

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.



**Bent B. Andresen***Forskningsleder, Ph.d.,**Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU),**Aarhus Universitet*

# Transferevaluering af pædagogisk efteruddannelse

## Indledning

Evalueringer ved afslutningen af et kursusforløb kan bruges til at afgøre, om deltagerne umiddelbart er tilfredse med et forløb, men ikke til at vurdere forløbets nytteværdi i praksis. Det forudsætter evalueringer af, hvordan, om overhovedet, deltagerne bruger det lærte bagefter i forbindelse med deres arbejdsopgaver. Spørgsmålet er, om deltagerne reelt bliver i stand til at handle på basis af det, de lærer sig.

Transferværdien afhænger af faktorer som: kompetenceudvikling, deltagerforudsætninger, arbejdsmiljø og generelle organisatoriske rammer (Brinkerhoff 2005). Den afhænger særligt af, om indholdet er relevant i forhold til deltagernes praksis. Det må være relateret til de opgaver, som deltagerne løser i hverdagen (Wahlgren 2009). Ellers er der risiko for, at de udvikler en parallel viden om, hvordan de skal agere ifølge teorien og i praksis.

Danmarks Statistik har for Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2013) påvist, at lærerne i folkeskolen typisk deltager i fire former for efter- og videreuddannelse:

- kort kursus  
- op til en halv dags varighed: 30 %
- korterevarende kursus  
- to til tre kursusdage: 21 %
- længerevarende kursus  
- mere end tre kursusdage: 27 %
- moduler på diplomniveau: 16 %

Ifølge lærerne kan de fleste bruge det, de har lært sig ved disse lejligheder. Helt konkret kan 79 % "i høj grad" eller "i nogen grad" bruge det i deres daglige ar-

bejde, mens 21 % kan bruge det "i mindre grad" eller "slet ikke" (EVA, 2013).

Blandt de, der bruger det lærte, bruger 63 % noget af det, 23 % bruger en mindre del af det, og 14 % bruger alt det lærte. De, der ikke bruger det lærte, begrundet det hovedsagelig med, at der var for lidt fagligt indhold, at indholdet ikke var relevant for deres arbejdsopgaver, at de ikke har haft tid, eller at deres leder ikke har givet dem mulighed for at nyttiggøre det lærte (EVA 2013).

Mangel på sidstnævnte mulighed er fx påvist i forbindelse med en landsdækkende forsknings-baseret

videreuddannelse af lærere i norsk grund- og videregående skole. Første års evaluering af projektet "Kompetense for kvalitet" var generelt positiv, men da der ikke var allokeret ressourcer til videndeling blandt kollegaer på den enkelte skole, var det hver anden deltagers opfattelse, at de norske skoleledere ikke havde tilrettelagt sådanne rammer, at det var let at formidle og bruge det lærte i det daglige samarbejde med deres kollegaer (Klewe, Andersen, Andresen, Topland og Neset 2011).

Herhjemme bliver der som nævnt ofte gennemført kompetenceudvikling, hvor skolens aktører deltager i kursusforløb af en halv dags eller nogle få dages va-



righed. Denne indsats kommer kun eleverne til gode, hvis det lærte bliver brugt i praksis, men det er, som det fremgår af det foregående, ikke altid er tilfældet. I værste fald er pædagogiske temadage og kursusforløb spild af tid, fordi deltagerne ikke får gavn af det lærte bagefter.

Det er også et wake-up call til evaluatorene. På trods af at målet med efter- og videreuddannelseskurser er at opnå transfer, er der en tendens til at udforme evalueringskoncepter, som om det primære er kursusafholdelsen som sådan (Brinkerhoff 2005). Det er også et wake-up call til de beslutningstagere, som bidrager til at sikre, at indholdet og det faglige indhold er passende i forhold til deltageres arbejdsopgaver, og som også kan skabe sådanne vilkår, at deltagerne reelt har tid til og mulighed for at nyttiggøre det lærte.

### Casestudie

Den viden om læreres og pædagogers kompetenceudvikling, som præsenteres i denne artikel, er resultat af et casestudie. Begrebet case kan i denne sammenhæng defineres som et afgrænset begivenhedsforløb, man kan "sætte ring om" (Meriam 1998). Projektet, som er blevet kaldt "Danmarks største skoleudviklingsprojekt" (FIVU 2012), og som indtil videre har involveret over 30.000 lærere og pædagoger på mere end 500 skoler, blev påbegyndt i 2008 i den hensigt at udvikle deres analytiske praksis i forhold til pædagogiske udfordringer i skolehverdagen. Denne praksis er nærmere beskrevet i LP-modellen, hvor "LP" står for læringsmiljø og pædagogisk analyse ([www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk)).

Selve det at analysere egen praksis er ikke nyt (Rønn 1998), og mange lærer- og pædagogstuderende gør fx erfaringer hermed i deres praktik (Fregereslev og Jørgensen 2000). Når medarbejderne implementerer LP-modellen, giver de imidlertid udtryk for, at de går mere systematisk til værks, end de er vant til (Andresen 2009).

