

UDDANNELSE

I PRAKSIS

PRAKSIS

I UDDANNELSE

ERFARINGER FRA
KOMPETENCEUDVIKLINGS-
PROJEKTET 'TRANSFER
OG PRAKSISNÆRHED'

kea
KOMPETENCE



INDHOLD

I begyndelsen af 2016 satte KEA KOMPETENCE gang i udviklingsprojektet 'Transfer og praksisnærhed'. Formålet med projektet var undervisere i et læringsfællesskab udviklede strategier og metoder til at styrke de studerendes anvendelse af viden i deres praksis.

Denne publikation er en del af formidlingen af erfaringerne fra projektet. Vi håber, at den kan inspirere til det videre arbejde med transfer, både på KEA KOMPETENCE og andre steder.

Artiklerne er skrevet af Kim Pedersen, KEA KOMPETENCE med bidrag fra Jonas Sprogøe, BEDRE PRAKSIS og Linda Kragelund, KEA KOMPETENCE. Interview-artiklerne er skrevet af Anne Winther, KEA Kommunikation.

Projektet har været støttet af midler fra Kompetencesekretariatet.

3 VI ARBEJDER MED TRANSFER

4 PROJEKTETS GRUNDLAG

5 UDFORDRINGEN ER UDDANNELSER DER VIRKER

7 VORES FORSTÅELSE AF TRANSFER

10 DELPROJEKTERNE

12 INTERVIEW MED DELTAGERNE I PROJEKTET

13 VI SÆTTER DEN STUDERENDE I CENTRUM

15 FØR-FASEN SÆTTER KURSEN FOR REJSEN

17 STÅ PÅ HOVEDET FOR DINE STUDERENDE

19 CHEFEN ER AFGØRENDE FOR RESULTATET

21 IKKE ALLE VEJE FØRER TIL ROM

23 TÆNK PÅ LÆRING ALLEREDE VED TILMELDING

24 DE VISE STEN LIGGER I UDVIKLING

26 VORES ARBEJDSMETODER, ERFARINGER OG RESULTATER

27 VORES DIDAKTISKE METODER

33 FRA LÆRENDE FÆLLESSKAB
TIL PROFESSIONELT LÆRINGSFÆLLESSKAB

37 HVAD ER PRAKSISNÆRHED OG HVOR ER PRAKSIS HENNE?

43 HVAD HAR VI LÆRT AF PROJEKTET?

VI ARBEJDER MED TRANSFER

Med denne publikation bliver der sat punktum for kompetenceudviklingsprojektet *Transfer og praksisnærhed*, som er blevet støttet af midler fra Kompetencesekretariatet. Allerede i foråret og hen over sommeren 2015 blev de første initiativer taget til at gennemføre et projekt, der både kunne styrke de studerendes anvendelse af ny viden i praksis (transfer) og skabe en større sammenhæng mellem de faglige undervisningsmiljøer på KEA KOMPETENCE.

I forbindelse med institutionsakkrediteringen af KEA – og herunder også programevalueringen af efter- og videreuddannelsesområdet på KEA KOMPETENCE – blev det klart, at der var behov for at skabe sammenhæng mellem de meget forskellige faglige miljøer på KEA KOMPETENCE og styrke videngrundlaget for undervisningen og underviserne. Samtidig viste undersøgelser blandt de studerende på dette tidspunkt, at omkring 40% af dimittenderne fra KEA KOMPETENCE ikke havde fået nye opgaver og at mange oplevede barrierer i forhold til at bruge deres nye viden i arbejdet, primært på grund af kulturen på arbejdspladsen eller på grund af manglende ledelsesmæssig opbakning.

Med henblik på at styrke de studerendes transfer og dermed deres anvendelse af ny viden – og samtidig skabe større sammenhæng mellem uddannelsesmiljøerne hos KEA KOMPETENCE – blev kompetenceudviklingsprojektet formuleret. Projektet tog sin begyndelse i februar 2016 og blev afsluttet med udgangen af april 2018.

I otte delprojekter har undervisere fra KEA KOMPETENCE, både fastansatte og eksterne undervisere, arbejdet på at skabe et levedygtigt læringsfælles-

skab og sammen udvikle og afprøve aktiviteter og metoder, der understøtter de studerendes anvendelse af viden i praksis.

I denne publikation præsenterer vi i en række artikler nogle af de overvejelser, vi har gjort os, sammen med de erfaringer, vi har høstet. Publikationen veksler således mellem artikler om grundlaget for vores arbejde, arbejdsform og projekterfaringer og så en række interview primært med deltagere fra projektet. I første del af publikationen kan man læse om grundlaget for projektet, og i anden del bringes interviewene med deltagerne i projektet. Endelig indeholder den sidste del af publikationen artikler om vores arbejdsmetoder, erfaringer og resultater.

For den interesserede læser vil det være muligt også at linke til projektbeskrivelsen og korte oversigter over de enkelte projekter. Artiklerne kan læses uafhængigt af hinanden og i tilfældig rækkefølge. Størst udbytte vil der imidlertid være for den tålmodige læser, som begynder fra en ende af.

Vi håber, at vi med publikationen kan inspirere det videre arbejde med at understøtte de studerendes transfer mellem uddannelse og arbejde – intet kan være vigtigere, når vi ønsker gode, effektive videreuddannelsesforløb. På KEA KOMPETENCE fortsætter vi arbejdet med fornyede kræfter.

God læselyst!

Kim Pedersen, projektleder



PROJEKTETS GRUNDLAG

”Springet fra at vide til at kunne handler både om, hvad de studerende og virksomhederne gør for at bringe medarbejdernes nye kompetencer i spil, og om, hvordan vi som efteruddannelsessted kan understøtte, at efteruddannelsen bliver virksom i praksis. Det har vi valgt at sætte fokus på med vores projekt om transfer og praksisnærhed.”

KIM PEDERSEN, PROJEKTLEDER, KEA KOMPETENCE

UDFORDRINGEN ER UDDANNELSER DER VIRKER

Vi valgte at sætte fokus på, hvordan de studerendes spring fra at vide til at kunne kan overkommes. Det handler både om, hvad de studerende og virksomhederne gør for at bringe medarbejdernes, de studerendes, nye kompetencer i spil, og om, hvordan vi som efteruddannelsessted kan understøtte, at efteruddannelsen bliver virksom i praksis.

KIM PEDERSEN, PROJEKTLEDER, KEA KOMPETENCE

Du skal ikke bare vide, du skal kunne. Det er KEAs slogan, og det beskriver samtidig i én sætning formålet med vores *transferprojekt* på KEA KOMPETENCE, hvor vi udbyder praksisnær efteruddannelse.

Forudsætningen for at vi lykkes med vores arbejde er, at de studerende kan gøre brug af deres uddannelse så hurtigt og effektivt som muligt - både til gavn for dem selv og deres arbejdspladser. Og når det lykkes, så er uddannelsen *virksom*.

Man kunne fristes til at tro, at det er ganske lige til. En medarbejder deltager i efteruddannelse og vender tilbage til sin arbejdsplads og gør brug af sin viden. Sådan er det, når det virker; men erfaringerne og forskningen viser, at der ofte skal noget særligt til, for at medarbejder og virksomhed har gavn af medarbejderens efteruddannelse.

Undersøgelser blandt KEA KOMPETENCES studerende peger på, at hver tredje studerende faktisk oplever barrierer, når de gerne vil gøre brug af deres nye viden. I en dimittendundersøgelse fra 2015 havde omkring 40 procent af de nyuddannede ikke fået nye opgaver. Kulturen på arbejdspladsen og manglende ledelsesmæssig opmærksomhed på medarbejdernes nye kompetencer, var de væsentligste årsager til at medarbejdernes kompetencer ikke blev brugt. Så springet fra *at vide* til *at kunne* handler både om, hvad de studerende og virksomhederne gør for at bringe medarbejdernes nye kompetencer i spil, og om, hvordan vi som efteruddannelsessted kan understøtte, at efteruddannelsen bliver virksom i praksis. Det har vi valgt at sætte fokus på med vores projekt om *transfer og praksisnærhed*.

PROJEKTETS AMBITION

Med støtte til projektet fra Kompetencesekretariatet var det ambitionen, at vi fik mulighed for at udvikle vores kompetencer som undervisere, så vi kan skabe aktiviteter og udvikle metoder, som understøtter de studerendes anvendelse af ny viden i praksis.

I projektbeskrivelsen havde vi tre kerneord: transfer, praksisnærhed og læringsfællesskab. Til sammen signalerede de, at vi ville arbejde med transferaktiviteter, undersøge hvad praksisnærhed betyder for os, og hvordan vi praktiserer praksisnær undervisning. Endelig ville vi skabe et fællesskab mellem os undervisere på tværs af fag, faglighed og ansættelsesform.

Vores udgangspunkt var, at forståelsen af praksisnærhed er – mere eller mindre bevidst – styrende for tilrettelæggelsen af undervisning, vores didaktik. Derfor var vores ønske at udforske, forstå og nuancere forståelsen af praksisnærhed som grundlag for vores daglige praksis.

I projektet har vi været tolv undervisere, både fastansatte og eksterne undervisere, som sammen og på tværs af fag og uddannelse har arbejdet med eksperimenter i tilknytning til undervisningen. I alt er der gennemført otte delprojekter, som alle sammen udgør brikker til forståelsen af, hvad der kan gøre uddannelser virksomme for de studerende og deres arbejdspladser.

I tilgangen til projektet har vi været undersøgende og afprøvende. Vi repræsenterer forskellige fag og fagligheder, og derfor lagde vi vægt på, at den enkelte projektdeltager definerede sit eget delprojekt ud fra, hvad han eller hun opfattede som væsentligt og relevant i forhold til undervisningen og deltagerne. Vi forestillede os, at der var forskel på, hvilken betydning fagets (eller modulets) indhold havde for tilrettelæggelsen af undervisningen ud fra et transferperspektiv. Og samtidig var det vigtigt for os, at det var vores egne ideer og engagement, som var bærende for projektets udvikling.

På projektmøderne var det hensigten, at udviklingen af læringsfællesskabet mellem os skulle bidrage til at udfordre og kvalificere såvel den fælles opbygning af viden om transfer som de forskellige delprojekter.

Vi har derfor gennem hele projektperioden fastholdt, at vi ikke skulle nå frem til én recept, én strategi eller én metode. Vi skulle i langt højere grad arbejde os frem mod, at vi i fællesskab og i organisationen som sådan, udviklede forståelse for betydningen af at integrere transfertankegangen i det daglige arbejde. Tænkemåden skal være indlejret i vores bevidsthed, i kulturen og dermed i organisationen.

Virksomme uddannelser og virksom undervisning skabes i organisationer, hvor der er en bevidsthed om og fælles opmærksomhed på transfer. Vi har arbejdet med dette for øje.

PROJEKTANSØGNING

KIM PEDERSEN FORTÆLLER HER OM PROJEKTET

VORES FORSTÅELSE AF TRANSFER

*”Transfer af læring definerer vi som anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng”.
(Aarkrog og Wahlgren, 2013:16)*

KIM PEDERSEN, PROJEKTLEDER, KEA KOMPETENCE

HVAD ER TRANSFER?

Interessen for transfer handler om, hvad der skal til for at overføre eller anvende viden, man har tilegnet sig, fra en sammenhæng til en anden, fx fra en uddannelse til en arbejdsmæssig praksis.

Ordet transfer er sammensat af to latinske ord, nemlig 'trans' som betyder over, og 'fero' som betyder at bære eller at føre. Den umiddelbare forståelse er altså, at transfer betyder at overføre eller bære noget med sig, som man har lært i én situation til en anden situation. Læring og transfer er altså forbundet med hinanden, men pointen i denne sammenhæng er også, at man kan lære noget i en situation, uden at man er i stand til at overføre og anvende, hvad man har lært til relevante sammenhænge. Interessen for transfer drejer sig netop om, hvordan man overfører og anvender det, man har lært. Wahlgren & Aarkrog¹ (2013) har defineret transfer af læring som 'anvendelsen af viden og kunnen lært i en sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng'.

¹ Bjarne Wahlgren & Vibe Aarkrog: *Transfer – kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag, 2013



DEFINITIONER AF TRANSFER

”Fra engelsk transfer ’overførsel’, af trans- og latin ferre ’føre, bære’.

- DEN DANSKE ORDBOG.

”Transfer: indlæringspsykologisk begreb om overføring af kunnen og færdigheder fra et fag eller område til et andet. Når man tilegner sig generelle principper og strategier for indlæring på ét område og udnytter det på andre, taler man om ”at lære at lære”, dvs. danne sig bestemte læreindstillinger (learning sets).”

- GYLDENDALS STORE DANSKE ORDBOG

”Transfer af læring definerer vi som anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng”.

- AARKROG OG WAHLGREN,
TRANSFER – KOMPETENCE I EN PROFESSIONEL SAMMENHÆNG,
AARHUS UNIVERSITETSFORLAG, 2013:16

”Læringstransfer er mere end blot en funktion af læring opnået gennem et uddannelsesprogram. For at kunne definere noget som transfer kræver det, at den forandrede adfærd generaliseres til arbejdskonteksten og fastholdes i denne kontekst over en længere periode”.

