

# Transferevaluering af pædagogisk efteruddannelse

Bent B. Andresen, Aarhus Universitet, [bba@dpu.dk](mailto:bba@dpu.dk)

*Efteruddannelsesforløb bliver ofte evalueret uden hensyntagen til deres transferværdi. Transfer betegner i denne sammenhæng det forhold, at deltagerne bruger det lærte efter forløbet. Forskning tyder på, at det lærte ofte bliver brugt relativt lidt bagefter. Det rejser spørgsmålet om, hvordan man kan evaluere transfer og opnå en høj værdi heraf. I artiklen behandles dette spørgsmål med udgangspunkt i et casestudie vedrørende Danmarks største skoleudviklingsprojekt, som omfatter alle pædagogiske medarbejdere på over 500 folkeskoler.*

## Indledning

Et afgrænset begivenhedsforløb, man kan sætte 'ring om', betegnes ofte en *case* (Merriam, 1998). I denne artikel præsenteres resultater af et casestudie vedrørende Danmarks største skoleudviklingsprojekt, som blev påbegyndt i 2008. Hensigten hermed er bl.a., at skolens personale skal udvikle kompetencer, som forbedrer deres muligheder for at forholde sig analytisk til pædagogiske udfordringer i skolehverdagen ([www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk)).

Det er ikke nyt, at praktikere analyserer egen praksis (Rønn, 1998). Mange lærer- og pædagogstuderende gør fx erfaringer med dette i forbindelse med deres praktik (Fregerslev & Jørgensen, 2000). Det nye er, at medarbejderne går mere systematisk til værks, end de er vant til (Andresen, 2009).

Udvikling af analytiske kompetencer sker i en indledende øveperiode, som efterfølges af en praksisperiode, der i princippet ikke stopper før sidste arbejdsdag i skolen:

1. analytisk praksis vedr. *fiktive* udfordringer (øveperiode)
2. analytisk praksis vedr. *autentiske* udfordringer (øveperiode)
3. *gruppevis* transfer (fungibel implementering på gruppemøder)
4. *individuel* transfer (fungibel implementering i den enkelte praksis).

Øvelsesforløbet sigter mod, at deltagerne bliver i stand til at gennemføre det, som betegnes 'videnskabelige aktiviteter i det små' (Kristensen, 1987). I øveperioden gør deltagerne nærmere bestemt erfaringer med en sekventiel analytisk og praksisforbedrende tilgang, hvor analyse og refleksion går forud for handling. I stedet for straks at foreslå en løsning, spørger de fx: "Er problemet mon mobning?" Endvidere indhenter de information, som de derpå analyserer med henblik på at udbygge deres viden- og handlegrundlag. Spørgsmålet er, hvordan det lærte, om overhovedet, bliver brugt efterfølgende af deltagerne – og hvordan man kan afdække det.

## Transferbegrebet

Transfer har været undersøgt siden begyndelsen af 1900-tallet. Det er bl.a. undersøgt, om og i hvilken grad det er muligt at overføre noget, som er lært i en kontekst til en anden kontekst. Illeris (2009) skelner mellem læring i tilknytning til hverdagsliv, uddannelsesaktivitet, arbejdsplads, personlig interesse samt netmiljøer. Transferværdien afhænger af, at deltagerne reelt bliver i stand til at handle på basis af det, de lærer sig. Det sker langtfra altid. Brugen af det lærte afhænger af faktorer som: efteruddannelsesforløb, deltagerforudsætninger, arbejdsmiljø og generelle organisatoriske rammer (Brinkerhoff, 2005).

Med hensyn til efteruddannelsesforløb, er det en forudsætning for transfer, at indholdet er relevant i forhold til deltagerens praksis. Mere konkret må det være relateret til de opgaver, deltagerne løser i hverdagen (Wahlgren, 2009). Ellers er der risiko for, at deltagerne udvikler en parallel viden om, hvordan de skal agere ifølge teorien, og hvordan de kan gøre i praksis i en travl hverdag.

