkedsuddannelser, der skal give deltagerne øgede kompetencer i forhold til det arbejdsfelt, de fungerer indenfor.

Der har således også i de seneste år, især med den praksisnære tilgang i uddannelserne været fokuseret meget på dette aspekt. Mange vil sikkert også sige, når de læser om nogle af forslag til tiltag, at "det gør vi allerede". Andre vil måske sige, at i og med at flere og flere uddannelser tilrettelægges som split-forløb, rekvirerede uddannelser på arbejdspladsen og med udgangspunkt i deltagernes dagligdag, så kan man godt "aflyse" diskussionen om transfer.

I vores undersøgelse af mulige måder at arbejde med transfer tegner sig nogle hovedtendenser. En mere traditionel måde er, at tænke i at transformation sker i en bevægelse fra en situation til en anden, hvor det centrale ligger i, at de to situationer skal ligne hinanden så meget som muligt. Dette opnås ved at der arbejdes med eksempler, materialer, problemstillinger m.v. fra praksisverdenen i skolens læringsrum for at understøtte transformationen.

En anden hovedtendens er at tænke transfer som en del af en dynamisk læreproces, hvor transfer understøttes af refleksion over praksis. Her trækkes arbejdspladsens praksisrum ind i skolens læringsrum, hvor erfaringer, problemstillinger m.v. sprogliggøres og begrebsliggøres og gøres til genstand for fælles eller individuel refleksion over nuværende praksis og en ændret fremtidig praksis.

En tredje tendens sætter fokus på etablering af nye læringsrum, mest markant er her tænkningen omkring praktikum, f.eks. i form af et eksperimentarium, der gennem projekter og udarbejdelse af forslag til løsning af konkrete konkrete problemstillinger, er stedet for afprøvninger uden risiko, men dog med forpligtelse og ansvar over for arbejdspladsen.

Der er ingen tvivl om, at der har været stigende fokus på problematikken og dermed er der også udviklet metoder og tiltag, der kan være med til at fremme

transfer. Men det er vores vurdering, at transfer er et aspekt, som stadig har behov for pædagogisk og didaktisk opmærksomhed og udvikling.

At tilrettelægge uddannelserne som split styrker ikke nødvendigvis transfer, ligesom det at arbejde med autentiske problemstillinger og tage udgangspunkt i deltagernes erfaringer heller ikke nødvendigvis sikrer transfer.

Der skal formodentlig en kombination af mange tiltag til – og de enkelte tiltag skal udvikles og gennemtænkes i forhold til hver enkelt uddannelse og kursusforløb. Det er formodentlig ikke alle tiltag, der virker i alle sammenhænge og hvilke tiltag, der virker hvornår og i hvilke sammenhænge, mangler vi stadig at få større viden om, ligesom vi mangler viden og erfaringer med hvilke kombinationer, der virker hvornår og hvordan.

Dermed forsøger vi ikke at sige, at der findes entydige svar eller løsninger på transfer-spørgsmålet, men tværtimod, at der ikke er en måde, der er rigtig eller den bedste, men at der er mange forskellige måder, hvorpå transfer kan understøttes.

Hvad der virker, og hvad der virker bedst kan vi ikke give svar på. Vi har påpeget nogle forhold, som er centrale for, at transfer overhovedet lykkes – og givet nogle bud på, hvordan der kan arbejdes med at fremme transfer.

Der er for os at se ingen tvivl om, at vi står over for mange store udfordringer, hvis vi skal være med til at styrke transformationsprocesserne for vores deltagere. Der vil også fremover være et behov for at eksperimentere med, udforske og gøre erfaringer med forskellige metoder og modeller til fremme af transformationsprocessen, som beskrives til gavn og glæde for alle.

God praksis undersøgelsen

Søgestrategier

Desk-studiet er foretaget gennem intensiv søgning på internettet i flere forskellige søgemaskiner (Google, AltaVista, Teoma m.fl...) Der er udelukkende søgt på dansk, da målet var at finde frem til danske eksempler.