- BALDWIN OG FORD, TRAINING OF TRANSFER, PERSONNEL
PSYCHOLOGY, 41(1) 1988:63

”Transfer er mere end blot at lære noget. Det, man lærer, skal kunne bruges i andre sammenhænge. Undervisningens indhold må ikke kun give mening og finde anvendelse inden for klasserummets kontekst. Det skal have en nytteværdi og samtidig en fleksibilitet og en brugsværdi, der får det til at overleve en rejse, der strækker sig ud over undervisningslokalets dørtærskel. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at hverken læring eller det, der læres, er en ’ting’, der kan bæres rundt og forblive ’den samme’ på tværs af tid og rum. Det er netop dette forhold, som gør transfer til en kompliceret proces indeholdende tre dimensioner: et indhold i form af det stof, der skal læres, en proces i form af bevægelsen mellem undervisningslokale og arbejdsplads, og et tidsmæssigt aspekt, som refererer til forskellen i tid mellem læring og anvendelsen af det lærte. Alle tre forhold må tages i betragtning”.

- ERIK LAURSEN OG NICOLAJ STEGEAGER (RED), GOD
VIDEREUDDANNELSE – MED TRANSFER, BALANCE OG
PRAKSISNÆRT PROJEKTARBEJDE, 2017:24

Dermed bliver det også klart, at transfer af læring er andet og mere end at overføre. Transfer er også en viderebearbejdning og tilpasning af det lærte i den nye sammenhæng. Det er langt mere end en mekanisk en-til-en-overførsel af viden eller færdigheder. Mere rigtigt er det at tale om en transformationsproces, hvor det lærte hentes frem, bearbejdes og omstruktureres i forhold til den situation, hvor det skal anvendes.

TRANSFERFAKTORER

Vi ved, at hver tredje studerende på KEA KOMPETENCE oplever barrierer, når de gerne vil gøre brug af deres nye viden, og fra transferforskningen ved vi noget om, hvilke faktorer, der har betydning for processen.

Ud fra de studerendes perspektiv er det mange forskellige forhold, der til sammen afgør, om et uddannelsesforløb fører til, at den nye viden efterfølgende finder vej til arbejdspladsen. Noget er de studerende selv herre over, og noget kræver samarbejde og samspil med andre for at det kan lykkes. Og meget er helt uden for de studerendes indflydelse.

I transferforskningen peges der på tre sæt af faktorer af betydning, nemlig personlige forhold, undervisningen og underviseren samt forhold i anvendelseskonteksten. De studerendes – eller medarbejdernes – motivation og behov for at lære er naturligvis afgørende, ligesom tiltroen til egne evner er væsentlig. Og så skal de studerende være i stand til at sætte mål og retning for deres egen læring. Jo mere præcist de studerende ved, hvad de vil og kan bruge deres nye viden til, jo større er sandsynligheden for at transfer lykkes.

Det er indlysende, at undervisningen har betydning. De studerende skal lære og *tilegne sig ny viden*. Her er eksempler fra praksis, både de studerendes og underviserens, og problemorienterede opgaver med afsæt i praksis samt praksisnære projekter kendte veje. At træne de studerende i at se finde ligheder mellem lærings- og anvendelseskonteksten, at få de studerende til at reflek-

tere over anvendelsesmuligheder og formulere principper for anvendelsen af den nye viden er også veje til at styrke de studerendes kompetencer til at gøre brug af deres nye viden.

Men det er også vigtigt, at undervisningen skaber rum for, at de studerende direkte lærer at *anvende* deres viden. Dette kan blandt andet ske ved, at underviseren skaber diskussion om anvendelsen af det lærte, og at de studerende bliver bevidste om betingelserne for transfer. Viden om transfer øger helt enkelt sandsynligheden for transfer, ligesom også underviserens engagement og feedback til de studerende kan bidrage.

Endelig har anvendelsessituationen den helt afgørende betydning. Organiseringen af arbejdet, ledelsens og kollegernes støtte, interesse og feedback samt kulturen i organisationen er nogle af de faktorer, som er væsentlige.

I undervisningsverdenen tillægger vi naturligvis undervisningen stor betydning – det er undervisning som bidrager til dannelse og ny viden. Men ser vi på, hvad der virker bedst, er opfattelsen i transferforskningen, at det først og fremmest er indsatsen i anvendelseskonteksten, der har effekt. Målt i procenter udgør effekten i anvendelseskonteksten 45%, de personlige faktorer 35% og faktorer i undervisningen er 20% (Wahlgren, YouTube).

PROJEKTETS TRANSFERMODEL

I projektet har vi arbejdet med de faktorer, som har betydning for transfer, og vi har *samtidig* valgt at have et *før-, under- og efterperspektiv*, altså hvad vi som undervisere og uddannelsesinstitution kan gøre for at understøtte transfer både *før, under og efter* selve undervisningsforløbet.

Vi har kombineret tilgangene og arbejdet ud fra en grundmodel, som både rummer den tidsmæssige dimension og de forskellige transferfaktorer. Delprojekterne har primært været centreret om før- og under-faserne.

DELPROJEKTERNE

FØR-FORBEREDELSE OG OPFØLGNING

I 'Byggeriets lederuddannelse' opfordrede underviseren, *Jan Hoffman*, med en række spørgsmål de kommende studerende til at forholde sig til, hvad de ville have ud af deres uddannelsesforløb. Deres svar blev taget op undervejs i forløbet, og ved afslutningen arbejdede de studerende med, hvordan de kunne bringe deres nye viden i spil på deres arbejdsplads. Dette blev kombineret med en læringsstils- og profilttest.

INTRODUKTIONSVIDEOER

Jane Melholt-Riggelsen producerede til de kommende studerende og deres arbejdsgivere to videoer, som lægger op til dialog om kompetenceudvikling inden studiestart. Videoerne er suppleret med skabeloner til samtaler om kompetenceudvikling og opfølgning på uddannelsesforløbet og kompetenceudviklingen.

AKTION I EGEN ORGANISATION

Inden undervisningsstart på et diplomhold i ledelse forberedte underviseren, *Preben Moeslund*, de studerende på, at de skulle interviewe deres ledere. Deres aktioner førte til afdækning og undersøgelse af centrale ledelsestemaer og skabte frugtbare dialoger mellem ledere og medarbejdere.

VIDEOOPTAGELSER AF PRAKSIS

Per Skovgaard Andersen opfordrede sine studerende på et hold i 'Organisation og arbejdspsykologi' til at optage små filmklip fra deres egen organisation. Målet var at bringe deres praksis ind i klasserummet til fælles drøftelse med henblik på at koble mellem modulets teorier og de studerendes egen praksis.

DELPROJEKT	FØR	UNDER	EFTER
FØR-FORBEREDELSE OG OPFØLGNING	●	●	●
INTRODUKTIONSVIDEOER	●		
AKTION I EGEN ORGANISATION	●	●	
VIDEOOPTAGELSER AF PRAKSIS		●	
PRODUKTION AF CASES I UNDERVISNING		●	
KOMMUNIKATIONSOPGAVE OG TRANSFERSAMTALE		●	●
FLIPPED LEARNING I BUTIKSØKONOMI	●	●	
ADMINISTRATION	●		



PRODUKTION AF CASES I UNDERVISNING

For at træne de studerendes beskrivelser af deres egen praksis, valgte *Jane Golhke*, at de skulle udarbejde cases fra deres egen arbejdsplads. Målet var at bringe modulets teorier i spil med praksis og få de studerende til i fællesskab at reflektere over teoriernes anvendelighed.

KOMMUNIKATIONSOPGAVE OG TRANSFERSAMTALE

Ea Strandby Lund og *Maj-Britt Fogelstrøm* underviste social- og sundhedsassistenter på modulet 'Pædagogik og kommunikation'. Formålet var bl.a. at træne de studerendes dialog med borgere og patienter. Her blev kommunikationsøvelser afprøvet i praksis. Øvelserne blev senere taget op i undervisningen ud fra en transfervinkel. Her var fokus på, hvordan de studerende havde arbejdet med kommunikationsteori.

FLIPPED LEARNING I BUTIKSØKONOMI

På et virksomhedshold i 'Butiksøkonomi' valgte *Kim Skaaning* at forberede de studerende ved at producere ti små videoer om centrale teoretiske begreber, som de kommende studerende arbejdede med og relaterede til deres praksis inden studiestart. Målet var en bedre kobling mellem teori og praksis samt mere tid til faglig fordybelse og refleksion i undervisningen.

ADMINISTRATION

Ann-Christina Salquist undersøgte, hvilken betydning den administrative proces har for de studerende. Udgangspunktet var, at de potentielle studerende, som henvender sig til KEA KOMPETENCE skriftligt eller telefonisk er motiverede og modtagelige for uddannelse, og at den rette hjælp og information kan understøtte de kommende studerendes retning for læring og senere transfer.



INTERVIEW MED DELTAGERNE I PROJEKTET

”Projektet har tvunget os til at forholde os meget til, hvad vores studerende og kunder har brug for af viden og kunnen, for at de kan agere og præstere i deres virkelighed. Og så har det skabt et nyt fælles grundlag for KEA KOMPETENCE.”

MARTIN T. ANDERSEN, PROGRAMCHEF, KEA KOMPETENCE

VI SÆTTER DEN STUDERENDE I CENTRUM

KEA KOMPETENCEs projekt om transfer tager udgangspunkt i den studerendes virkelighed med fokus på et maksimalt udbytte af undervisningen. Og så giver projektet et fælles mindset blandt vidt forskellige undervisere.

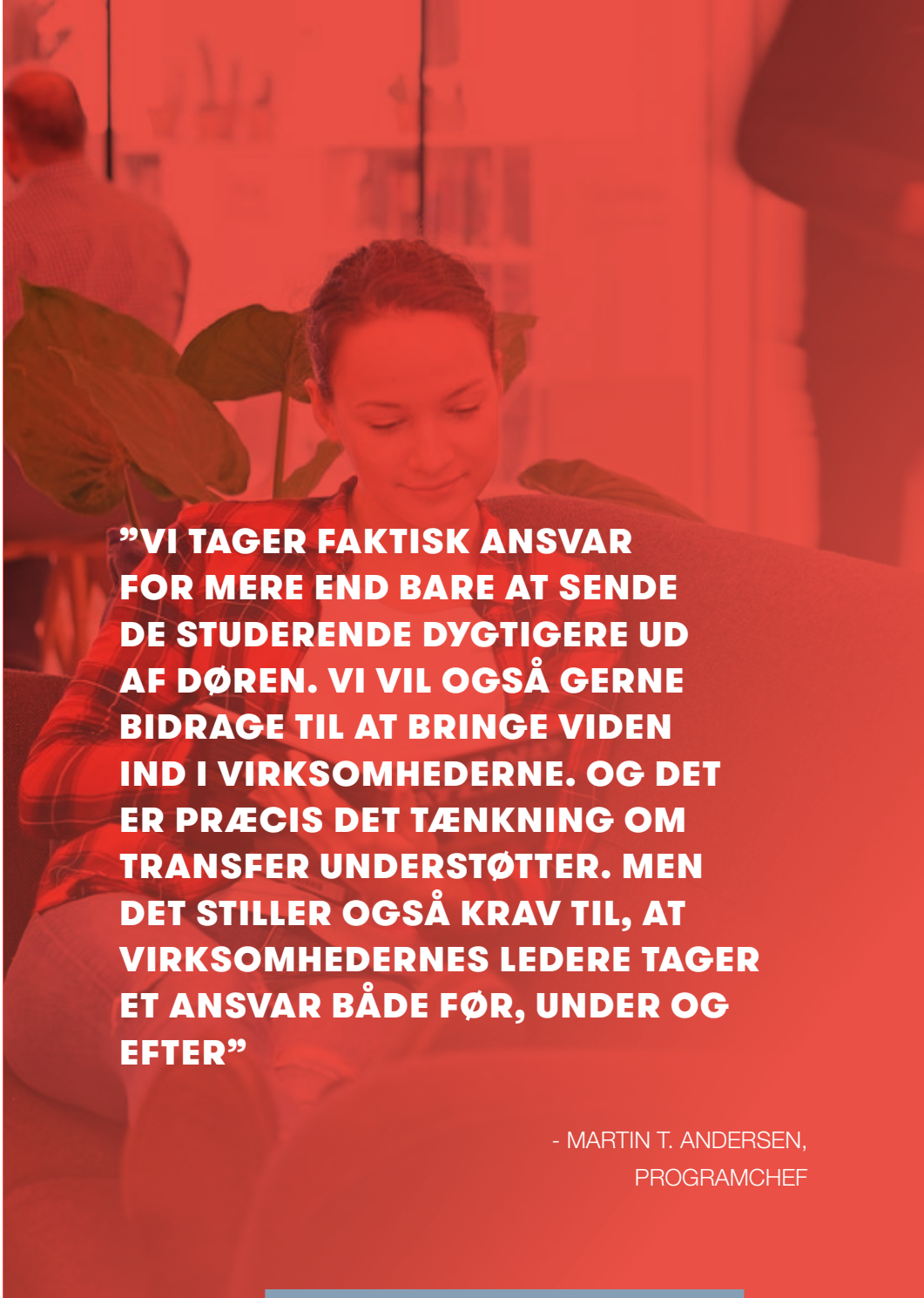
ANNE WINTHER, JOURNALIST, KEA

De fleste virksomheder bokser med, hvordan deres medarbejdere kan blive dygtigere til jobbet – eller blive ved med at være dygtige, i en verden som forandrer sig med hæsblæsende fart.

”Vi tager faktisk ansvar for mere end bare at sende de studerende dygtigere ud af døren. Vi vil også gerne bidrage til at bringe viden ind i virksomhederne. Og det er præcis det tænkning om transfer understøtter. Men det stiller også krav til, at virksomhedernes ledere tager et ansvar både før, under og efter,” siger Martin T. Andersen, programchef på KEA KOMPETENCE.

”Det helt optimale ville være, hvis de studerende lærte on site – altså ude i deres virksomhed, for så får man fuldt udbytte. Når det ikke er muligt, handler det om at skabe størst mulig forbindelse til den studerendes virkelighed, og det findes der flere forskellige metoder til.”