Arbejdsmiljøet og organisationen må også understøtte transfer. Det er fx konstateret i forbindelse med et stort anlagt kompetenceløft blandt norske lærere, "Kompetense for kvalitet". Det norske projektet omfatter en betydelig, forskningsbaseret videreuddannelse af lærere, som gennemføres med støtte på flere milliarder kroner fra den norske stat. Første års projektevaluering (Klewe, Andersen, Andresen, Topland & Neset, 2011) er generelt positiv, men i modsætning til det store danske skoleudviklingsprojekt var der ikke allokeret ressourcer til videndeling blandt kollegaer på den enkelte skole. Hver anden deltager mener ikke, at de norske skoler har tilrettelagt sådanne rammer, at de let kan formidle og bruge det lærte i samarbejde med deres kollegaer. Det tyder således ikke på, at de omtalte forudsætninger for transfer er opfyldt.

Det er ikke ualmindeligt, at der kun er én ud af tyve deltagere, som mener, at de bagefter anvender det lærte til at forbedre egen eller virksomhedens formåen (Brinkerhoff, 2005). I værste fald er læringsindsatsen spildt, fordi størstedelen af deltagerne reelt ikke har gavn af det lærte bagefter. På trods heraf er der en tendens til at negligere transferværdien ved tilrettelæggelse og evaluering af medarbejderudvikling.

Traditionelt har der været gennemført efteruddannelse, hvor skolens ledelse, lærere og pædagoger deltager i temadage, kursusforløb o.l. med henblik på at udbygge deres kendskab til pædagogiske temaer og metoder. Denne model udfordres af transferforskning, som peger på, at indsatsen langtfra altid får den ønskede betydning i praksis. Ressourcerne kommer kun eleverne til gode, hvis det lærte bliver brugt i praksis, og resultater af forskning om transfer tyder på, at det ofte sker i ringe omfang, om overhovedet, efter traditionelle, pædagogiske temadage og kursusforløb.

Det er et *wake-up call* til beslutningstagere. Efteruddannelse og pædagogiske arrangementer for medarbejdere er det rene spild af ressourcer, hvis deltagerne ikke magter at bruge det lærte bagefter. Det er desuden et *wake-up call* til evaluatore. På trods af at målet med efter-

og videreuddannelseskurser er at opnå transfer, bliver mange evalueringskoncepter udformet som om konferencer, temadage eller kurser er det primære objekt (Brinkerhoff, 2005).

### **Undersøgelsesdesign**

Ved det casestudie, som omtales i denne artikel, omfatter undersøgelsesgenstanden pædagogiske medarbejdere på over 500 folkeskoler, i alt 32.500 lærere og pædagoger. På hver af disse skoler er der gennemført 2-3 fokusgruppeinterview med for det meste fire deltagere ad gangen. Interviewene er semistrukturerede med tre hovedtemaer. Et af disse temaer vedrører organiseringen af analysearbejdet. Det omfatter spørgsmål om, hvorvidt deltagerne opdeler udviklingsprocessen i nogle hovedfaser, hvor de først indhenter og analyserer information, inden de udvikler og evaluerer tiltag.

Som tidligere omtalt anvender deltagerne den såkaldte LP-model ([www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk)), der er kendetegnet ved en klar opdeling i analyserende og opfølgende aktiviteter. De beslutter først, hvilke selvvalgte problematikker de vil behandle. De tilrettelægger og gennemfører også selv indhentning af information om disse problematikker, som de derpå analyserer. Ved informationsindhentning har de fokus på såkaldt *opretholdende faktorer*, der er defineret som: "faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen" (Hansen & Nordahl, 2009).

Følgeforskningen er baseret på deltagernes svar og autentiske udsagn (mixed method). En begrænsning ved denne tilgang skyldes forskellen på, hvad man siger, og hvad man gør. Det kan være et argument for at anvende observationsmetoder, men en ulempe ved den tilgang er, at man ikke umiddelbart kan se tegn på, hvad der inspirerer til praksisændringer, endsig på den oplevede nytteværdi af et givet efteruddannelsesforløb.

### **Undersøgelsesresultater**

Følgeforskningen viser, at den oplevede transferværdi generelt er stor blandt skolens pædagogiske medarbejdere. På skoler, som har gjort en indsats på dette område, forholder mange pædagogiske medarbejdere sig mere analytisk til udfordringerne i læringsrummet, end de tidligere har gjort (Andresen, Egelund & Nordahl, 2009). De bruger især det lærte i forhold til udfordringer i egen pædagogisk praksis. Det sker især på møder i grupper, hvor i gennemsnit 5-6 lærere/pædagoger mødes en håndfuld gange eller mere i løbet af et skoleår.