Der er anvendt søgeord som: Transfer, transformation, overførsel, implementering og variationer af disse nøgleord og i forskellige kombinationer (f.eks. "transformation + lærte", "overføre + lærte", "overføre + viden", "anvende + lærte", "anvende + viden" etc). Der er søgt uden og med tilføjelse af andre nøgleord, som for eksempel AMU, arbejdsmarkedsuddannelse, læring, didaktik, samspil, projekt m.v. ¹ Der er også søgt på emner, som kunne have relation til transformationstemaet, f.eks. splitforløb. Der er lavet skimning af hits – og udvalgt hits, hvor der derefter er foretaget en nærmere søgning, f.eks. er der søgt på søgeord i dokumenter/rapporter m.v. På trods af de tilsyneladende mange hits på forskellige sammenstillinger af ord, har kun et fåtal af links'ene været relevante i forhold til dette projekt.

Hovedparten af referencerne ved en søgning på transfer handler om teknologi transfer eller ECTS-point (European Credit Transfer System)!! Der er meget få referencer til litteratur eller projekter, der omhandler transfer. Nogle af de eneste anvendelige resultater i en søgning, hvor der er direkte sammenhæng mellem AMU og transfer, en reference til nærværende projekt, til en artikel af Vibe Årkrog (2004 – Læring i et spændingsfelt) og Bottrup/Clematides pjece: Samspil om kompetenceudvikling (UVM 2005).

¹Til illustration: "Implementering + lærte" gav 52 hits, "transfer + AMU" gav 860 hits, "transfer + arbejdsmarkedsuddannelser" gav 77 hits, "implementering + amu" gav 29.700 hits, "overføre det lærte" 109 hits, "split-forløb" gav 102 hits, "slit-kursus2 191 hits. Dette blot for at illustrere, at det søgeprocessen ind i mellem har været som at lede efter en nål i en høstak.

Der er en del henvisninger til projekter og litteratur som omhandler transfer i vekseluddannelserne. Disse eksempler er ikke medtaget her, da de ligger uden for dette projekts rammer, men vi har inddraget udvalgte projekter, som vi har fundet brugbare og relevante i forhold til dette projekt.

Ligeledes kan der findes eksempler på projekter, hvor der er arbejdet med evalueringsformer, og hvor transfer forsøges evalueret, men der er i disse projekter tale om evalueringsmetoder, hvor der ikke er indtænkt didaktiske metoder eller modeller til fremme af transfer.

Ud over søgning på internettet er der foretaget søgning i EMU.dk under AMU-kataloget. Også her er resultaterne begrænsede. Der er en del eksempler på projekter, hvori ordet implementering indgår (se nedenfor), men kun nærværende projekt, hvori ordet transfer indgår – i hvert fald i det søgbare materiale.

Ligeledes er portalen Praksisnær Kompetenceudvikling (<http://www.videncenter.ats.dk/>) afsøgt for eksempler. Derudover har vi søgt på udvalgte erhvervsskoler/AMU-centres hjemmesider for projektrapporter (f.eks. Selandia, Københavns tekniske Skole, Nordvestjysk uddannelsescenter, AMU-Syd, AMU-Nord, AMU Djursland, EUC-midt, Nord, Vest og Syd, EUC-Sjælland, Randers tekniske Skole, Århus Købmandsskole, Silkeborg Handelsskole, Tietgen Skolen og mange flere).

Endelig er der foretaget forespørgsel på AMU-/erhvervsskoler og social- og sundhedsskoler. Der er udsendt forespørgsel på mail til AMU-kontaktpersoner, om hvorvidt man på den enkelte skole har arbejdet med transfer og implementeringsproblematikken på AMU-uddannelser, og om der findes beskrivelser af arbejdet i rapportform.

Henvendelsen resulterede i positive tilkendegivelser om, at det er et vigtigt område (en enkelt skole sagde, at de ville ønske de havde...). Enkelte svarede tilbage, at der er arbejdet med det som delelementer af andre projekter, men at der ikke er arbejdet med det systematisk, og at der derfor heller ikke forefindes skriftligt materiale. Enkelte gav udtryk for, at en af begrundelserne for at tilrettelægge uddannelser som split-forløb jo er inspireret af tankgangen fra vekseluddannelserne og arbejdet her med at fremme transfer og implementering. Der blev også givet udtryk for, at hele tankesættet omkring praksisnær kompetenceudvikling netop skulle understøtte transfer – og dermed ligger implicit i arbejdet

med at udvikle praksisnær kompetenceudvikling.