På KEA har transferprojektet været katalysator for et decideret gearskifte.



”VI TAGER FAKTISK ANSVAR FOR MERE END BARE AT SENDE DE STUDERENDE DYGTIGERE UD AF DØREN. VI VIL OGSÅ GERNE BIDRAGE TIL AT BRINGE VIDEN IND I VIRKSOMHEDERNE. OG DET ER PRÆCIS DET TÆNKNING OM TRANSFER UNDERSTØTTER. MEN DET STILLER OGSÅ KRAV TIL, AT VIRKSOMHEDERNES LEDERE TAGER ET ANSVAR BÅDE FØR, UNDER OG EFTER”

- MARTIN T. ANDERSEN,
PROGRAMCHEF



”Det har tvunget os til at forholde os meget til hvad vores studerende og kunder har brug for af viden og kunnen, for at de kan agere og præstere i deres virkelighed. Og så har det skabt et nyt fælles grundlag for KEA KOMPETENCE, som repræsenterer ni delmarkeder (fagområder) på vidt forskellige faglige niveauer og brancher. Uanset hvilken fag-faglighed man repræsenterer, kan man koble ind i det fælles, nemlig hvordan vi arbejder med transfer. Og det er et stærkt fundament at stå på, som betyder, at vi kan sparre og forfine hinanden, selvom fag-fagligheden er vidt forskellig,” siger Martin T. Andersen.

Læringsbegrebet har også fået nyt liv, og transferprojektet har betydet, at der tales meget mere didaktik og læring.

”Jeg oplever en stor lyst til at udforske mulighederne,” siger Martin T. Andersen og peger på, at det er et paradigmeskifte fra den klassiske rolle som underviser bag et kateder, til mere at være facilitator af en læringsproces, der tager udgangspunkt i den studerendes virkelighed.

”Og den studerende har i bund og grund et stort medansvar for at drive det. Og derfor giver transfertankegangen ekstra god mening på efter- og videreuddannelse, fordi vi arbejder med voksne mennesker - de ved, hvad der skal til, og hvis ikke, så kan vi gøre dem i stand til at lære det.”

FØR-FASEN SÆTTER KURSEN FOR REJSEN

Hvis efteruddannelse skal kaste mere af sig end papirer i et ringbind, kræver det fokus på især før-fasen. Gør vi ikke det er det som at deltage i OL uden at træne.

ANNE WINTHER, JOURNALIST, KEA

Kun 20 procent af den transfer som finder sted er et resultat af selve kurset. Så hvis de resterende 80 procent skal hives hjem, kræver det fokus på især før-fasen.

”Hvis du undlader at inddrage før-fasen, så er det som at deltage i Vinter-OL uden at træne. Man kan godt synes, at det er spændende at være med, men man får ikke ret meget ud af det og kan ikke konkurrere på lige vilkår med dem, der har forberedt sig,” siger Jane Melholt-Riggelsen, uddannelseskonsulent og ansvarlig for HR-uddannelse på KEA KOMPETENCE.

Jan Hoffmann, ekstern underviser, er enig:

”De skal have nogle læringsmål inden start, så de ved, hvad de møder ind til. Jeg sender refleksionsmateriale til dem og en interviewguide, så de kan sætte sig ned med en kollega eller deres leder og diskutere for eksempel projektlejelse. I undervisningen arbejder de med cases fra egen virksomhed – og det skulle de alligevel – men deres mindset bliver med refleksionsmaterialet helt anderledes, og de stiller med en mere præcis problemformulering, hvis de er blevet aktiveret inden kursusstart.”

”FORBEREDELSEN AF DE STUDERENDE FØR UNDERVISNINGSFORLØBET STARTER GIVER EN BEDRE OG MERE MÅLRETTET LÆRING, OG DE STUDERENDE FÅR EN STØRRE FORSTÅELSE FOR FAGET”

- JAN HOFFMANN,
EKSTERN UNDERVISER

**”TRANSFER HANDLER OM DEN
STUDERENDE, UNDERVISNINGEN
OG ANVENDELSESKONTEKSTEN,
ALTSÅ VIRKSOMHEDEN. VI, SOM
UNDERVISERE SKAL NOK FØLGE MED,
SÅ DET HANDLER OM AT AKTIVERE
ORGANISATIONEN. DET ER DER,
VIDEN BLIVER TIL KOMPETENCER”**

- JANE MELHOLT-RIGGELSEN,
UDDANNELSESKONSULENT,
KEA KOMPETENCE

Jan Hoffmann har valgt at gøre det til et tilbud – ikke et krav. Og han oplever, at det gør en stor forskel, hvorvidt de studerende benytter sig af det:

”Forberedelsen af de studerende før undervisningsforløbet starter giver en bedre og mere målrettet læring, og de studerende får en større forståelse for faget. Det afspejles også i deres refleksioner til eksamen. De får brugt stoffet undervejs, og jeg kan give dem sparring, som de så igen kan gå tilbage med – det bliver langt mere dynamisk og giver bedre resultater.”

Jane Melholt-Riggelsen sender et velkomstbrev ud med spørgsmål, som hun beder de studerende snakke igennem med deres leder. ”Hvis vi får aktiveret organisationen, så får de studerende rent faktisk kompetencer med hjem og ikke bare et ringbind i reolen.”

Begge er enige om, at uanset hvordan man vælger at aktivere de studerende før, under og efter, kræver det et konstant fokus og snor i det fra underviserens side. Ellers sker der simpelthen ikke noget. Men forberedelsen af de studerende betyder også, at man som underviser bliver bedre klædt på til at kunne yde optimalt i forhold til den enkelte: ”Jeg ved hvem af dem, der har fuld opbakning fra deres leder, og hvem der måske ikke har, og som derfor skal have en ekstra opgave og mere sparring,” siger Jan Hoffmann.

Han kan ikke tage med dem tilbage på arbejdspladsen, når kurset er slut, men han kan give dem nogle spørgsmål med, de kan reflektere over – er jeg blevet bedre til det, jeg gerne ville? Hvilke situationer skal jeg opsøge for at bringe min nye viden i spil – skal jeg med på et nyt projekt eller måske søge over i en anden afdeling? ”Transfer handler om den studerende, undervisningen og anvendelsesteksten, altså virksomheden. Vi, som undervisere skal nok følge med, så det handler om at aktivere organisationen. Det er der, viden bliver til kompetencer,” slutter Jane Melholt-Riggelsen.

STÅ PÅ HOVEDET FOR DINE STUDERENDE

Det giver virkelig gode resultater, når man vender undervisningen på hovedet. Kim Skaaning har gennemført et flipped learning-forløb i faget Butiksøkonomi.

ANNE WINTHER, JOURNALIST, KEA

Inden kursusstart sendte Kim Skaaning 10 korte videoer til de studerende på holdet i Butiksøkonomi. Videoerne er på ingen måde avancerede, det er Kim selv, der taler, og de er optaget på hans egen computer. Men den relativt lille indsats har haft stor effekt:

”I videoerne rammer jeg faget ind, begrebsafklarer og sætter ord på nogle af de vigtigste temaer, som de studerende kommer igennem i løbet af faget. Det betyder, at jeg skal ikke bruge tid på at begrebsafklare i undervisningen.”

Kim Skaaning kan se, hvem der har set videoerne og også hvor mange gange, de studerende har set dem. Efterfølgende får de en lille test, som fortæller ham, om de har forstået de faglige begreber, han fortæller om i videoerne. Og det betyder, at han allerede inden kursusstart ved, hvor han skal være opmærksom eller bruge ekstra krudt, og det kvalificerer undervisningen og forløbet.

Et eksempel er begrebet ’svind’. Under normale omstændigheder ville han skulle forklare, hvad svind er, men fordi han har introduceret det i en video, så ved de studerende det allerede og møder endda op, og har gjort sig tanker om, hvordan svind kan elimineres i deres egen butik.

De studerende laver også opgaver med afsæt i videoerne, hvor de kobler teorierne og deres egen praksis på arbejdspladsen. ”Med flipped learning kan vi begynder på et langt højere forståelsesniveau. De studerende har allerede gjort sig tanker og arbejdet med begreberne inden kursusstart, og vi kan begynde at forholde teorierne til deres egen praksis langt hurtigere – hvilket er vigtigt, fordi forskningen peger på, at hvis du hurtigt får mulighed for at omsætte din nye viden til praksis og du arbejder med din egen praksis i undervisningen, så lærer du langt mere.”

VIDEO OM SVIND

En anden bemærkelsesværdig ting er, at Kim Skaaning får bedre evalueringer efter han er begyndt at bruge flipped learning:

”Jeg tror, det er fordi, der sker en forventningsafstemning inden kursusstart – de ved præcis, hvad de går ind til.” De studerende kan se videoerne igen og igen. Det er gavnligt, hvis det er noget, de ikke forstår, men det betyder også, at de kan se videoerne undervejs og efter forløbet er slut. Hvilket understøtter læring og transfer.

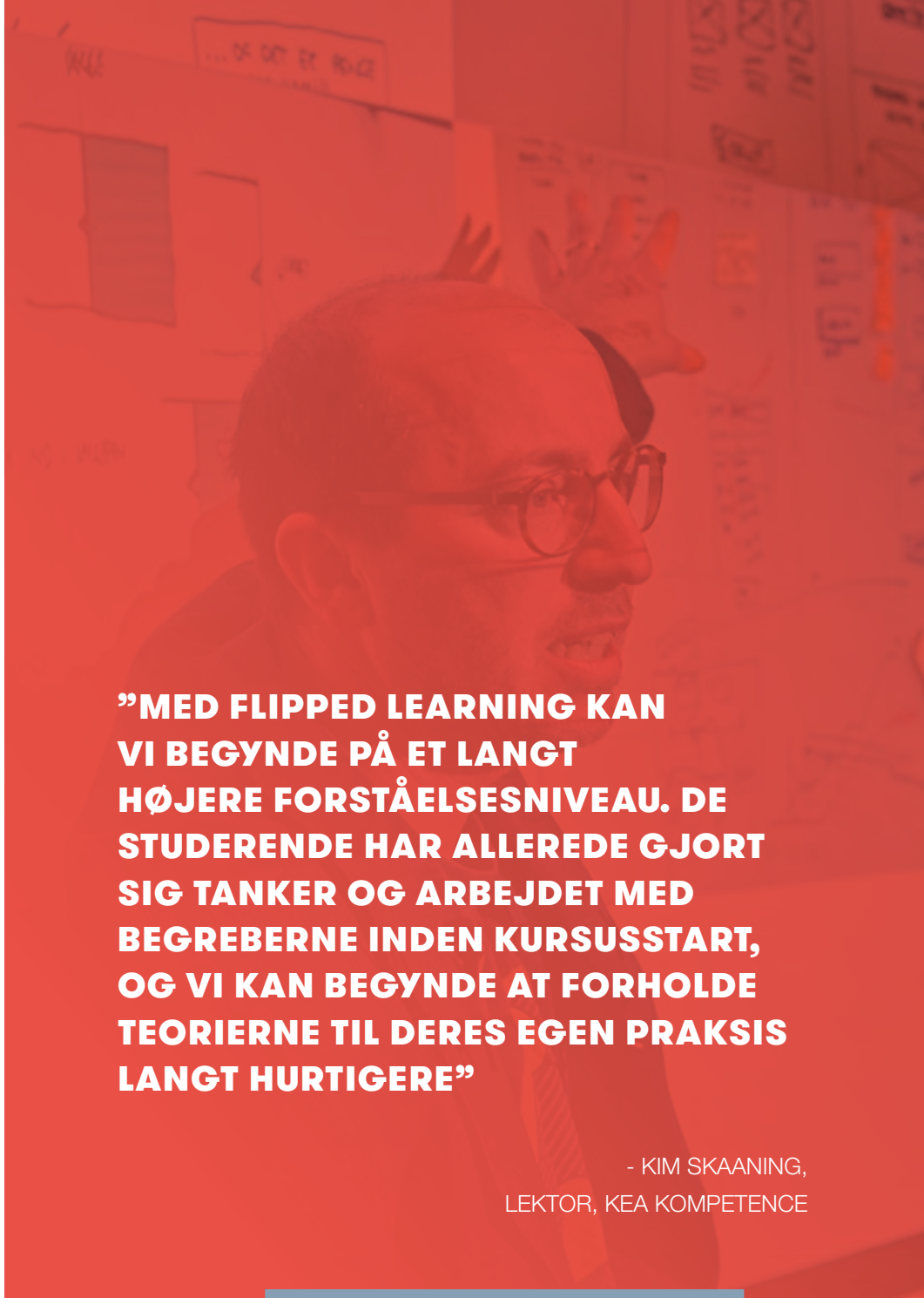
Kan du dokumentere bedre transfer?

”Nej, men der er nogle pile, der peger den vej. Jeg har en stærk formodning om, at det giver bedre transfer, fordi flipped learning giver mulighed for hurtigere kobling til praksis, og der hvor teori møder praksis på en relevant måde, sker der transfer. Så hvis du lavede undervisning ude i virksomheden, lige der hvor praksis sker, så er der 100 procent transfer af den nye viden. Men uddannelse og praksis foregår oftest adskilt, og her bringer flipped learning de to virkeligheder tættere på hinanden. Samtidig giver formen så mere rum til refleksion sammen med de studerende, fordi de har arbejdet med begreberne og teorierne på forhånd.”

Derfor har det også afgørende betydning, hvem den studerende er. Tager hun kurset for at komme væk fra noget og over i noget andet, har hun ikke en praksis, hun kan løfte læringen over i. Hun lærer noget, som hun først kan bruge senere. ”Man glemmer det, hvis man ikke bruger det, man lærer, med det samme.”