Den styrkede analytiske praksis medvirker til, at skolernes læringsmiljø bliver mindre segregerede end hidtil (Nordahl et al., 2012). Den største virkning er en nedgang i tendensen til eksklusion af elever på grund af særlige behov i undervisningen, hvilket både må ses i sammenhæng med den generelle tendens til øget inklusion og forbedret analytisk praksis på skolerne (Qvortrup, 2012).

Nogle lærere og pædagoger peger endvidere på, at det kræver en mentalitetsændring at forholde sig analytisk til praksisudfordringer, fordi de er vant til at 'hoppe' direkte til handling. Den undersøgende tilgang repræsenterer et brud med den vanetænkning, som hidtil har præget tilrettelæggelsen og evalueringen af de gennemførte aktiviteter i skolens læringsmiljø (display 1).

### Display 1.

Vi er gode til at følge den, men vi er så vant til fluks at finde løsningen, at vi glemmer den model. Så det er der, den udfordrer os. Hvordan ved vi det, vi ved?

Vigtigt at være meget opmærksom på at holde hinanden fast på ikke at springe til tiltag med det samme, og vi er meget OBS på at øve os i at lade være. Vi vil gerne springe til tiltag, da vi er handlingsivrige, men bringer altid os selv tilbage til modellen.

Vi har haft svært ved at være i analysedelen, og ikke hoppe ned til handlingsdelen, men vi har øvet os ved at tage fire udfordringer op, hvor vi så er blevet i analysedelen.

Det har været lidt af en udfordring at skulle lægge bånd på sig selv. Som lærer er man handlingsorienteret og vil i gang med tiltagene med det samme. Oplevelsen er, at de klart adskilte faser og den tid, der medgår til analysen, har givet ro på arbejdet. Tiltagene er blevet mere velovervejede, og arbejdet er generelt blevet tilført mere struktur og systematik. Der er strammet op på team-ansvarligheden, og det i sig selv har haft en afsmittende virkning på undervisningen. Faglæreren med de få undervisningslektioner kan hente støtte gennem teamaftalerne, og klasselæreren står ikke længere alene med et eventuelt problem i klassen.

I vores gruppe frygter vi, at vi har to forløb kørende parallelt. I vores verden skal tingene løses her og nu. Vi har et forløb, der hedder "handletvang". Vi kan ikke vente i fjorten dag på næste LP-møde, så vi har et forløb, der hedder "frikvarterssnak", og så har vi noget, der svæver oppe over alt andet: LP. Og der er der nogen, der står af, fordi vi er handlingsorienteret.

Det har været og måske altid vil være en udfordring at skulle trække tingene ud, således som de oplever, at det er tilfældet ved brug af LP-modellen. Det har givet anledning til frustrationer og utålmodighed undervejs og er også en af årsagerne til, at de ikke har læst sig ind på emnet/det valgte fokus eller på anden vis søgt ny viden herom som et led i LP-arbejdet: Som lærere har vi brug for at handle her og nu, og litteratursøgning og læsning ville blot forhale processen og dermed tidspunktet for handling i praksis yderligere.

En ulempe ved den analytiske praksis er, at processen kan være relativt tidskrævende. Der går flere møder med at gennemføre alle faser i problemløsningsmodellen, og da de foregår med 2-3 ugers mellemrum (evt. afbrudt af ferieperioder), kan der gå adskillige måneder med at behandle hver enkelt sag.

Betydningen i forhold til elevernes læring afhænger i høj grad af, hvordan hver enkelt praktiker bruger sine kompetencer til at analysere og evaluere undervisningen (Hattie, 2012). Implementeringen omfatter imidlertid kun i begrænset omfang den enkelte medarbejders analytiske praksis. I forbindelse med interviewene er der ikke informanter, der giver udtryk for, at de bruger den analytiske tilgang konsekvent i deres daglige praksis – det sker primært på de omtalte gruppemøder. I modsætning til hvad der sker på disse møder, anvender praktikerne ikke analyseredskabet systematisk i skolehverdagen. Det skal ses i sammenhæng med, at den skoleomfattende udviklingsindsats skaber tid og rum for gruppevis refleksion og analyse. Det lærte bliver brugt på regelmæssige møder i grupper, hvor den undersøgende og miljøskabende tilgang er det primære punkt på dagsordenen, hvilket ikke er tilfældet i den enkelte medarbejders travle hverdag.