Vi har ikke umiddelbart kunnet finde undersøgelser eller analyser der bekræfter eller påviser, at split-forløb eller "praksisnær kompetenceudvikling" rent faktisk fremmer transfer og implementering, ligesom vi også kun i begrænset omfang har kunnet finde projektrapporter eller beskrevne eksempler på, hvordan der er arbejdet bevidst med at bruge split-perioden til at understøtte implementering. Der er utvivlsomt arbejdet meget med dette, men vi kan ikke umiddelbart finde erfaringsopsamlinger om det.

Det er vigtigt at understrege, at det forhold, at vi kun i begrænset omfang har kunnet finde eksempler på TUP eller andre forsøgs- og udviklingsprojekter inden for amu, hvori begreberne "transfer/transformation/implementering" indgår, ikke er ensbetydende med, at der ikke findes projekter, hvori der er arbejdet med transfer som et delelement eller aspekt i projektet. Dette fremgår blot ikke af beskrivelser, titel eller af det umiddelbart tilgængelige og søgbare materiale – og derfor har vi ikke kunnet finde det med de valgte søgemetoder og søgestrategier.

Overvejelser over søgeresultater

Der er ud fra vores research ingen tvivl om, at der er fokus på problematikken omkring, hvordan ny viden og læring transformeres, således at det kan anvendes i den daglige praksis. Problematikken er klassisk og drøftes meget som problemet mellem teori og praksis og det at skabe en sammenhæng mellem de to, (Lave 1999; Nielsen & Kvale 1999; Bottrup & Jørgensen 2004; Rasmussen 1999; Walgren & Høyrup & Pedersen & Rattleff 2002). En stor del af diskussionerne og de beskrivelser af forsøgs- og udviklingsarbejder, vi er stødt på undervejs, koncentrerer sig imidlertid om vekseluddannelserne.

Således gav en teknisk skole i vores undersøgelsesfase også udtryk for, at der var arbejdet meget med transfer og implementering i erhvervsuddannelsesregi, men at der ikke havde været meget fokus på dette felt i arbejdsmarkedsuddannelserne, måske fordi man i det tidlige AMU har antaget, at der ikke var så stort problem, når det drejer sig om efteruddannelse, som ved grunduddannelserne (måske pga det faktuelle/direkte handlingsorienterede indhold i mange "tekniske" amu-uddannelser, den korte varighed m.v.(jf. også Clematide 2004).

Det er interessant at bemærke, at fokus på transfer

i projektmæssige/forsøgs- og udviklingsssammenhænge har været mindre i amu-regi end i grunduddannelses- og vekseluddannelsesregi. Dette kan undre, da det i undersøgelser har det været påvist, at transformation kan udgøre en væsentlig barriere dels for virksomhederne for at anvende ekstern uddannelse og dels for medarbejderne for at deltage i amu-uddannelse.

I mange AMU-uddannelser er projektarbejde og praksisnære cases eller arbejde med udgangspunkt i deltagernes erfaringer i en eller anden form en naturlig integreret del. Og transformationsproblematikken er da også en del af baggrunden for anvendelse af disse metoder, men det er vanskeligt at finde dokumentation for hvorvidt, hvordan og i hvilket omfang de fremmer transformation og implementering af det lærte.

Så en umiddelbar konklusion på, at det har været vanskeligt at finde dokumentation/projektrapporter m.v., kan være, at mange praktikere godt nok er optaget af problemstillingen, som ikke er blevet mindre væsentlig i forbindelse med kanoniseringen af praksisnær kompetenceudvikling og samspil mellem de forskellige læringsmiljøer og læringsrum, men ikke har fundet det nødvendigt i særligt stor omfang at arbejde direkte eksperimenterende med problemstillingen i en form, hvor resultaterne har kunnet dokumenteres.