Hvad har været den vigtigste læring for dig på dette projekt?

”Hvor vigtigt det er, at det, vi lærer de studerende, kan løftes over i egen praksis. Og det handler i virkeligheden om, at vi tilrettelægger undervisningen på en måde, så de hele tiden har blik for, at de skal ud og bruge det, og at vi hele tiden taler med dem om, hvordan kan du bruge det her hjemme hos dig.”



”MED FLIPPED LEARNING KAN VI BEGYNDE PÅ ET LANGT HØJERE FORSTÅELSESNIVEAU. DE STUDERENDE HAR ALLEREDE GJORT SIG TANKER OG ARBEJDET MED BEGREBERNE INDEN KURSUSSTART, OG VI KAN BEGYNDE AT FORHOLDE TEORIERNE TIL DERES EGEN PRAKSIS LANGT HURTIGERE”

- KIM SKAANING,
LEKTOR, KEA KOMPETENCE

CHEFEN ER AFGØRENDE FOR RESULTATET

Hvis den studerende og virksomheden skal have noget ud af efteruddannelse, kræver det, at chefen involverer sig. Ellers er det spild af tid og penge.

ANNE WINTHER, JOURNALIST, KEA

De fleste chefer regner med, at når de sender en mellemlider på efteruddannelse, er det mellemliderens egen sag at få noget ud af det.

”Det er det ikke. Forbindelse mellem virksomhed og uddannelsessted er alt-afgørende, hvis den studerende skal have mere ud af det end rent teoretisk viden,” siger Preben Moeslund.

”Så udfordringen er altid at få topcheferne i tale og få dem til at formulere et formål med at sende medarbejderen på uddannelse - hvad skal han eller hun have ud af det, og hvad skal virksomheden have ud af det?”

På spørgsmålet om, hvordan man inddrager virksomheden i undervisningen, svarer Preben Moeslund, ekstern underviser inden for ledelse, at ”det kan man ikke.” Det kan nemlig kun ske gennem deltagerne:

”De studerende skal være parate til at inddrage deres leder, og de skal være parate til at ofre en lille smule tid på at lave den inddragelse undervejs.”

Preben Moeslund tager udgangspunkt i action-learning, som går ud på at få

skabt netop den forbindelse. Konkret beder han de studerende om at finde temaer og formulere nogle spørgsmål, som de kan gå hjem og undersøge og ikke mindst drøfte med den nærmeste chef derhjemme. Det kan for eksempel være strategi, tilgangen til forandring og beslutningskulturen i virksomheden.

”Den vigtige dialog er ikke mellem mig og den studerende. Den vigtige dialog er mellem den studerende og vedkommendes leder. Hvis ikke der skabes en forbindelse mellem de inspirationer, de får i undervisningen og brugen af dem, så taber uddannelsen sit praktiske sigte.”

Det betyder, at de studerende inviterer sig selv ind i ledelsesrummet, hvor de normalt ikke er. Til daglig har de deres eget ledelsesrum og deres eget team. Her inviterer de sig ind i et større ledelsesrum en tak højere oppe. Til alles glæde:

”Topcheferne synes, det er interessant og kan godt lide, at der kommer nogen og spørger til deres ledelse, og det er i drøftelsen mellem de to ledelseslag at læringen opstår. Vi giver dem viden, men det er i mødet derhjemme, at den folder sig ud. ”

De studerende interviewer deres egen leder, og kommer tilbage og præsenterer interviewet på uddannelsen. Man sparrer med hinanden og den sparring leder til forslag til praktiske handlingsplaner på de projekter, de sidder med derhjemme. Som igen skal drøftes med toplederen.

”Det skaber en cyklisk virkning, hvor tanker fører til nye refleksioner, som fører til handling som fører til nye tanker – sammen med topledelsen i organisationen,” siger Preben Moeslund. Igen er før-delen vigtig, hvis projektet skal lykkes. Det handler om, at forberede de studerende på formen, inden de starter, og de skal forberede deres nærmeste leder på at skulle deltage.

Hvordan reagerer topledere?

”De reagerer langt ovevejende positivt. Det er interessant for dem at diskutere ledelse uden for deres normale lag og på andre præmisser. De to ledelsesslag kommunikerer selvfølgelig, men det er trummerum-ledelse – det her giver rum for andre tanker.”



”DEN VIGTIGE DIALOG ER IKKE MELLEMLIG OG DEN STUDERENDE. DEN VIGTIGE DIALOG ER MELLEMLIG DEN STUDERENDE OG VEDKOMMENDES LEDER. HVIS IKKE DER SKABES EN FORBINDELSE MELLEMLIG DE INSPIRATIONER, DE FÅR I UNDERVISNINGEN OG BRUGEN AF DEM, SÅ TABER UDDANNELSEN SIT PRAKTISKE SIGTE.”

- PREBEN MOESLUND,
EKSTERN UNDERVISER

IKKE ALLE VEJE FØRER TIL ROM

Det kan være vanskeligt for de studerende at beskrive deres egen praksis både i ord og med filmklip. Specielt hvis de ikke har erfaringer fra praksis i forhold til den undervisning, de er i gang med.

ANNE WINTHER, JOURNALIST, KEA

Det gik ikke helt som planlagt, da Jane Gohlke og Per Skovgaard Andersen, begge eksterne undervisere, forsøgte sig med at arbejde praksisnært og gøre brug af deltagernes erfaringer.

Per Skovgaard Andersen, der underviser i Organisation og arbejdspsykologi, bad de studerende om at filme deres egen praksis. Med deres mobiltelefoner skulle de optage små videoer i virksomheden derhjemme. Og selvom de fleste mennesker er vant til at bruge mobilen i privat regi - ikke mindst til film og billeder, så gik det galt:

”De kunne godt filme børn og ferie, men ikke egen praksis. De vidste ikke, hvad de skulle filme. De kunne ikke løfte sig og se virksomheden ovenfra, og det havde jeg ikke forudset,” siger Per Skovgaard Andersen og medgiver, at han måske ikke var præcis nok i sin opgavebeskrivelse første gang han prøvede det af. Det var han derimod anden gang, han gjorde forsøget. Alligevel enten kunne eller ville de studerende ikke filme deres praksis.

”Jeg synes stadig, vi skal tage udgangspunkt i deres egen praksis, men mediet har været en blokering.”

**”JEG SKAL FINDE EN VEJ TIL AT
GRIBE DEN PRAKSIS, DE STUDERENDE
KOMMER MED ELLER SOM DE GERNE VIL
KVALIFICERE SIG TIL. OG SÅ SKAL JEG
BRINGE DET IND I UNDERVISNINGEN.”**

- PER SKOVGAARD ANDERSEN,
EKSTERN UNDERVISER

For Jane Gohlke, som underviser i Professionel praksis på sundhedsområdet, viste det sig, at de studerende ikke havde de akademiske kompetencer til at magte opgaven:

”De skulle skrive en case ud fra en problemstilling på deres arbejde og løse den med teorier, vi gennemgår på modulet. Men de afleverede opgaver som indeholdt 5-8 problemstillinger og derudover er alene det at skrive også et problem for nogle af dem.” Jane Gohlke endte med selv at konstruere en case til de studerende, og det gik straks bedre, men det går imod princippet om at inddrage deres egen praksis som udgangspunkt for opgaverne.

”DE STUDERENDE KAN GODT LIDE AT ARBEJDE MED PROBLEMSTILLINGER OG TEORI I FORHOLD TIL DERES EGEN VIRKSOMHED. MEN SOM UNDERVISER SKAL JEG VÆRE SKARP PÅ, HVORDAN DE KAN GØRE DET FOR AT HOLDE KOMPLEKSITETEN PÅ ET NIVEAU, DER ER TIL AT ARBEJDE MED FOR DEM.”

- JANE GOLHKE, EKSTERN UNDERVISER

”De synes, det var helt genialt at arbejde med min case, og jeg tror faktisk også, de godt kan lide at arbejde med problemstillinger og teori i forhold til deres egen virksomhed. Men som underviser skal jeg være skarpere på, hvad en case er, hvad den skal indeholde og i det hele taget holde kompleksiteten på et niveau, der er til at arbejde med for dem.”

For Jane Gohlke bliver løsningen fremover, at de studerende først arbejder med en case, hun har konstrueret, og siden deres egen case. Og efterfølgende bringes disse cases i spil efterhånden, som teorierne gennemgås.

Hos Per Skovgaard Andersen skal de studerende til eksamen i en opgave, som de skriver med udgangspunkt i deres virksomhed. Med andre ord først teori og så kobling til egen virksomhed. Og den rækkefølge vil Per Skovgaard Andersen gerne ændre på:

”Video viste sig at være en blokade. Men jeg vil ikke tilbage til at undervise i en masse teorier og så slutte af med en opgave om virksomheden. Så jeg skal finde en vej til at gribe den praksis, de kommer med eller som de gerne vil kvalificere sig til. Og så skal jeg bringe det ind i undervisningen. Det kan fx være at de vælger at tage et ledelsesmodul, fordi de gerne vil være ledere – men ikke har erfaring med det endnu. Derfor skal jeg forene interesser og behov, både i forhold til de studerende som har ledelseserfaringer fra praksis, og dem som ikke har det. Og det kan jeg for eksempel gøre ved at skrive til dem inden kursusstart og bede dem beskrive deres virksomhed og de problemstillinger, der eventuelt måtte være eller som de kunne være interesserede i,” siger Per Skovgaard Andersen.

”De kan godt lide at høre om de andres virksomheder og de lærer rigtig meget af at reflektere over egen virksomhed. Det er ligegyldigt, om de kan citere Porter, så længe de kan bruge teorien på egen eller andres virksomheder, for det er det, der giver noget.”

TÆNK PÅ LÆRING ALLEREDE VED TILMELDING

De studerende skal ses og høres fra første øjeblik, de viser interesse for et modul – og læringen må gerne begynde allerede inden tilmelding.

ANNE WINTHER, JOURNALIST, KEA

Et vindue af muligheder åbner sig i det øjeblik, de studerende viser interesse for og tilmelder sig kurset, et vindue hvor man potentielt kan begynde at tilrettelægge læring.

”I perioden mellem tilmelding og opstart er de modne, og det kan man ligeså godt udnytte ved at lade dem tage test, se videoer eller svare på spørgsmål,” siger Ann-Christina Salquist, ekstern underviser i Ledelse i praksis samt Strategisk lederskab.

Og det hænger fint sammen med den betragtning, hun har gjort, nemlig at de studerende vil ses og høres fra begyndelsen. Allerede inden tilmelding vil de vide noget om faget, så de kan sammenligne tilbuddene på markedet. Når de så tilmelder sig, forventer de endnu mere konkret information:

”De har vist interesse i os, og den interesse skal vi møde – de har behov for at vide, hvem deres underviser er, få en læseplan og så er de åbne for at tilegne sig viden. De vil rigtig gerne lære – det er derfor, de har opsøgt os, og den iver skal vi udnytte. Ligesom underviseren også har gavn af at vide, hvem de studerende er, så man kan tilpasse undervisningen. Jeg laver et fælles fundament for de studerende, som vi bygger på, så jeg ikke

skal bruge de første undervisningsgange på at få dem nivelleret,” siger Ann-Christina Salquist.

Hun mener godt, man kan stille flere krav til underviserne, og at det kan betale sig for uddannelsesinstitutionen at investere i at eksterne undervisere producerer før-materiale:

”Hvis jeg blev bedt om at aflevere tekst, video, lektionsplan etc. og fik løn for det, så ville jeg også have en større interesse i, at holdet blev fyldt og jeg kunne være med til at markedsføre det.”

Sidsel Breck, administrativ leder på KEA KOMPETENCE, er enig – dog er der en udfordring, som skal løses først:

”Adfærden er, at de tilmelder sig i sidste øjeblik, og det gør vinduet, hvor man kan tilrette læring før uddannelsen starter, mindre. Så i første omgang skal vi lære dem, eller gøre det interessant, at tilmelde sig i bedre tid.”

KEA KOMPETENCE er netop ved at implementere et helt nyt administrations-system, som vil komme til at betyde en verden til forskel for både studerende og undervisere, fordi der vil komme langt mere information begge veje og langt flere ting vil blive fuldstændig automatiseret. Det vil frigive tid til netop at kunne gøre noget ekstra.

”Vi kommer til at gøre mange ting markant anderledes, end vi har gjort tidligere.”

DE VISE STEN LIGGER I UDVIKLING

Transfer-projektet har vist, at der findes mange veje til det gode resultat. Det handler om udvikling snarere end én opskrift. Alene det at underviserne gør sig bevidste tanker om transfer skaber forandring.

ANNE WINTHER, JOURNALIST, KEA

Der findes masser af forskning i transfer, så udgangspunktet for KEA KOMPETENCEs transferprojekt var ikke at lave ny forskning, men derimod små eksperimenter. ”De små tiltag er alle brikker til en mosaik, der handler om, hvordan vi samlet set kan styrke KEA KOMPETENCE og især de studerendes udbytte af uddannelse. Det har været en udforskning af dels, hvordan vi kan skabe transfer, og hvad praksisnærhed er,” siger Kim Pedersen, lektor og projektleder.

Og svaret på det, er ikke én ting:

”Vi har lært, at det mest af alt handler om at skabe udvikling hos underviserne og sørge for, at de får transfer ind under huden - at de hele tiden har i baghovedet, at de studerende skal ud og gøre brug af deres viden. Og det er der mange veje til. Og mange virkelig gode løsninger, som ikke nødvendigvis virker for alle til alle tider. Målet må være at kigge på situationen og vælge det bedste værktøj.”

