

**PÆDAGOGISKE PERSPEKTIVER PÅ
ERHVERVSRETTE VOKSENUDDANNELSE**
Eksempelsamling

Bjarne Wahlgren
September 2014

FORORD	4
1. REALKOMPETENCE	6
1.1 DOKUMENTATION AF REALKOMPETENCER	7
1.1.1 SKRIFTLIGE DOKUMENTATIONSFORMER	8
1.1.2 PRAKSISNÆRE DOKUMENTATIONSFORMER	9
1.1.3 DOKUMENTATION AF KOMPETENCER MED ET MOTIVERENDE FORMÅL	10
1.2 VURDERING ELLER MÅLING AF KOMPETENCER	11
1.2.1 FRA UFAGLÆRT TIL FAGLÆRT	13
1.3 ERFARINGER FRA UDVIKLINGSARBEJDER	16
1.3.1 KVALITETSSIKRET IKV – ET BIDRAG TIL LØFT FRA UFAGLÆRT TIL FAGLÆRT	16
1.3.2 EN FÆLLES VEU-CENTER TILGANG TIL IKV I AMU	17
1.3.3 FRA PLAN TIL UDVIKLING	18
1.3.4 FLERE FAGLÆRTE I IKV OG AMU I BYGGE-ANLÆG	20
1.3.5 VURDERING AF KUNNEN MOD NYE JOB	22
1.4 SAMMENFATTENDE OM REALKOMPETENCE	23
2. INNOVATION	25
2.1 INNOVATIV DIDAKTIK I AMU	26
2.2 INNOVATIONSPROCESSER	30
2.3 INNOVATIONCUBE	33
2.4 AMU OG INNOVATION – PERSPEKTIVER OG UDFORDRINGER	35
2.5 SAMMENFATTENDE OM INNOVATION	37
3. TRANSFER	39
3.1 HVORDAN FÅR MAN ET GODT KOMPETENCEFORLØB?	39
3.1.1 TRANSFERFAKTORER SOM KNYTTER SIG TIL DEN LÆRENDE	40
3.1.2 TRANSFERFAKTORER SOM KNYTTER SIG TIL UNDERVISNINGEN	41
3.1.3 TRANSFERFAKTORER DER KNYTTER SIG TIL ANVENDELSESSITUATIONEN	43
3.2 PROJEKTER OM TRANSFER	44
3.2.1 OPTIMERET TRANSFERVÆRDI	46
3.2.2 EVALUERING DER RYKKER	47
3.2.3 PROJEKT TRANSFER	48
3.2.4 UDDANNELSESINITIATIVER INDEN FOR SOCIALSEKTOREN	50
3.3 SAMMENFATTENDE OM TRANSFER	51
4. DELTAGERAKTIVITET	53
4.1 DELTAGERAKTIVITET OG MOTIVATION	53
4.2 GRUPPEBASERET AKTIVERING	55
4.2.1 COOPERATIVE LEARNING	55
4.2.2 PROJEKTARBEJDE	57
4.3 PRAKSISLÆRING I SMÅ OG MELLEMLØSE VIRKSOMHEDER	59
4.4 ANDRE PROJEKTER MED VÆGT PÅ AKTIV DELTAGELSE	62
4.4.1 SCENARIO BASERET LÆRING	62
4.4.2 ÅBENT VÆRKSTED	63
4.4.3 LP-MODELLEN	63
4.5 SAMMENFATTENDE OM DELTAGERAKTIVITET	64
5. SAMMENHÆNG MELLEMLØSE UDDANNELSESINSTITUTIONER	65

5.1 SAMMENHÆNG MELLEML ALMEN OG ERHVERVSRETTEU UDDANNELSE	65
5.2 MATEMATIK OG ENERGI	65
5.3 DANSK OG FARMAKOLOGI	67
5.4 SAMMENFATTENDE OM SAMMENHÆNG MELLEML UDDANNELSER	71
6. SAMMENHÆNG MELLEML UDDANNELSE OG VIRKSOMHEDER	72
6.1 AFDÆKNING AF EN SEKTORS KOMPETENCEBEHOV	72
6.2 INDIVIDUEL KOMPETENCEAFKLARING OG UDDANNELSEPLANLÆGNING	73
6.3 SAMMENHÆNGENDE UDDANNELSESLIVERANCE	75
6.4 VEJLEDNING TIL SMÅ VIRKSOMHEDER	75
6.5 VEJLEDNING TIL MELLEMLSTORE VIRKSOMHEDER	76
6.6 FRA KURSUS TIL SAMMENHÆNGENDE UDDANNELSESFORLØB	78
6.7 OPSUMMERENDE OM KORTLÆGNING AF BEHOV	78
BILAG 1 – PROCEDURE VED INDHENTNING AF MATERIALE	80
BILAG 2 – INDHENTET MATERIALE - AMU UDBYDERE	82
BILAG 3 – INDHENTET MATERIALE – TUP PROJEKTER 2010 - 2013	86