En søgning på nettet på implementering af/anvende det lærte/ny viden m.v. giver som nævnt forholdsvis få hits til rapporter, projekter, litteratur mv., der dokumenter bestemte metoders effekt, men mange hits til private og offentlige kursusudbydere, der markedsfører sig med at de anvender bestemte metoder, der fremmer transformation af det lærte. Der gives kun få konkrete eksempler på disse metoder. Der tales fortrinsvis om, at uddannelserne er praksisnære, enten ved at der i uddannelserne tages udgangspunkt i deltagernes konkrete erfaringer fra praksis, altså en erfaringsbaseret pædagogik, eller ved at der er tale om split-forløb, der skal skabe en tættere sammenknytning mellem teori og praksis.

Det er interessant, at der i AMU-regi tilsyneladende i mange sammenhænge arbejdes ud fra den antagelse at split-tilrettelæggelsesformen i sig selv kan indeholde svaret på transformationsproblematikken.

Det er specielt intereressant, fordi split-tilrettelæggelsesformen et stykke hen ad vejen kan sidestilles med vekseluddannelsesprincippet, hvor transformation, transfer, sammenhængen mellem

teori og praksis samt samspillet mellem skole- og praksislæring konstant er genstand for undersøgelser, diskussioner og eksperimenter, der netop skal styrke sammenhængen mellem teori og praksis.

Bilag 2

Søgeresultater - 01.03.06

TUP-projekter med element af transfer

Nedenstående er en oversigt over de TUP-projekter, som på en eller anden måde direkte eller indirekte har beskæftiget sig med transformationsprocessen, transfer eller implementering – og som det ved de metoder, vi har valgt at anvendte, er lykkedes os at finde frem til. Det er vigtigt at understrege, at der sikkert findes mange flere eksempler, som vi måske ikke har kunnet finde, og at der også er gjort forsøg eller eksperimenteret med aspekter af transformationsproblematikken, men som blot ikke er omsat til "synlige" projekter.

Projekttitel	Skole	Indhold	Tidspunkt/rapport
"Bæredygtig kompetenceudvikling"	Social- og Sundhedsskolen Frederiksborg Amt.	Her arbejdes der med udvikling af metoder til implementering af ny viden i praksis.	Projektet afsluttes medio 2006
"Design af praksisnære kurser ud fra virksomhedernes behov"	Social- og Sundhedsskolen, København	Projektets formål er at udvikle og afprøve metoder til at planlægge, sammensætte og gennemføre kurser med fokus på praksislæring og på, hvordan man skaber en sammenhæng mellem læringsmiljøer i virksomheder og uddannelsesinstitutioner med udgangspunkt i de kompetencekrav, der stilles i virksomhederne.	Projektet afsluttes ultimo 2006
"Lærerrollen i praksisnære modulopbyggede AMU-uddannelser"	Social- og Sundhedsskolen i Viborg Amt.	Projektet har beskæftiget sig med problemstillingen i tilknytning til arbejdet med lærerrollen og lærerkompetenceudvikling, idet implementering af det lærte i praksis indgår som den 4 dimension i den didaktiske grundmodel, projektet bygger på.	Projektet er afsluttet i 2005.
"Den fleksible AMU-uddannelse"	Københavns Socialpædagogiske Seminarium.	Projektet har arbejdet med mentorordning som et middel til at understøtte transfer og implementering. Indgår som et delement i det samlede projekt omkring tilrettelæggelse af fleksibel uddannelse, hvor tilrettelæggelsesformer som split og e-læring på arbejdspladsen også skal være medvirkende til at understøtte transformation.	Projektet er afsluttet 2003.
"Arbejdsmarkedet som læringsarena – en udfordring for AMU"	EUC Nordvestsjælland.	"At skabe overensstemmelse mellem læringsmål og læringsbehov og afprøve og evaluere nye mønstre for efteruddannelse med en model for implementering og evaluering i produktionen – herunder gøre brug af et systematisk værktøj til evalu-	Projektet afsluttes 2006.