Hvilket er ekstra relevant for en institution som KEA med meget forskellige uddannelser, med meget forskellige studerende og meget forskellige mål. ”Men fælles for alle er det, at før-fasen er meget vigtig. Vi skal hjælpe den studerende til at blive bevidst om, hvad det er, han eller hun vil bruge uddannelsen eller det enkelte modul til. Den studerende skal skabe sin egen retning for læringen.”

”VI SKAL HJÆLPE DEN STUDERENDE TIL AT BLIVE BEVIDST OM, HVAD DET ER, HAN ELLER HUN VIL BRUGE UDDANNELSEN TIL. DEN STUDERENDE SKAL SKABE SIN EGEN RETNING FOR LÆRINGEN.”

- KIM PEDERSEN

Og læringen den skal være praksisnær. Men hvad vil det sige?

”Alle underviserne på KEA KOMPETENCE vil sige, at de underviser praksisnært, og det gør de også – på hver deres måde. Praksisnærhed kan både være at bringe praksis ind i undervisningen, at undervisningen kommer i spil i praksis eller at man reflekterer over sin praksis. Praksisnærhed har mange facetter, men pointen er, at den enkelte underviser planlægger undervisningen ud fra sin forståelse af, hvad der er praksisnært for de studerende.

Og nogle gange har de studerende en anden opfattelse end underviserne af, hvad det er. Derfor har projektet også haft fokus på at afklare, hvad vi forstår ved praksisnærhed.”

KEA KOMPETENCE har både fastansatte og eksterne undervisere. Og begge grupper er repræsenteret i projektet ligesom en vifte af brancher og uddannelser er det. Og det har vist sig frugtbart at skabe et læringsfællesskab på tværs af disse forskelligheder.

”Underviserne kan åbne døre for hinanden, dele materialer og inspirere hinanden. Det er helt sikkert vejen at gå,” siger Kim Pedersen.

Hvordan gør man det med mange eksterne undervisere?

”Det er en udfordring. Det kræver noget at skabe gode forbindelser mellem underviserne, og vi har ikke helt fundet løsningen endnu, men det skal vi arbejde videre med. Forudsætningen for det levende efteruddannelsesmiljø er, at vi har eksterne undervisere med fingeren på pulsen, og at både fastansatte og eksterne arbejder sammen. Derfor skal der også skabes et frugtbart læringsmiljø for underviserne på tværs af fag og uddannelser.”

Opmærksomheden på transfer er bogstaveligt talt kommet på dagsordenen på KEA KOMPETENCE – det er noget alle taler om hele tiden. Og helt konkret har det for eksempel haft betydning for, hvordan man tænker studieaktivitetsmodellen: den skal afspejle en transfer tankegang.

”Vores fokus på transfer smitter af på diskussionerne hos os selv, både på KEA KOMPETENCE og på KEA som sådan. Alene det at underviserne har fokus på transfer skaber forandring. Når man har fokus på noget, betyder det, at man ser ting, man ikke så før.”

Hvad har overrasket dig mest?

”At diskussionerne er blevet spredt så meget, som de er. Det har været en væsentlig markør. Og så har det givet stor indsigt i de eksterne underviseres ressourcer, og hvad de kan bidrage med til organisationen. Hvor ydmyge vi skal være overfor, at vi har de her dygtige folk, og at vi skal passe på dem,” siger Kim Pedersen.



A man with glasses and a suit is speaking, gesturing with his hands. The background is a wall covered in various sticky notes and diagrams, suggesting a workshop or meeting environment. The entire image has a green tint.

VORES ARBEJDSMETODER, ERFARINGER OG RESULTATER

”Kompetenceudviklingsprojektet har sat KEAs slogan – Du skal ikke bare vide – du skal kunne – ind i et nyt perspektiv, som betoner betydningen af, at organisationen og underviserne, sammen med virksomhederne og de studerende, skaber effektive uddannelser”

KIM PEDERSEN, PROJEKTLEDER, KEA KOMPETENCE

VORES DIDAKTISKE METODER

Praksisvæg. Programteori. Billedkort. Reflekterende team. Løsningsbørs og fortælleturning. Galleri. Det er nogle af de didaktiske metoder vi har anvendt. Metoderne præsenteres kort her.

JONAS SPROGØE, KONSULENT, BEDRE PRAKSIS

Vi har anvendt en række forskellige didaktiske metoder til at facilitere de individuelle og kollektive læreprocesser. Ud over at understøtte læreprocesserne på vores projektmøder, har introduktionen af metoderne tjent til at inspirere os som undervisere til at udvide den didaktiske værktøjskasse. I det følgende præsenterer vi nogle af de måder, vi har arbejdet på.

PRAKSISVÆGGEN – ASSOCIATIONSMETODE

HVAD KAN METODEN BRUGES TIL?

- At udvide vores forståelse af begrebs nuancer og mangfoldige betydninger
- At systematisere og ordne begrebs betydning tematisk.

SÅDAN GJORDE VI

Vi associerede frit over begrebet 'praksis' med indgangsreplikken: "Når jeg siger praksis, så siger du...?". Vi skrev alle vores associationer op på post-its. Herefter lavede vi en fælles systematisering af dem, hvor begreber med samme indhold eller samme betydning blev samlet tematisk. Til sidst drøftede vi, hvordan disse tematikker koblede sig til vores praksis.

HVAD FIK VI UD AF METODEN?

Vi fik sammen udforsket og udfoldet et komplekst og mangetydigt begreb. Og i den efterfølgende systematisering fik vi forhandlet os frem til en fælles forståelse af centrale tematikker og betydninger af det pågældende begreb. Endelig fik vi sat begrebet i relation til vores egen praksis, og fik dermed koblet vores overordnede forståelser af det pågældende begreb med de konkrete udfordringer, vi som undervisere står overfor i hverdagen.



PROGRAMTEORI – UDVIKLING AF SAMMENHÆNGE

HVAD KAN METODEN BRUGES TIL?

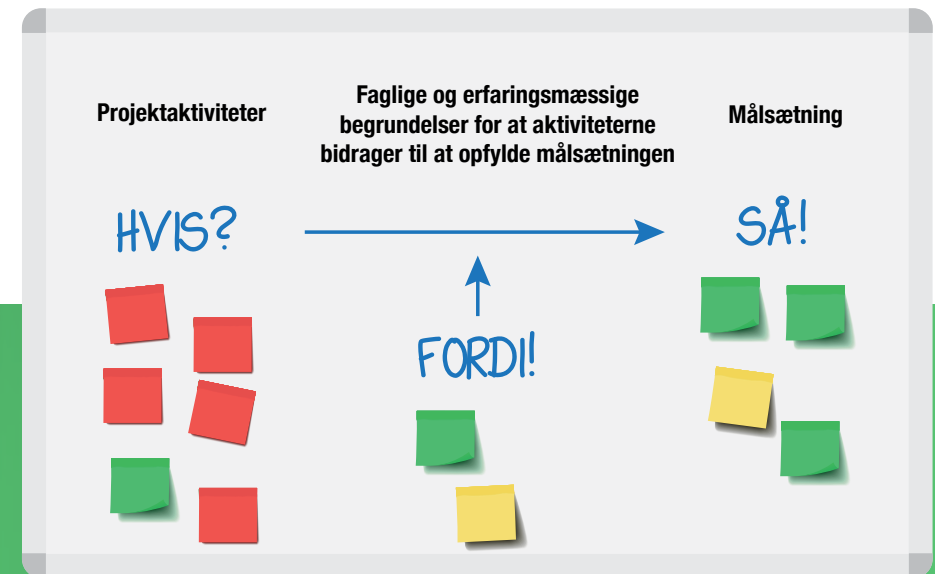
- At koble aktiviteter og målsætninger i projektet
- At tydeliggøre sammenhænge i projekter.

SÅDAN GJORDE VI:

Vi skulle på post-it's beskrive målene med vores delprojekter. Det kaldte vi projektets SÅ! Herefter skulle vi beskrive hvilke aktiviteter, de formodentligt ville bidrage med for at det samlede projekts målsætninger ville blive nået. Det kaldte vi projektets HVIS! Og endelig skulle vi beskrive, hvad vi formodede at sammenhængen var mellem HVIS! og SÅ! Det kaldte vi projektets FORDI!
Det kan illustreres skematisk sådan her:

HVAD FIK VI UD AF METODEN?

Vi fik delprojekternes målsætninger gjort tydelige og skærpet vores blik for sammenhængene i såvel det enkelte delprojekt som i delprojekterne som helhed. Sammen fik vi udfordret de antagelser, der lå bag aktiviteterne, der blev sat i værk. Det blev tydeligere for os alle, hvordan de kunne og skulle tilrettelægges for at understøtte det samlede projekts målsætninger.



BRUG AF BILLEDKORT – FÆLLES PRIORITERING AF ØNSKER OG BEHOV

HVAD KAN METODEN BRUGES TIL?

- At arbejde med vores forskellige fortolkninger af og ønsker til et givent emne
- At skabe fælles billeder af et emne
- At danne basis for prioriteringer.

SÅDAN GJORDE VI

Vi planlagde et Kick-off seminar for vores kolleger. Ca. 100 billeder lå spredt på et bord og vi valgte hver især et billede, som vi fandt kunne symbolisere, hvad vi syntes, skulle være kollegernes udbytte af Kick-off seminaret. Herefter beskrev vi billederne for hinanden. Sammen prioriterede vi derefter billederne med de betydninger, vi nu havde givet dem. Billederne gav samtidig nye, ud- dybende associationer, sådan at vi fik yderligere input.

På denne måde talte vi os frem til, hvad der var de centrale betydninger i billederne, og vi kunne fastlægge indholdet i Kick-off seminaret. Til sidst talte vi om, hvordan seminaret konkret skulle planlægges, for at vi kunne nå de mål, vi havde sat for seminaret.

HVAD FIK VI UD AF METODEN?

Ved at inddrage billeder fik vi arbejdet med at omsætte individuelle ønsker og forståelser til fælles viden. Med den viden gjorde vi vores billeder og ideer til genstand for refleksion, og de blev grundlag for vores prioriteringer. På den måde dannede de afsæt for den videre planlægning af seminaret.

ØNSKER TIL RESULTATET AF OPSTARTSMØDET

- INSPRERE, GØDNING, FÅ NOGET
TIL AT GRO

- TÆNDE ILD

- FORMIDLE KOMPLEKSITETEN,
FÆLLESKABET

- FÅ FOLK OP PÅ DUPERNE

- SKABE HOLDÅND FOR
UNDERVISERNE

- FULD AF ENERGI, KLÆDT PÅ
TIL AT "TRAMPE DERUDAF"

REFLEKTERENDE TEAMS – UDVIKLING AF PROJEKTER

HVAD KAN METODEN BRUGES TIL?

- At udvikle projektideer ved at skærpe problemstillinger
- At videndele omkring projektfordringer og mulige løsninger.

SÅDAN GJORDE VI

Vi lavede flere runder, hvor vi brugte metoden: reflekterende teams. Til hver runde var der en projektejer, en interviewer og et reflekterende team. Det var projektejerens projekt, der var fokus for refleksionen. Metoden fulgte følgende struktur:

1. Først præsenterede en projektejer sit projekt (10 minutter)
2. Herefter blev projektejeren interviewet af en af os andre (10 minutter)
Det var interviewerens opgave at spørge nysgerrigt til projektet, baggrunden for det, udfordringer i forbindelse med det, og hvordan det kunne bidrage til transfer mellem uddannelse og praksis. Under interviewet skulle projektejeren udelukkende svare på spørgsmål.
3. Det reflekterende team var tavst under interviewet. Det skulle forholde sig til følgende temaer:
 - Hvilke problemstillinger i projektet sætter interviewet spot på?
 - Hvordan bidrager projektet til transfer mellem uddannelse og praksis?
 - Hvordan forstås praksis/praksisnærhed?
 - Hvad er de relevante læringspointer?

4. Efter interviewet reflekterede teamet over det, der var blevet fortalt ud fra de på forhånd aftalte temaer (5-7 minutter). Projektejeren og interviewerens opgave var at lytte.
5. Herefter blev der samlet op på flip-charts med henblik på at kvalificere projektet (5 minutter). Alle deltog i opsamlingen.
6. Projektejeren opsummerede, hvad vedkommende havde hørt og tog med sig videre i processen.

HVAD FIK VI UD AF METODEN?

Vi fik lejlighed til at præsentere vores projekter og få feedback på dem. Ved at strukturere processen, som et reflekterende team sikrede vi fokus på delprojektet og dets udviklingspotentialer, og projektejeren fik mulighed for at høre, hvordan vi andre opfattede og forstod projektet samt hvilke muligheder, vi så i det. I tillæg fik vi viden om hinandens projekter, og mulighed for at drøfte de udfordringer, vi hver især stod overfor.



LØSNINGSBØRS – IDÉUDVEKSLING OG IDÉUDVIKLING

HVAD KAN METODEN BRUGES TIL?

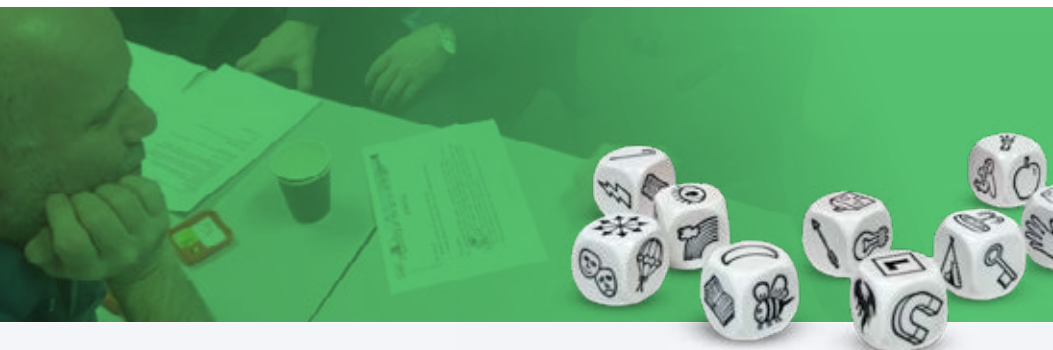
- At sprede gode ideer
- At tilpasse og justere andres ideer til egen praksis
- At få kendskab til hinandens praksis og videndele.