Der er individuelle forskelle på dette punkt, idet nogle lærere og pædagoger giver udtryk for, at de tænker over, hvilke faktorer der skaber pædagogiske problemsituationer i deres hverdag. Særligt reflekterer de over opretholdende faktorer. Dette begreb er blevet en del af det fagsprog, som præger både erfaringsudveksling og refleksion i skolehverdagen (display 2).

### Display 2.

I forhold til om vi har fulgt LP-modellen, er det jo sådan, vi arbejder i forvejen. Vi har bare ikke kaldt det "opretholdende faktorer" før.

Opretholdende faktorer er jeg begyndt at tænke noget mere over, og hvordan kan man løse det efterfølgende.

Jeg tror faktisk, at jeg tænker LP – i de opretholdende faktorer osv. – helt automatisk.

Personligt har det givet meget at lære at stoppe op og undersøge. Lærere er tilbøjelige til – til enhver tid – at kunne stikke en løsningsmodel ud med 2 sekunders varsel. Det, modellen har bidraget med, er, at vi skal ind i undersøgelsesfeltet, og jo længere vi bevæger os der, jo mere kvalificeret bliver outputtet. Det giver mig noget, hver gang jeg har en pædagogisk problemstilling.

Modellen er blevet til en tanke- og strukturmodel, der har betydet opstramning af både kommunikationen i teamet og det konkrete pædagogiske arbejde.

En del andre medarbejdere giver imidlertid udtryk for, at deres analyseerfaringer kun præger deres tankegang i mindre grad i hverdagen (display 3).

### Display 3.

Vi forsøger at følge det, men fordi den ikke er i rygsækken, er det svært at bruge den. Jeg bruger det ikke i det daglige: Tankegangen måske, men ved møderne, gør vi. Når vi skal tilbage til opgaverne, så kan vi ikke holde fokus.

Man sætter sig ikke hver dag efter en time og analysere problemsituationer på struktureret vis. Det gør man ikke, men der er kommet mere fokus på det, man kan gøre noget ved. Om det skyldes LP, er svært at afgøre.

En lærer med 25 års erfaring bruger ikke LP i hverdagen. Modellen bliver mest brugt i LP-gruppe. Der er to parallelle spor, så det i praksis er adskilt. Meget af hverdagen kører, og han klarer det, han skal, uden at han behøver at trække LP ind i det. Selvfølgelig er den måde, hvorpå han praktiserer, dvs. hans undervisningspraksis, præget af opretholdende faktorer, men lærerpraksis er stadigvæk én ting, og LP-arbejdet en anden.

Som påvist er der således gode erfaringer med at implementere analysemodellen på skolerne, men den analytiske praksis præger kun i begrænset omfang den enkelte medarbejders indsats.

Den største virkning kan iagttages, når grupper af medarbejdere mødes regelmæssigt med henblik på at være systematisk undersøgende i forhold til selvvalgte problematikker. Hovedparten af de mange lærere og pædagoger, som har fået et analytisk kompetenceløft, giver i den forbindelse udtryk for, at de bruger analyseredskabet loyalt uden stort behov for lokale tilpasninger, og det er således ikke begrænsninger ved selve den undersøgende, evaluerende og inkluderende tilgang, som afholder dem fra at bruge den.

På regelmæssige møder i analysegrupperne fastlægger de problemstillinger i tilknytning til deres daglige, pædagogiske virke og indhenter og analyserer information, inden de drøfter mulige tiltag og gennemfører nogle af dem. Det var netop det, øveperioden vedr. fiktive og autentiske problemsituationer handlede om, og det lærte bliver således brugt stort set uændret af grupper af lærere og pædagoger på regelmæssige møder.

Den måske vigtigste forudsætning for, at det sker, er eksplicite forventninger om gruppevis implementering af analyseredskabet (Andresen, 2010). Øveperiode er nærmere bestemt ledsaget af entydige udmeldinger fra ledelsens side, så man undgår at skabe tvivl om kursusindholdet er til inspiration.