Indsatsen for at forbedre skolens praksis og læringsmiljø er opdelt i to klart adskilte faser (Nordahl 2006, s. 6). Mens anden fase omfatter

udvikling og gennemførelse af nye tiltag, omfatter første fase formulering af ændringsbehov og ændringsmål vedrørende opretholdende faktor, som "udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen" (Hansen og Nordahl 2009).

Første fase omfatter også indhentning af information. Efter at lærere og pædagoger har besluttet, hvilken opretholdende faktor de vil behandle, indhenter de først information gennem egen observation af undervisningssituationer, samtaler med centrale aktører, elevspørgsmål eller lignende. Derpå analyserer de informationerne med henblik på at udbygge deres viden- og handlegrundlag.

Processen har karakter af det, der betegnes "videnskabelige aktiviteter i det små" (Kristensen 1987). Den forudsætter, at medarbejderne udvikler deres analytiske kompetencer, hvilket de har lejlighed til i en øveperiode, som efterfølges af en praksisperiode, der i princippet først stopper, når de har deres sidste arbejdsdag i skolen. I overblikksform indgår der følgende elementer i innovationen:

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

På hver af de medvirkende skoler er der gennemført to-tre fokusgruppeinterview med normalt fire deltagere ad gangen. Interviewene var semistrukturerede med tre hovedtemaer. Et hovedtema vedrører deltagerens erfaringer med analysearbejdet. I det følgende præsenteres resultaterne af analysen heraf.

### Resultater

Det fremgår, at indsatsen medvirker til at udvikle lærernes og pædagogernes professionelle beredskab, så de bliver bedre i stand til at beskrive og dokumentere udfordringer i læringsmiljøet på deres skole og kategorisere og analysere informationer om disse udfordringer. Ifølge lærere og pædagoger bidrager den fælles, analytiske praksis særligt til at forbedre det kollegiale samarbejde og fremme en bedre italesat og koordineret praksis (Andresen 2010), hvilket har en positiv virkning på arbejdet med udfordringer i læringsrummet.

Følgforskningen tyder således på, 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 og Nordahl, 2009). De bruger især det lærte i forhold til udfordringer i egen pædagogisk praksis på møder i grupper, hvor i gennemsnit fem-seks lærere/pædagoger mødes en håndfuld gange eller mere i løbet af et skoleår.

Nogle lærere og pædagoger peger imidlertid 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 vanetænkning om 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 14 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 handlingsorienterede.*

*Det har været og vil måske altid 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 to-tre ugers mellemrum (evt. afbrudt af ferieperioder), kan der gå adskillige måneder med at finde løsninger på en udvalgt problematik.

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 kun få, der giver udtryk for, at de bruger den analytiske tilgang konsekvent i deres daglige praksis – det sker primært på de omtalte gruppemøder (Andresen 2013).

Ifølge de medvirkende lærere og pædagoger anvender de faktisk ikke ret tit analyseredskabet systematisk på egen hånd i skolehverdagen. Det skal ses i sammenhæng med, at den skoleomfattende udviklingsindsats skaber tid og rum for gruppevis refleksion og analyse. Det lærte bliver som nævnt især 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 tilsyneladende blevet en del af det fagsprog, som præger både erfarings-udveksling 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.*

*Opretholdene 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 to 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 omvendt 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 ifølge lærere og pædagoger præger den analytiske praksis kun i begrænset omfang den enkelte 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 vedrørende 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 analyseredsskabet (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), tyder på, at skolens ledelser med fordel kan fokusere mere på muligheder og barrierer for transfer, hvis det lærte skal anvendes der, hvor det har allerstørst betydning, nemlig i hver enkelt medarbejders daglige virke som fagdidaktiker, relationsarbejder og klasseleder.

## Litteratur

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. (2013): *Styrket vidgrundlag i folkeskolen - følgeforskning i tilknytning til Danmarks største skoleudviklingsprojekt*. Aalborg: UC Nordjylland. Lokaliseret den 20. oktober 2013 på [www.lp-modellen.dk](http://www.lp-modellen.dk) (under Litteratur og formidling - Rapporter).

Andresen, B.B., Egelund, N. og Nordahl, T. (2009): "LP-modellen - forskningsindsats og første resultat". I *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". I *Advances in Developing Human Resources*, Vol. 7, No. 1, s. 86-101.

EVA (2013): *Kompetenceudvikling af lærere og pædagoger*. Tabelrapport. København: EVA.

FIVU (2012): *Rammesætning af pulje til forskningstilknytning samt udviklings- og evidensbaseret (Frascati-manualen)*. København: Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelse.

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

Hansen, O. og 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?" I *International Journal of Lifelong Education*, Vol 28, No. 2, s. 137-148.

Klewe, L., Andersen, F.Ø., Andresen, B. B., Topland, B. og 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, T. (2006): *Kunnskapsheftet: Forståelse af elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgunn: Lillegården Kompetensesenter.

Nordahl, T., Aasen, A.M., Sunnevåg, A.-K. og Qvortrup, L. (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., Aasen, A.M., Sunnevåg, A.-K. og Qvortrup, L.: *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).