SÅDAN GJORDE VI

Løsningsbørsen bestod af flere dele. Vi havde på forhånd fået til opgave at lave et løsningskort med en beskrivelse af en god undervisningsidé eller en løsning på et undervisningsproblem. Løsningskortet blev kopieret i fire eksemplarer.

Herefter foregik løsningsbørsen på følgende måde:

1. Vi dannede teams to og to. Underviser 1 fortalte om sin idé/løsning, som den var beskrevet på løsningskortet og udfoldede sin ide samt svarede på spørgsmål fra underviser 2. Underviser 2 stillede spørgsmål og var nysgerrig og undersøgende. Herefter byttede vi. Efter otte minutter byttede vi løsningskort og fandt en ny kollega at danne par og udveksle ideer og løsninger med.
2. Processen blev gentaget yderligere to gange.



TILPASNING OG JUSTERING AF IDÉ/LØSNING

1. Så fandt vi sammen i grupper med to – tre af vores kollegaer
2. Vi talte om de løsninger og ideer, vi havde fået under løsningsbørsen og valgte én ide eller løsning, som vi sammen kvalificerede (10 minutter)
3. Løsningsholder (den person, hvis løsning, vi havde valgt) slog med fortælleterningerne. Med afsæt i terningerne formidlede løsningsholderen sine refleksioner og tanker, om nødvendige tilpasninger af løsningen for at få den implementeret i sin praksis. Alle terningerne skulle bruges til fortællingen (10 minutter)
4. Bagefter blev terningerne slået og de øvrige i vores gruppe fortalte så med afsæt i terningerne, om deres refleksioner ift. nødvendige tilpasninger for at få løsningen implementeret i praksis (10 minutter)
5. Til sidst noterede vi de væsentligste pointer omkring nødvendige justeringer af ideen eller løsningen (5 minutter), og vi gentog processen, indtil vi alle havde præsenteret vores ide eller løsning.

HVAD FIK VI UD AF METODEN?

Vi delte erfaringer med hinanden ved at bruge løsningskort med en undervisningsidé eller løsning. Vi kom hver især med en ide og fik to til tre andre ideer med os. I tillæg fik vi lejlighed til at tale med kolleger om, hvordan vi kunne kvalificere og bedst implementere vores egen ide eller løsning i praksis. Fortælleterningerne tvang os til at tænke i nye baner og konstruere forståelse af løsningen på en ny måde, som samtidig åbnede for nye associationer.

GALLERIET – VIDENDELING OG KVALIFICERING

HVAD KAN METODEN BRUGES TIL?

- At bringe nye perspektiver i spil
- At videndele omkring projekter.

SÅDAN GJORDE VI

Projektskabeloner med en beskrivelse af hvert af vores delprojekter hængte vi i lokalet, hvor vi var, som i et galleri. Vi præsenterede vores projekter for hinanden (3 minutter per projekt). Herefter foregik processen på følgende måde:

1. Vi interviewede hinanden to og to med afsæt i spørgsmål, der på forhånd var formuleret på tre forskellige svarark (2 x 15 minutter).

Spørgsmålene var:

- Hvorfor skaber dette projekt transfer?
- Hvad skal underviseren gøre anderledes?
- Hvad har du brug for, for at projektet lykkes?

Intervieweren skrev projektejerens svar ned på de tilhørende ark. Efter at vi havde interviewet hinanden, hængte vi svararkene op ved de respektive projektskabeloner i galleriet.

2. Herefter gennemførte vi en kvalificeringsproces, hvor vi alle læste hinandens projektbeskrivelser og kommenterede hinandens projekter og de ophængte svarark i galleriet (20 minutter).

HVAD FIK VI UD AF METODEN?

Vi fik hver i sær spidsformuleret vores projekter i en projektskabelon, der blev gjort til genstand for gensidig feedback og kvalificering. Fordi projekterne hang som i et galleri fik vi mulighed for uformelt at tale sammen om, kommentere på og stille spørgsmål til hinandens projekter.




FRA LÆRENDE FÆLLESSKAB TIL PROFESSIONELT LÆRINGSFÆLLESSKAB

I ansøgningen til projektet blev der lagt vægt på, at vi som undervisere indgik i et lærende fællesskab med hinanden. Undervejs blev vi klogere på, hvad det betød og hvilke konsekvenser, vores ideer havde.

KIM PEDERSEN, PROJEKTLEDER, KEA KOMPETENCE

Det er først på eftermiddagen. På info-skærmen i loungen kan man læse, at undervisningen er godt i gang i klasselokalerne. Niels og Susanne kommer ind ad døren. De skal undervise om eftermiddagen. Niels er jurist og til daglig ansat i en offentlig organisation. Han skal have et hold i personalejura og nå at kopiere noget materiale inden undervisningen. Susanne er selvstændig konsulent og coach. Hun har lige coachet en leder i en privat virksomhed, og nu skal hun mødes med en studerende til projektvejledning, inden hun skal undervise i 'ledelse i praksis'. Niels og Susanne hilser kort på hinanden og på Jan, som er en af de fastansatte undervisere. Han er på vej ud ad døren, og Susanne når lige at spørge ham, om han tidligere har haft den studerende, hun skal vejlede.

Navnene er tænkt, men situationen er reel nok og afspejler hverdagen på et erhvervsakademi som KEA KOMPETENCE. Underviserne med deres forskellige fagligheder privatpraktiserer dør om dør og lægger deres materialer på den elektroniske platform, men ellers er det begrænset, hvor meget faglig udveksling der foregår i hverdagen.



**”VI ØNSKEDE AT SKABE EN
FORBINDELSE TIL VORES KOLLEGER.
IKKE BLOT SOM EN FORMIDLING AF
VORES VIDEN ELLER IDEER, MEN SOM
ET ENGAGERET OG FORPLIGTENDE
FÆLLESSKAB MELLEMS”**

Undervisergruppen består for størstedelens vedkommende af eksterne undervisere. De har fingeren på den faglige puls, kan bidrage med aktuelle erfaringer og viden fra deres felter. Med deres specialiserede kompetencer er de en guldgrube som undervisere inden for efter- og videreuddannelse. Niels, Susanne og Jan når at få hilst på hinanden og udveksle et par bemærkningen. De deltager også hver især i møder med andre undervisere inden for deres eget område. Men den umiddelbare udfordring er at skabe dialog og især udvikling mellem underviserne på tværs af fag, faglighed og ansættelsesform omkring den fælles opgave, nemlig undervisning.

Det var sådan vi så det, da ansøgningen til projektet blev skrevet. Der var et stærkt behov for at vi alle, både fastansatte og eksterne undervisere, talte sammen og lærte af hinanden på tværs af fag og ansættelsesform. Vi skrev i ansøgningen, at vores mål var at udvikle et lærende fællesskab for underviserne i projektet. Vi blev klogere undervejs.

DET LÆRENDE FÆLLESSKAB

På KEA KOMPETENCE bliver der undervist inden for mange fagområder, og ideen var at styrke det fælles frem for at betone forskellighederne. Vi ville både åbne dørene lidt på klem til den privatpraktiserendes undervisning og skabe forbindelse mellem fagområderne.

Forestillingen om *det lærende fællesskab* byggede derfor i al sin enkelhed på forestillingen om, at Niels, Susanne, Jan og de øvrige undervisere har en masse ressourcer, som de kan dele med hinanden. Underviseren i coaching eller personalejura kan bidrage med noget til underviseren i butikøkonomi. Når de så har et fælles fokus i et projekt om transfer, så styrkes mulighederne for udvikling yderligere.

Vi der deltog i projektet skulle hver især gennemføre mindre aktioner eller eksperimenter i vores egen undervisning, og i projektgruppen skulle vi sammen

gennem sparring og refleksion både bidrage til udvikling af projektideerne og bagefter analysere og kvalificere resultaterne. Vi skulle lære sammen og af hinanden med respekt for de forskelle, som vi hver især repræsenterer. Vi var samtidig bevidste om, at faget og indholdet i undervisningen havde betydning for, hvordan den enkelte underviser valgte at tilrettelægge sin undervisning. Derfor var det også afgørende, at vi gennemførte aktioner i vores egen undervisning på grundlag af egne erfaringer og ideer.

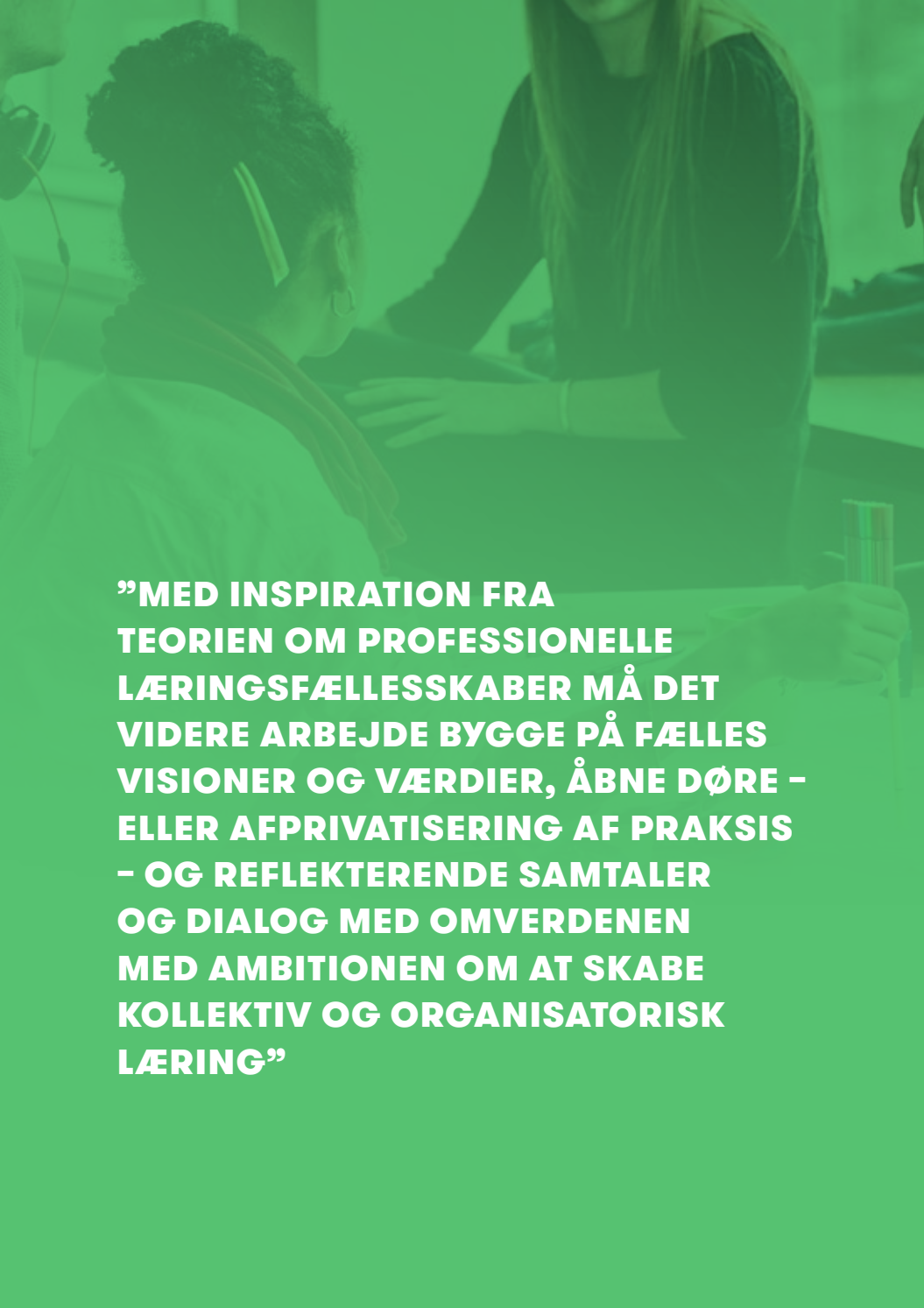
I projektet var vi tolv undervisere, heraf otte eksterne, og vi formulerede otte aktioner eller delprojekter, som løbende blev kvalificeret og diskuteret på møder i vores projektgruppe. Med hjælp fra en ekstern konsulent, anvendte vi en bred vifte af arbejdsformer og eksperimenter med henblik på, at kvalificere os og udvikle forbindelserne mellem hinanden. Som noget af det første tog vi fat på forestillingerne om det lærende fællesskab.

UDFORDRINGERNE I DET LÆRENDE FÆLLESSKAB

Vores omdrejningspunkt var naturligvis transfer, arbejdet med at udvikle tilbud til de studerende, som understøtter deres anvendelse af viden i praksis. Det fælles var det didaktiske fokus, og når vi talte om vores projekt brugte vi ordene 'aktioner' og 'eksperimenter' om de forsøg, som vi gennemførte i undervisningen.

Sprogbrugen afspejler inspiration fra *aktionslæring*. Vi havde et fælles problem og havde hver især erfaringer fra undervisningen, som vi kunne forholde os til. Samtidig havde vi teori til rådighed fra transferforskningen, som kunne hjælpe os på vej, både til analyse og inspiration. Gennem de planlagte aktioner, kunne vi skabe bud på forbedringer, der fungerede i vores undervisning.