## Konklusion

I artiklen behandles spørgsmålet om, hvordan man kan evaluere transfer og opnå en høj værdi heraf. Udgangspunktet er et casestudie vedrørende Danmarks største skoleudviklingsprojekt. Resultaterne heraf viser, at forudsætningerne er til stede for, at det lærte bliver brugt på regelmæssige møder, hvor medarbejderne mødes for at analysere og håndtere problemsituationer i hverdagen, og at det har en positiv virkning på skolens læringsmiljø. På disse møder anvender deltagerne det, de har lært sig om systematisk, analytisk praksis, til at behandle såvel fiktive og selvvalgte pædagogiske problemstillinger. Ledelsesbevågenhed og allokering af tid til gruppevis refleksion og analyse har en dokumenterbar værdi. Rammevilkårene har været befordrende for gruppevis transfer, der kommer til udtryk i en fungibel implementering på gruppemøder.

Det gælder som nævnt kun i mindre grad den enkelte medarbejders praksis. Udmeldinger fra skoleledelsens side har ikke været entydige med hensyn til de enkelte medarbejders daglige brug af analyseredskabet til gavn for dem selv og skolens elever. Da transferværdien er begrænset på dette område, kræver det øget ledelsesbevågenhed og ændrede udmeldinger til de enkelte medarbejdere for at deres deltagelse i Danmarks største skoleudviklingsprojekt reelt kommer til at forbedre deres analytiske, evaluerende og inkluderende praksis.

Det forhold at transferværdien er begrænset med hensyn til *individuel* transfer (fungibel implementering i den enkelte praksis), er et *wake-up call* til beslutningstagere i skoler og kommuner præget af vanetænkning med hensyn til transfer. Rammerne må forbedres, hvis det lærte skal anvendes der, hvor det har allerstørst betydning i skolen, nemlig i de enkelte medarbejders daglige virke som fagdidaktiker, relationsarbejder og klasseleder.



## Litteraturhenvisninger

Andresen, B. B. (2009). *Billeder af en udviklingsorienteret folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo. Lokaliseret den 12. december 2011 på [www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk) (under Litteratur og formidling – Rapporter).

Andresen, B. B. (2010). *Skoler i udvikling – undersøgelse af brugen af LP-modellen. En kvalitativ analyse af 112 skolars implementering af LP-modellen*. Frederikshavn: Dafolo. Lokaliseret den 12. december 2011 på [www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk) (under Litteratur og formidling – Rapporter).

Andresen, B. B., Egelund, N. & Nordahl, T. (2009). LP-modellen – forskningsindsats og første resultat. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* årg. 46, nr. 6.

Brinkerhoff, R. O. (2005). The Success Case Method: A Strategic Evaluation Approach to Increasing the Value and Effect of Training. *Advances in Developing Human Resources*, Vol. 7, No. 1, s. 86-101.

Fregerslev, P. & Jørgensen, M. (2000). *Ny lærer. Om de første to år med sytten nyuddannede lærere*. Aarhus: Aarhus Dag- og Aftenseminarium.

Hansen, O. & Nordahl, T. (Red.) (2009). LP-modellen. *Læringsmiljø og pædagogisk analyse*. Frederikshavn: Dafolo.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. Oxon: Routledge.

Illeris, K. (2009). Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education*, Vol 28, NO. 2, s. 137–148.

Klewe, L., Andersen, F. Ø., Andresen, B. B., Topland, B. & Neset, T. (2011). *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i "Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere"*. Kristiansand: Oxford Research.

Kristensen, H. J. (1987). *Skolen i fremtiden. Tværfaglighed og grundlæggende kundskaber*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.

Merriam, S. B. (1998): *Qualitative research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. (s. 26-43).

Nordahl et al. (2012). *Resultater af brug af LP- modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo.

Qvortrup, L. (2012). Det ved vi – om den danske folkeskole. I: Nordahl, T. et al. *Resultater af brug af LP- modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Frederikshavn: Dafolo. Lokaliseret den 1. november 2012 på [www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/rapporter/Resume\\_LP\\_skole.PDF](http://www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/rapporter/Resume_LP_skole.PDF).

Rønn, C. (1998). *At studere praksis. Praktikstudier i skolevirkelighed*. Aarhus: Aarhus Dag- og Aftenseminarium

Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. København: NCK. Lokaliseret den 1. november 2012 på [http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaeraaa/transfer/subsites\\_ncfk\\_resultater\\_20100324145929\\_wm\\_ncfk\\_transfer-dk-uk-28s-web2.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaeraaa/transfer/subsites_ncfk_resultater_20100324145929_wm_ncfk_transfer-dk-uk-28s-web2.pdf).