		ering af såvel ændret organisering som effekten af efteruddannelse	
"Fra viden om arbejdspraksis til didaktik - nye lærerroller i praksisnær kompetenceudvikling"	Aarhus tekniske Skole	"Hensigten med projektet er, at lærere og uddannelseskonsulenter skal styrkes i at afdække læringsrum og læringsmiljø på uddannelsesdeltagernes arbejdspladser, med henblik på aktivt at bruge denne viden i tilrettelæggelsen af undervisningen. Erhverve viden om den arbejdspraksis, uddannelsesdeltagerne kommer fra, og målrette selve undervisningen i form af tilpassede øvelser og emner, dels styrke arbejdet sammen med deltagerne, og finde metoder og former, der kan fremme anvendelse af det lærte i dagligdagen på arbejdspladsen."	Afsluttet 30. juni 2005
Den professionelle chauffør / praktisk transport kompetence	AMU-Vest	2Formål med projektet er at gøre AMU-Trsp.-uddannelserne mere praksisnær. Det er ligeledes formålet at såvel delt. som arbejdsgivere oplever en mere realistisk hverdag hhv på kurset som udbytte af kurset, specielt i.f.t. færdselsadfærd, holdninger til branchen m.v. Den enkelte kursist vil få afprøvet sine færdigheder i.f.t. det indlærte, ligesom kurset tilpasses den enkelte kursist og arbejdsgiver.	31. december 2005
"Udvikling og implementering af sammenhængende uddannelsesforløb med afsæt i de fælles kompetencebeskrivelser"	Tietgen Skolen i Odense.	Her er der arbejdet med hvordan forløbene kan forankres i virksomhederne, f.eks. ved at der sker en afprøvning af det stof, der er gennemgået i skoleregion. I formålet beskrives, at de længerevarende forløb skal sikre, at der er en sammenhæng mellem teori og praksis. I projektbeskrivelsen står der: "Når forløbene udvikles skal det nøje overvejes, hvordan de forankres i virksomhederne. Analyser viser, at det kan ske ved en afprøvning af det stof, der er gennemgået i skoleregion, så uddannelsesforløbene bliver en vekslen mellem teori og praksis. Forløbene skal være praksisnære."	Projektet er afsluttet i 2005.
"Udvikling af metoder til samspil om praksisnær kompetenceudvikling i små og mellemstore virksomheder"	AMU-Djursland	"Fokus på virksomhedernes rolle i kompetenceudbygningen af medarbejderne - hvilke kvalifikationer skal virksomheden være i besiddelse af for at kunne udgøre en integreret del af læringsprocessen,	Afsluttet 2004

		hvilke redskaber skal være til rådighed for virksomhederne, hvordan sikres kvalitet og effekt og endelig, hvordan gennemføres den praksisnære læring."	
"Målstyret virksomhedspraktik for lærere"	Aarhus tekniske skole	"At en målstyret virksomhedspraktik vil understøtte lærerens muligheder for, i sin undervisning, at bidrage til den efterfølgende implementering af det lærte fra uddannelsen i deltageres virksomheder."	Afsluttet 31. maj 2001
"Kvalitetssikring af Centrenes uddannelsesrådgivning af og faglige sparring med virksomheder og kursister"	AMU- Center Horsens/ Silkeborg DEL	"Derudover at styrke Centrenes evne til at yde en professionel faglig sparring for virksomheder og kursister i tilknytning til behovs- og kvalifikationsafdækning, individuel og kollektiv uddannelsesrådgivning, -informations og -planlægning samt støtte til en styrket implementering af det lærte i virksomhederne efter en gennemført uddannelse."	Afsluttet 24. oktober 2000
"Den gode leverance i praksis."	DTI - Arbejdsliv Erfaringer fra dette udviklingsprojekt er videreført dels i dagligdagen og dels TUP99- regi med yderligere udvikling af "best practice" for AMU-systemet som helhed.	"- DGL er afgørende for uddannelseseffekten, dvs. fastholdelse, anvendelse og videreudbygning af det indlærte efter uddannelsens afslutning. Demoprojektet afslørede således en væsentlig større deltagelse fra alle led i virksomheden, når der var etableret kontakt mellem AMU og kursusdeltageres enkelte ledere."	Afsluttet 10. januar 2000
"Sen-evaluering af efteruddannelseskurser (pilotprojekt)"	VVS-Branchens Uddannelsesnævn Kontaktperson	"Det er således hensigten at få:- tilbagemelding om, hvad deltagerne især bruger eller ikke bruger af det, de lærte,- tilbagemelding om mangler og huller, når det lærte har været forsøgt i praksis,- tilbagemelding om yderligere uddannelsesbehov,- pejlinger om fremtidige uddannelsesområder,- deltagerne til selv at reflektere over hvorvidt de udnytter deres nye kursusviden. Projektet gennemføres som spørgeskemaundersøgelse.	Afsluttet
"Fleksible undervisningsformer"	DEL	"Formålet med projektet har været at undersøge mulighederne for at gennemføre undervisningen efter en vekseluddannelsesmodel på korterevarende AMU-kurser. Det sker ud fra en forventning om[...]to fordele:* Det vil gøre det lettere for teknikerne at deltage i efteruddannelse, fordi fraværet fra arbejds-	Afsluttet 1. januar 1996