Men ambitionen var faktisk større. Vi ønskede også at skabe en forbindelse til vores kolleger. Ikke blot som en formidling af vores viden eller ideer, men som



**”MED INSPIRATION FRA
TEORIEN OM PROFESSIONELLE
LÆRINGSFÆLLESSKABER MÅ DET
VIDERE ARBEJDE BYGGE PÅ FÆLLES
VISIONER OG VÆRDIER, ÅBNE DØRE –
ELLER AFPRIVATISERING AF PRAKSIS
– OG REFLEKTERENDE SAMTALER
OG DIALOG MED OMVERDENEN
MED AMBITIONEN OM AT SKABE
KOLLEKTIV OG ORGANISATORISK
LÆRING”**

et engageret og forpligtende fællesskab mellem os. 'Kaskade-' eller 'vandfalds-modellen' blev diskuteret. Her var ideen, at vi i projektgruppen skulle bringe viden videre til kollegerne i de enkelte teams, og at vi holdt fagligt engagerende møder, hvor vi bidrog med vores viden. Målet var dermed, at vi ville få bolden til at rulle - eller viden til at flyde. Vi gjorde forsøget, men oplevede også, at vi ikke kom langt nok af flere grunde.

For det *første* afspejlede projektgruppens sammensætning udfordringerne, som var én af anledningerne til projektet. Med de eksterne undervisere var projektet godt nok sikret en afgørende faglig ekspertise, men de eksterne undervisere havde også travlt med deres hovedbeskæftigelse. Deres tid var naturligt begrænset, og det kunne være vanskeligt at finde tid i pressede kalenderer til at mødes.

Vi gjorde vores bedste, men de organisatoriske strukturer gav udfordringer. Forudsætningen for at projektets ideer og resultater kunne blive rullet ud var netop, at vi mødtes i vores faglige teams, inspirerede hinanden og udviklede os sammen. Vores forestilling var, at vekselvirkningen mellem den enkelte underviser og fællesskabet i bedste fald kunne fungere som katalysator for, at den mindre erfarne underviser fik input fra den mere erfarne. Og i sidste ende at vi opdagede værdien af hinandens ekspertise, styrker og kompetencer.

Vi formåede at reflektere og udvikle sammen, men det lærende fællesskab med de faglige kolleger uden for projektgruppen – og uden for vores eget fagområde – var ikke umiddelbart til at realisere inden for den organisatoriske ramme. Kun på de halvårige møder for alle undervisere var det muligt at skabe kimen til den tværgående videndeling og inspiration.

For det *andet* var det fra starten klart, at arbejdet med transfer ud fra de studerendes perspektiv både handler om, hvad der sker *før, under og efter undervisningsforløbet*. I før-fasen er det afgørende, hvad underviseren gør og

kan gøre, men det er lige så afgørende, hvorledes den potentielle studerende bliver informeret på nettet, når han eller hun ringer op til os, til studievejlederen eller til administrationen for at få viden om modulet eller uddannelsen. Transfer-perspektivet er *ikke* udelukkende et underviser-anliggende. Transfer drejer sig i sidste ende om, hvordan organisationen som helhed bidrager til effektive uddannelser.

Dette førte til, at vi for det *tredje* måtte erkende, at arbejdet med transfer kræver, at der er et fælles fodslag og fokus på de studerende, og dermed også på, hvad vi hver især og sammen kan bidrage med. Det fælles fodslag kræver fælles værdier og visioner i arbejdet med transfer i organisationen som helhed.

Forudsætningen for at det kunne lykkes fuldt var, at arbejdet med transfer byggede på organisationens bestræbelse på at skabe *professionelle læringsfællesskaber*. Et lærende fællesskab mellem tolv undervisere blev en begyndelse på udvikling i organisationen.

DE PROFESSIONELLE LÆRINGSFÆLLESSKABER

Den norske uddannelsesforsker og didaktikprofessor, Erling Lars Dale, er en af dem, som har givet et bud på pædagogisk professionalisme med sin beskrivelse af underviserens kompetencer på tre niveauer¹.

Undervisere skal kunne gennemføre den konkrete undervisning, og de skal i fællesskab kunne udvikle, planlægge og reflektere over undervisningsforløb. Det tredje niveau involverer undervisere, ledelse og omverden og viser sig ved,

at underviserne er i stand til at gå i dialog med omverdenen om den pædagogiske praksis, at de kan begrunde og udvikle skolens didaktik.

En af Dales centrale pointer er, at kompetencer på alle tre niveauer er forudsætningen for, at skolen kan udvikle sig til en professionel, pædagogisk organisation. Her er der en sammenhæng mellem undervisningens gennemførelse, måden hvorpå undervisningen bliver organiseret og tilrettelagt på i sin helhed, og på den didaktiske teori, som skolen grundlæggende er bygget op omkring.

I vores projektansøgning lagde vi vægten på *det lærende fællesskab* og dermed forestillingen om, at vi hver især udviklede vores kompetencer og at vi i fællesskabet lærte af hinanden. Vi betonedede den individuelle læring. Med *det professionelle læringsfællesskab* lægger vi vægten på betydningen af, at fællesskabet bygger på rammer for et egentligt samarbejde med fokus på læring, både de studerendes og vores, og at udviklingen af den pædagogiske praksis må foregå i dialog med omverdenen².

Med inspiration fra teorien om *professionelle læringsfællesskaber* må det videre arbejde bygge på fælles visioner og værdier, åbne døre – eller afprivatisering af praksis – og reflekterende samtaler og dialog med omverdenen med ambitionen om at skabe kollektiv og organisatorisk læring. Vi har forsøgt at åbne nogle af dørene og inspirere hinanden og vores kolleger som de første skridt på vejen. Udviklingen er i gang.

1 Erling Lars Dale: *Pædagogik og professionalitet*. Klim. 2008

2 Thomas R. S. Albrechtsen: *Professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo. 2016.

HVAD ER PRAKSISNÆRHED OG HVOR ER PRAKSIS HENNE?

Som undervisere på et erhvervsakademi er vi forpligtede til at tilbyde en praksisnær undervisning. Fra projektets begyndelse stod det klart, at det var nødvendigt at forstå, hvad det betyder. Vores udgangspunkt var, at underviserens forståelse af praksisnærhed afspejles i tilrettelæggelsen af undervisningen. Men hvad er konsekvenserne af det?

KIM PEDERSEN, PROJEKTLEDER, KEA KOMPETENCE OG JONAS SPROGØE, KONSULENT, BEDRE PRAKSIS

Som undervisere har vi hver især vores forståelser og billeder af praksis og praksisnærhed, som vi tilrettelægger undervisningen ud fra. Derfor var det også oplagt, at projektet allerede fra begyndelsen arbejdede på at afklare praksisbegrebet.

På en af vores første samlinger i projektet brugte vi tid på at lave det, vi kaldte en *praksisvæg*. Vi samlede på en væg alle de associationer til praksis, som vi sammen kunne komme på. Der blev associeret til ord som fx "lægepraksis", "noget usynligt", "nærhed", "tavs viden", "redskaber", "hverdag". Det var associationer, der både kredsedede om praksis som *et særligt sted* (fx lægepraksis), *en særlig faglighed* (fx læge), almindelige *arbejdsopgaver* (fx hverdagen og

redskaber) og noget (organisations)*kulturelt*, som er sværere at give konkrete eksempler på (fx tavs viden og 'noget usynligt').

I bearbejdningen af praksisvæggens associationer blev det klart, at det kan give mening at skelne mellem *generel* og *konkret praksis*. Fx kan 'ledelsespraksis' beskrives som en generel praksis, man udøver som leder. Den er forankret i en historisk kontekst, der er farvet af vores forståelse af, hvad det vil sige at være leder, af de organisatoriske rammer og muligheder samt de samfundsmæssige og kulturelt betingede krav og forventninger til ledelse. Men i den generelle ledelsespraksis indgår også mere specifikke handlinger. Man kan sige, at den generelle ledelsespraksis er konstitueret af en række konkrete praksisser, som fx kan være rekruttering, personaleledelse, MUS-samtaler og økonomistyring.

DEN GENERELLE OG KONKRETE PRAKSIS – DANNELSE OG UDDANNELSE

Vi forsøgte at illustrere forholdet mellem den generelle og konkrete praksis i modelform. Vi blev opmærksomme på, at denne skelnen er vigtig, når man som underviser har en ambition om at undervise praksisnært og bidrage til udvikling i praksis.

For underviseren i fx ledelse, er det vigtigt at være bevidst om, hvad der aktuelt er undervisningens fokus – både for underviseren selv og især for de studerende. Når undervisningen planlægges er det nemlig med et mål og en praksis for øje. Og overvejelser drejer sig netop her om, hvorvidt planlægning har fokus på en generel eller konkret praksis. Planlægges der med henblik på at udvikle og øge de studerendes forståelse af dem selv som ledere i de kontekster og i forhold til de særlige forventninger, som organisationerne er præget af? Eller er det de mere konkrete praksisser, undervisningen er rettet mod, hvor målet fx er at gøre de studerende i stand til fx at håndtere et specifikt økonomisystem, at gennemføre et særligt MUS- eller rekrutteringskoncept?

PRAKSISFORSTÅELSE - PRAKSISNÆRHED



Der er tydeligvis tale om forskellige former for viden og kunnen, der enten kan være direkte handlingsanvisende, udgøre en forståelsesramme eller indgå i udviklingen af den professionelle identitet. Vibe Aarkrog¹, som forsker i transfer, begrebsliggør dette i sin bog *Fra teori til praksis* med *praksisviden* og *viden om praksis*. *Praksisviden* er viden til at løse en konkret opgave. Der er fokus på, *hvordan* man udfører opgaven. *Viden om praksis* drejer sig derimod om, *hvorfor* man udfører arbejdsopgaver på en specifik måde.

Ud fra et transferperspektiv så kan denne skelnen forklare, hvorfor det for den studerende er nemmere at anvende noget viden frem for anden viden. Den *specifikke transfer* kræver så at sige, at den studerende i en ny kontekst umiddelbart kan gøre det, han eller hun har lært. Den *generelle transfer* kræver derimod, at den studerende kan se og identificere situationer, hvor og hvordan ny teoretisk viden kan være relevant, uden at situationerne nødvendigvis ligner hinanden.

Pointen her er, at det er afgørende at såvel de studerende som underviseren er bevidste om, hvad det er for en viden og praksis, som er omdrejningspunktet for undervisningen og de studerendes læring. De studerendes billeder og forestillinger om praksis samt koblingen af den nye viden til praksis må være formuleret. Jo mere generel og teoretisk den aktuelle nye viden er, jo mere vil den studerende have behov for hjælp til at kunne restrukturere og udfolde den nye viden i deres egen praksis.

Omsætningen af teori til viden og handling udgør et omfattende oversættelsesarbejde, som kræver, at den lærende hele tiden spørger: hvad drejer denne viden eller teori sig om i forhold til min professionelle praksis? Det er spørgsmålet, som underviseren må bringe i spil over for de studerende.

¹ Vibe Aarkrog: *Fra teori til praksis – undervisning med fokus på transfer*, Munksgaard, 2010.


Forholdet mellem praksisviden og viden om praksis, specifik og generel viden, genfandt vi også i projektgruppens diskussioner om formålet med uddannelse. Vi så, at uddannelse både handlede om udvikling af specifikke kompetencer og *dannelse*, personlig udvikling og måder at forholde sig på i den konkrete profession. Omsat til transfer-tænkning betyder det, at læringen i uddannelsen også må bestå i og betone almene tænke- og handleformer. Dannelsesaspektet må styrkes gennem samarbejds- og dialogbaserede, problem- og projektbaserede arbejdsformer. De studerendes kompetencer til problemløsning og refleksion må bidrage til, at de opøver evnen til generel transfer.

DEN PRAKSISNÆRE UNDERVISNING – SOM INPUT ELLER OUTPUT?

Vores drøftelser i projektet omkring den praksisnære undervisning førte os naturligt nok også til spørgsmålet om, hvad det egentlig vil sige at være praksisnær. Hvem og hvad er det, som gør undervisningen praksisnær? Foregår praksisnær undervisning på arbejdspladsen, dvs. fysisk tæt på praksis, eller er den praksisnære undervisning fx der, hvor man – underviseren eller de studerende – inddrager eksempler fra praksis? Og hvilken form for praksis er det så?

Umiddelbart kan den praksisnære undervisning beskrives som en *metafor* for en undervisning, der af den studerende opfattes som *nyttig og relevant*, og *hvor viden og kunnen effektivt kan transformeres til praksis*.

Med dette forsøg på definition lægger vi især vægt på, at det er den studerende som både afgør, hvad der er vigtig viden og kunnen, og at det er den studerende som skal gøre arbejdet og transformere viden og kunnen til en ny kontekst. Ud fra vores forståelse rummer transfer af viden dog både et personligt element, et uddannelseselement og et virksomheds- eller kontekstelement. Og mulighederne for at gøre brug af ny viden vil naturligvis være farvet og afhængig af virksomhedens åbenhed og behov.



**DET ER AFGØRENDE, AT SÅVEL DE
STUDERENDE SOM UNDERVISEREN
ER BEVIDSTE OM, HVAD DET ER
FOR EN VIDEN OG PRAKSIS,
SOM ER OMDREJNINGSPUNKTET
FOR UNDERVISNINGEN OG DE
STUDERENDES LÆRING. SPECIELT
PÅ DE ÅBNE HOLD KAN KOBLINGEN
TIL PRAKSIS VÆRE EN UDFORDRING,
FORDI DE STUDERENDE IKKE ALTID
HAR KONKRETE ERFARINGER, DE KAN
FORHOLDE MODULETS INDHOLD TIL.**

Derfor er vores udgangspunkt også, at vi som undervisere – og som organisation – kan arbejde med at understøtte transfer. I sidste ende kræver det en vilje og et engagement hos den studerende, en organisation som er åben for medarbejderens nye kompetencer og en undervisning med vægt på transferperspektivet.