		pladsen bliver af kortere varighed pr. gang[.....[* Det vil medføre større uddannelseseffekt, fordi kursisterne får mulighed for at afprøve det lærte i praksis og efterfølgende få suppleret deres viden - med deraf følgende større effekt.”	
--	--	--	--

En del projekter beskæftiger sig også med implementering eller overførsel af det lærte, men der er i mange af disse projekter tale om kvalitetsmålinger, metoder til effektmåling snarere end didaktiske forsøg med eller overvejelser over metoder til transformation. Alternativt er der tale om projekter, der forholder sig til hvordan effekt af deltagelse i uddannelse kan måles og evalueres. Endelig er der en del projekter, som handler om implementering af FKB'ere, praksisnær kompetenceudvikling m.v.

Nedenstående oversigt skal fungere som en illustration af eksempler på sådanne projekter:

Implementering af FKB'ere og det nye AMU			
”Kompetence i Praksis - Kvalificering af skolevirksomhedssamspillet om Praksisnær kompetenceudvikling	Vitus Bering Danmark	Udvikling af metoder til implementering af FKB'ere	Igangværende
En styrket implementering af det nye AMU-koncept inden for et tværgående edb-område	Ballerup EUC	Implementering af det nye AMU koncept	Igangværende
Kompetenceudvikling Tæt på arbejdspladsen	AMU-Nordjylland	Fokus her er implementering af målene i FKB'erne.	Igangværende
Implementering af FKB i efteruddannelsen inden for primær jordbrug	Erhversskolerne i Års	Har især fokus på kvalifikations- og behovsanalyser samt uddannelsesplanlægning	Afsluttet

Eksempler på andre projekter

Der findes selvfølgelig også eksempler på andre projekter gennemført i andre regier end TUP (Socialfonden m.v.), hvor der er arbejdet med problemstillingen, bl. a. sættes der i et projekt, der tager udgangspunkt i et efteruddannelsesprojekt for plejere, fokus på sammenhængen mellem skolelæring og arbejdspladslæring og problemstillingerne omkring implementering af det lærte. Projektet er beskrevet i rapporten: *Efteruddannelsen og arbejdspladsen, læring på jobbet – arbejdspladsen på skolebænken*. Forfatterne er Birgitte Gotlieb, Steen Høyrup og Thomas Seeberg.

Ligeledes er der i Kompas-projektet fra 1994 arbejdet med transfer. En af delrapporterne drejer sig udelukkende om transfer-problematikken (Scavenius, Camilla (1995): *Transfer - hvordan viden og færdigheder overføres fra en situation til en anden*, (KOMPAS-projektets fjerde delrapport), Forskningscenter for Voksenuddannelse). Kompas-projektet har sit afsæt i VUC – og er derfor ikke medtaget her.

Bilag 3

Litteraturliste

Arbejdsmarkedsstyrelsen (2000): *Den Gode Leverance i Arbejdsmarkedsuddannelserne*. København, AMS.

Arbejdsmarkedsstyrelsen (2001): *Kompetenceudvikling – tæt på arbejdspladsen*. København, Arbejdsmarkedsstyrelsen.

Bottrup, Pernille & Bruno Clematide (2005): *Samspil om kompetenceudvikling*. København, Undervisningsministeriet og Learning Lab Denmark.

Clematide, Bruno (2004): "Historien om Samspillet". I Bottrup, Pernille & Christian Helms Jørgensen: *Læring i et spændingsfelt - mellem uddannelse og arbejde*. København, Roskilde Universitetsforlag og Learning Lab Denmark.