Tilrettelæggelsen af den praksisnære undervisning vil være afhængig af modulets indhold og dermed den viden og kunnen, som de studerende skal tilegne sig. Her kan underviseren i sin planlægning forholde sig til, *hvordan* undervisningen kan være praksisnær. Dette diskuterede vi i projektet, og det afstedkom en række begreber, som fx praksisbaseret, praksisfunderet, praksiskoblet og praksisrettet. Vi erfarede, at begreberne var svagt definerede for den enkelte – og at de samtidig var styrende for den enkelte undervisers planlægning og forestillinger om den praksisnære undervisning.

På baggrund af vores diskussionerne og liste af begreber valgte vi at skelne mellem to praksisperspektiver i tilrettelæggelsen af undervisningen: *praksis som input* og *praksis som output*.

Vi så denne skelnen som et bud på en hjælp til underviseren, når han eller hun skal forholde sig til og italesætte forholdet mellem undervisning og praksis. Når praksis overordnet set er afsættet for undervisningen, kan man tale om praksisbaseret og praksisinddragende undervisning. Og er der tale om at ændret praksis er målet, er undervisningen praksisunderstøttende, praksisorienteret og praksisrettet. Meget undervisning vil være begge dele – men forståelsen og konsekvenserne af praksis som input eller output er sjældent tydelige, hverken for underviseren eller de studerende.

Det kan for en underviser være oplagt at inddrage de studerendes praksis og erfaringer som input i undervisningen.

Både fordi det kan være motiverende og engagerende for de studerende, og fordi de får bragt teorier i spil i forhold til deres egen praksis. På åbne efteruddannelsesforløb kan det imidlertid være en udfordring, fordi de studerende ikke altid har en relevant praksis at forholde modulets indhold til. Men der kan også blandt de studerende og underviser være meget forskellige forestillinger om, hvad det er for en praksis, der skal relateres til.

UDGANGSPUNKT I PRAKSIS SOM INPUT

At forestillingerne om praksis var forskellige blev særlig tydeligt i et par af delprojekterne. *Per Skovgaard Andersen* forsøgte på et åbent hold i Organisation og Arbejdspsykologi, et AU-hold i Ledelse, at få de studerende til at filme deres egen praksis med deres telefoner. De små filmklip skulle fungere som praksisinddragende input og danne grundlag for fælles samtaler i klassen. Men flere ting gjorde, at det kun lykkedes delvist. Størstedelen af deltagerne var ikke ledere, og derfor havde de i den forstand ikke en ledelsespraksis, de kunne filme. Samtidig var det uklart for de fleste, hvad de så skulle filme – eller hvor og hvad praksis var.

I et andet delprojekt valgte *Jane Golhke* at få de studerende til at udarbejde cases fra deres egen praksis. Ideen var, at casearbejdet forbandt teori og praksis. Men de studerende havde vanskeligt ved at udforme deres cases. De oplevede deres daglige praksis – og de problemstillinger, de gerne ville beskrive i deres cases – som meget forgrenede og komplekse, og de formåede ikke at reducere dem til case-beskrivelser.

Både Per og Jane efterlyste input til undervisningen i form af beskrivelser i ord eller billeder fra de studerendes generelle praksis. Men de studerende så noget andet og forholdt sig til deres specifikke praksis. Og de var først og fremmest optagede af at koble ud af undervisningen, at give deres praksis et nyt perspektiv og et nyt ståsted.

UDGANGSPUNKT I PRAKSIS SOM OUTPUT

Jane og Per underviste på åbne hold, hvor de studerende havde forskellige baggrunde og praksisser – og dermed forskellige muligheder for både at relatere til og trække på deres erfaringer fra praksis.

I *Kim Skaanings* flipped learning-projekt var situationen imidlertid en anden. Kim underviste på et virksomhedshold med studerende, der havde samme faglige baggrund, og som kom fra den samme virksomhedskæde. Det betød, at Kim i sit undervisningsforløb og videoerne mere præcist kunne målrette indholdet i forhold til de studerendes behov.

Kims forløb afspejlede en samklang mellem undervisningsform og deltagernes behov for ny viden. Planlægningen af forløbet var rettet mod praksis som output. De studerende kunne umiddelbart koble den nye viden til deres specifikke praksis allerede inden selve undervisningsforløbet.

UNDERVISERENS OPGAVE

Undervisere er optagede af at de studerende lærer. Derfor vil underviseren i den praksisnære efteruddannelse ofte være fokuseret på den generelle praksis og have som mål, at de studerende tilegner sig viden og kunnen, som de kan koble til deres egen praksis.

Praksis = input/afsæt

- Praksisbaseret
- Praksisfunderet
- Praksisrelateret
- Praksisinddragende

PRAKSISNÆR UNDERVISNING

Praksis = output/mål

- Praksisrettet
- Praksisudviklende
- Praksisunderstøttende
- Praksisorienteret

Og i tæt sammenhæng med dette er også underviserens ambitioner om, at den studerende forholder sig kritisk og reflekteret til praksis. Her er målet rettet mod dannelse og den generelle praksis. For de studerende forholder det sig blot anderledes. De er optagede af, hvor de er eller gerne vil hen. De forholder sig til deres konkrete praksis.



I DEN PRAKSISNÆRE UNDERVISNING ER DET AFGØRENDE, AT UNDERVISEREN ER BEVIDST OM DE STUDERENDES FORUDSÆTNINGER OG PRAKSISERFARINGER. AT TAG E UDGANGSPUNKT I DE STUDERENDES ERFARINGER OG STØTTE DEM I AT KOBLE TIL PRAKSIS KRÆVER EN FORSTÅELSE AF, HVAD 'DERES PRAKSIS' BETYDER OG HVAD DE RENT FAKTISK SKAL KOBLE TIL.

HVAD HAR VI LÆRT AF PROJEKTET?

Projektet har fra starten haft en trefoldig læringsambition. Det skulle bidrage til den enkelte deltagende undervisers læring og kompetenceudvikling. Desuden skulle det skabe fælles udvikling blandt os og organisatorisk læring på KEA KOMPETENCE.

KIM PEDERSEN, PROJEKTLEDER, KEA KOMPETENCE

Allerede tidligt i projektperioden diskuterede vi i projektgruppen, hvordan resultaterne kunne blive formidlet til og forankret i organisationen. Med midler fra Kompetencesekretariatet var projektet defineret og tilrettelagt som et kompetenceudviklingsprojekt for de i alt tolv undervisere, der deltog i det, så vi havde mulighed for at udvikle vores kompetence til at understøtte de studerendes transfer mellem uddannelse og arbejde. Desuden var ambitionen, at arbejdet skulle sætte sig spor i KEA KOMPETENCE.

Projektet havde derfor en trefoldig læringsambition, der indbefattede *individuel kompetenceudvikling* af de deltagende undervisere og en udvikling af *kollektiv læring* gennem arbejdet med læringsfællesskabet. Den kollektive læring foregår, når grupper justerer deres indbyrdes samarbejde ud fra fælles visioner. Forankringen af den nye viden som *organisatorisk læring* finder herefter sted, når kulturen forandres og nye praksisser forankres over tid. Den organisatoriske læring kan så kalde på behov for ny individuel læring.

DEN INDIVIDUELLE KOMPETENCEUDVIKLING

Vi skulle udvikle metoder og aktiviteter, der understøtter de studerendes transfer.

VI LÆRTE AT BRUGE NYE DIDAKTISKE METODER I EGEN UNDERVISNING, OG PÅ DET INDIVIDUELLE NIVEAU HAR DEN VÆSENTLIGSTE LÆRING VÆRET UDVIKLINGEN AF EN BEVIDSTHED, ET MINDSET, OM AT INTEGRERE OVERVEJELSERNE OM TRANSFER I SÅVEL FORBEREDELSEN SOM GENNEMFØRELSEN AF UNDERVISNINGEN.

Vi planlagde og gennemførte aktiviteter i forhold til vores undervisning, og vores kollegaer i projektgruppen bidrog med refleksioner til at kvalificere hver enkelt eksperiment eller aktion. I den forstand var projektet et traditionelt kompetenceudviklingsprojekt, hvor vi udviklede vores kompetencer.

Forslagene til aktiviteter og metoder har vi delt og kvalificeret i projektgruppen. Det har vist sig, at fagområdet og indholdet har betydning for, om vi kan gøre brug af de konkrete aktiviteter. De studerendes transfer af viden til praksis er således bl.a. afhængig af, hvad det er for en type af viden, der skal bringes i spil i praksis.

For den enkelte som skal gøre brug af inspirationen fra kollegerne betyder det, at der forestår et oversættelsesarbejde til egen undervisning og egne studerende. Den helt afgørende betydning for os har været, at projektet har skabt en bevidsthed om betydningen af at tænke i transfer ved tilrettelæggelsen af undervisningen. Vi lærte at bruge nye didaktiske metoder i egen undervisning, og på det individuelle niveau har den væsentligste læring været udviklingen af en bevidsthed, et *mindset*, om at integrere overvejelserne om transfer i såvel forberedelsen som gennemførelsen af undervisningen. Det betyder bl.a., en større opmærksomhed på før-fasen, en forberedelse af de studerende på læringsforløbet, og et bevidst arbejde med at træne transfer i tilknytning til undervisningen.

LÆRINGSFÆLLESSKABET

Det har også været projektets mål at skabe kollektiv læring. Forestillingen har været, at når vi justerede det indbyrdes samarbejde og udviklede nye fælles måder at samarbejde på – eller at vi fandt sammen om nye emner – så ville vi lære sammen og af hinanden. Det er der blevet arbejdet på ved at udvikle samarbejdet i et læringsfællesskab på tværs af fag og ansættelsesform, hvor de bærende elementer har været at udvikle fælles værdier og forståelser samt at reflektere med fokus på de studerendes læring. Sammen har vi forsøgt at blive klogere på begreberne om praksisnærhed og transfer og omsætte denne viden til ny praksis.

Ved at vi har arbejdet på tværs af fag og ansættelsesform, er der åbnet for nye samarbejdsrelationer og nye samarbejdsflader. Med anvendelsen af en række forskellige, kreative didaktiske metoder har målet både været at inspirere hver enkelt og understøtte kollektive læreprocesser.

I projektet er de første skridt taget til at bygge fælles værdier op omkring undervisningen af de studerende med udgangspunkt i overvejelser over transfer. Der har bl.a. været afholdt halvårslige møder for alle vores kollegaer, hvor projektsresultaterne løbende er blevet formidlet.

Sammen med workshops og udveksling af ideer til undervisningen som ide-basar er dørene dermed blevet åbnet til den daglige undervisningspraksis. På denne måde er den fælles dialog indledt med fokus på såvel de studerendes som vores læring, og der er blevet skabt en opmærksomhed på betydningen af at tænke bevidst på de studerendes transfer mellem uddannelse og arbejde.


LÆRING I KEA KOMPETENCE

Spørgsmålet er imidlertid også i sidste ende hvad det individuelle kompetenceudviklingsprojekt har kunnet sætte sig af spor i KEA KOMPETENCE, og om et projekt for tolv undervisere kan bidrage til *organisatorisk læring*.

LÆRING I KEA KOMPETENCE



Udviklingschef Lars Thore Jensen fortæller om projektets perspektiver.



Forudsætningen for at den organisatoriske læring finder sted, og at læringen forankres over tid er, at erfaringerne fra arbejdet med transfer og praksisnærhed finder vej til vores kollegaer. Når læringsfællesskaberne gennem åbne døre, dialog og fokus på læring er en naturlig arbejdsform, så er det et tegn på, at projektet har sat sig spor.

Det viser sig også i måden at tænke undervisning og uddannelse på. Projektets tankegang har således fundet vej ind i overvejelser omkring studiestart som både handler om, hvordan virksomheder og kommende studerende kan blive informeret om og forberedt på uddannelse. Studieforberevende aktiviteter kan ruste de studerende til at målrette deres studier og anvendelsen af ny viden. Overvejelser over transfer er også blevet integreret i KEA KOMPETENCES studieaktivitetsmodel, så det bliver tydeliggjort, at de studerende i deres uddannelse kan og skal arbejde med, hvorledes viden kan blive bragt i anvendelse. Transfer er også blevet en del af det obligatoriske pensum på uddannelsen af KEAs adjunkter, således at de fra begyndelsen af deres karriere som undervisere bliver trænet i at tilrettelægge undervisning med henblik på transfer. Og endelig har der i projektperioden været holdt oplæg for medarbejdergrupperne om projektets udvikling og resultater. Det har skabt bred opmærksomhed på nødvendigheden af at skabe uddannelser, der virker.

Kompetenceudviklingsprojektet har sat KEAs slogan – *Du skal ikke bare vide, du skal kunne* – ind i et ny perspektiv, som betoner betydningen af, at organisationen og underviserne, sammen med virksomheder og de studerende, skaber effektive uddannelser.



Redaktion
Kim Pedersen

Bidragydere
**Linda Kragelund,
Kim Pedersen,
Jonas Sprogøe, Anne Winther**

Udgivet af
**KEA/ Københavns Erhvervsakademi,
KEA KOMPETENCE**

Layout
westring-kbh.dk

Netadresse
eaviden.dk/transfer og praksisnærhed

KEA
KOMPETENCE