EPOS-undersøgelse...

Gottlieb, Birgitte, Steen Høyrup og Thomas Seeberg (ud): *Efteruddannelsen og arbejdspladsen - læring på jobbet - arbejdspladsen på skolebænken*, <http://www.kl.dk/data/41938/41938.doc>

Illeris, Knud & samarbejdspartnere (2004): *Læring i arbejdslivet*. København, Roskilde Universitetsforlag og Learning Lab Denmark.

Jørgensen, Gunnar Eggert: *Evaluering af PUMA, Samspil mellem praksis og undervisning i AMU, CUTA, Kolding*, januar 2003 <http://www.kpsem.dk/lib/file.aspx?fileID=128>

Kirkpatrick, Donald L (1998); *"Evaluating training programs: The four levels"*, Berret-Koehler Publisher

Lassen, Morten & Peter Plougmann (2005): *"AMU i nye klæder' - om implementering af Nyt AMU"* ved Car-ma/New Insight, <http://www.uvm.dk/05/AMU.pdf/>

Liveng, Anne (2006): *"Social- og sundhedshjælperelvers omsorgsorientering og hjælperarbejdets modsætningsfyldte krav"*. I *Tidsskrift for Arbejdsliv* nr 1, 8. årg.

New Insight (2003): *Praksisnær kompetenceudvikling, virksomheders og medarbejderes forventninger, behov og erfaringer*. København, New Insight.

Pedersen, Kim (2004): *Mentoring – et bidrag til samspil* in Bottrup, Pernille & Christian Helms Jørgensen (red) (2004): *Læring i et spændingsfelt - mellem uddannelse og arbejde*, Learning lab Denmark, Roskilde Univsersitetsforlag

Scavenius, Camilla (1995): *Transfer - hvordan viden og færdigheder overføres fra en situation til en anden*, (KOMPAS-projektets fjerde delrapport), Forskningscenter for Voksenuddannelse.

Sørensen, Kim og Thomas Hermann (1998): *Kompetenceløft i Danmark - Baggrundsrapport for den kvalitative del*, Teknologisk Institut Arbejdsliv og i Sørensen, Kim m.fl (1998).: *Kompetenceløft i Danmark - sammenfatning*, Teknologisk Institut/IFKA.

Undervisningsministeriet (2005): *"Fra kursusleverandør til kompetencepartner. Erhvervsskoler og AMU-centre som partnere i praksisnær kompetenceudvikling"*, Learning Lab og Undervisningsministeriet, <http://www.lld.dk/consortia/workplacelearning/newsevents/kursuspjece/da>

Undervisningsministeriet (2005): *Praktikum i praksis – aktivering af skole-virksomhedssamspillet*. København, Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2003): *"Notits om praksisnær kompetenceudvikling"*, http://guestfolders.edu.ats.dk/videncenter/konference/notits_praksisnaerkompetenceudvikling.pdf

Undervisningsministeriet (2003) *"Nyt AMU – med brugeren i centrum"*, <http://pub.uvm.dk/2003/nytam2/>

Undervisningsministeriet (2004): *"Parternes nye roller i det nye AMU - oplæg til inspiration og drøftelse"*, <http://pub.uvm.dk/2004/parternesroller/>

"Vejledning om fælles kompetencebeskrivelser, arbejdsmarkedsuddannelser og enkeltfag i fælles kompetencebeskrivelse", Undervisningsministeriet 2004. <http://pub.uvm.dk/2004/kompetencebeskrivelser/kompetencebeskrivelser.pdf>

Aarkrog, V. (2004) *En model for samspillet mellem skole- og praktikdelene i erhvervsuddannelserne*. I: Jørgensen, C.H. & Bottrup, P. (red.), *Læring i spændingsfeltet – mellem uddannelse og arbejde*. Roskilde Universitetsforlag og Learning Lab Denmark.

Aarkrog, V. (2004). *Vi ved jo ikke, hvad der kan ske i løbet af en arbejdsdag – transfer i forskellige praksissituationer*. I: Tidsskrift for Arbejdsliv. 6. årg. Nr. 4, s. 43-56.

Aarkrog, V. (2004). *Transfer i samspilsforløb*. I: Illeris, K., *Læring i arbejdslivet*, kap. 11: 165-179. Learning Lab Denmark. Roskilde Universitetsforlag.

Projektrapporter:

AMU-Center København, AMU-Center Nordjylland, AMU-Fyn, Niels Brock, DEL (2005): *Praksisnær kompetenceudvikling - redskaber og metoder*, http://fou.emu.dk/offentlig_show_projekt.do?id=107266

Aarhus tekniske Skole (2005): *"Læringsdesigner – ny lærerrolle i partnerskab med virksomheder"*, <http://www.ats.dk/docs/Udvikling/rapporter/bog%202.pdf>

Aarhus tekniske Skole, TEC og Kubix (2005): *Fra viden om arbejdsplads til didaktik – nye lærerroller i praksisnær kompetenceudvikling*

Aarhus tekniske Skole (2000): *"Kvalitetssikring af Centrenes uddannelsesrådgivning af - og faglig sparring med virksomheder og kursister"*. Omfang 5 s. + bilag

Aarhus tekniske Skole (2004): *Serviceområdets job i forvandling – øget effekt gennem målrettet implementering*, TUP-projekt Kolding Pædagogseminarium og Social- og sundhedsskolen i Vejle Amt (2002): *PUMA - Åbent værksted og arbejdspladsbaseret læring i praksisfællesskaber* <http://www.kpsem.dk/lib/file.aspx?fileID=129>

CVU Midt Vest (2004): *Udvikling i dagplejen – feltarbejde som en kompetencegivende del af et AMU-forløb*

København Socialpædagogiske Seminarium (2005) *Den fleksible amu-uddannelse*, Projekttrapport for projektnummer: 2003-2834-0069, http://fou.emu.dk/offentlig_show_projekt.do?id=107280

Københavns Socialpædagogiske Seminarium (2003): *Praksisnær læring i samarbejde mellem skole og arbejdsplads*, Udviklingsarbejde for AMU-uddannelserne http://www.amu-kurser.dk/pdf_filer/Evalueringsrapport.doc

Københavns tekniske Skole (2005): *Praktikum i praksis - aktivering af skole-virksomhedssamspillet*, Søren Lundsgaard (2005), Undervisningsministeriet, <http://pub.uvm.dk/2005/praktikum/>

EUC Midt (2000): *Den Gode Leverance – Dokumentation for demo-projektet på AMU-Center Midtjylland* Format/omfang: 4 sider

Fleksible undervisningsformer (1996), Udgiver: DEL, Format/omfang: 43 s. + bilag

Social- og Sundhedsskolen, Frederiksborg Amt (2006): *At skabe læreprocesser i praksis* Projekttrapport del 1 og del 2

Social- og Sundhedsskolen i Vejle Amt, Social- og Sundhedsskolen i Viborg Amt (2002),: *bløde mål ad nye veje - Problembaseret læring i AMU-split-kurser understøttet af fleksibel netbaseret læring*, [http://www.epos-amu.dk/media\(167,1030\)/Bl%C3%B8de_m%C3%A5l.pdf](http://www.epos-amu.dk/media(167,1030)/Bl%C3%B8de_m%C3%A5l.pdf).

Social- og sundhedsskolen, Viborg Amt (august 2005): *Dilemmaer ved praksisnær kompetenceudvikling*. En analyse af lærerrollen og formel bedømmelse af kompetencer på AMUkurser indenfor social- og sundhedsområdet med vægt på praksisnær kompetenceudvikling. Evaluering af TUP-projekt nr. 106689 <http://www.policy.dk/evalueringer/praksis.pdf>

Social- og Sundhedsskolen, Århus (2005): *E-læring og multimedier i efteruddannelsen på det social- og sundhedsfaglige og pædagogiske område* <http://www.sosunoeglen.dk/dokumenter/SocFond%20SLUT%20eval%20internt.doc>

Social- og Sundhedsskolen, Århus (2005) *Læreren som konsulent og vejleder i det praksisnære AMU*. Projekttrapport, TUP-projekt, http://fou.emu.dk/offentlig_download_file.do?id=120333

VVS-Branchens Uddannelsesnævn (uden dato): *Senevaluering*, Udgiver: Format/omfang: 37 s. + bilag