Forord

I denne eksempelsamling er der beskrevet erfaringer fra en række forsøgs- og udviklingsarbejder, som er gennemført i de seneste fem år. Erfaringerne er samlet under nogle temaer. Delvis de samme temaer, som har struktureret arbejdet under Undervisningsministeriets tværgående udviklingspulje til udvikling af arbejdsmarkedsuddannelserne (TUP-projekterne). Det drejer sig om følgende temaer:

Realkompetence. Hvordan måler og beskriver man deltageres reale kompetencer? Hvordan inddrages disse kompetencer på den mest frugtbare måde i undervisningen?

Innovation. Hvordan kan man styrke den enkelte medarbejders innovative kompetencer? Hvad kræver det af underviserne? Hvordan overføres innovationen til arbejdspladsen?

Transfer. Hvordan sikrer man, at det, der læres, efterfølgende anvendes på arbejdspladsen?

Deltageraktivitet. Hvordan kan man aktivere og motivere deltagerne i undervisningen?

Sammenhæng mellem uddannelsesinstitutioner. Hvordan skabes sammenhæng mellem almen og erhvervsrettet uddannelse?

Sammenhæng mellem uddannelse og virksomheder. Hvordan skaber man sammenhæng mellem arbejdsplads og undervisning? Hvordan kortlægges kompetencebehov? Hvilke erfaringer er der med vejledningen i forhold til arbejdspladser?

Temaerne fokuserer på pædagogik i den forstand, at det drejer sig om forhold, som foregår i undervisning og vejledning i tilknytning til kompetenceudvikling. Det omfatter rammerne for undervisningen og undervisningens formål og indhold.

Teksten er skrevet på baggrund af de mange rapporter, som findes tilgængelige. Vi har indsamlet materialet ved at henvende os direkte til AMU-udbydere og til VEU-centre. Her har vi bedt om at få oplysning om pædagogisk nytænkning og udvikling. Vi har indsamlet materiale om samtlige TUP-projekter fra perioden 2010-2013. I appendiks findes en oversigt over såvel fremgangsmåden som de institutioner, vi har været i kontakt med. Som det fremgår, er det et omfattende materiale, der ligger til grund for denne eksempelsamling. Vi har fået meget med, men der er sandsynligvis også relevante projekter, som vi ikke har indfanget.

Det er ikke nogen let sag at sammenfatte sådanne erfaringer. De fleste erfaringer fra udviklingsarbejder er bundet i de konkrete aktiviteter og de konkrete materialer, der er udviklet på skoler og uddannelsesinstitutioner. Mere omfattende pædagogiske overvejelser om de gjorte erfaringer er ikke almindelige i rapporterne. I almindelighed beskriver rapporterne, hvad der er gjort. I en del tilfælde beskrives dette ganske kortfattet. Så kortfattet, at det er vanskeligt at se, hvilke nye erfaringer, som er gjort. Men det er på dette grundlag, denne tekst er skrevet.

I videst mulig udstrækning henvises i teksten til de skoler og projekter, hvor udviklingen har fundet sted. Det giver mulighed for, at læseren selv at følge op på det, som synes mest inspirerende.

Eksempelsamlingen henvender sig til undervisere og uddannelsesplanlæggere. Nogle vil finde velkendt stof, som bekræfter den nuværende praksis. Andre vil – forhåbentlig – finde noget nyt.

Undervisningsministeriet har taget initiativet til arbejdet og finansieret dets realisering.

Viden er først nyttig, når den anvendes!

Bjarne Wahlgren

September 2014

Der er i materialet henvist til konkrete projekter og uddannelsesinstitutioner. Henvisning til mere generel og mere teoretisk litteratur om voksenpædagogik findes i Bjarne Wahlgren: *Pædagogiske perspektiver på erhvervsrettet voksenuddannelse – Et inspirationshæfte*. NCK, 2014.

1. Realkompetence

Hvordan måler man kompetence, og hvordan tilrettelægger man uddannelsesforløb, som integrerer deltagernes samlede kompetence?

Realkompetence – den voksne deltagers samlede kompetence – er et vigtigt element i den samlede pædagogiske tænkning. Kompetencerne spiller en rolle, når kursisterne skal vurderes i forhold til uddannelsens krav, og de spiller en rolle ikke mindst i forbindelse med planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelsesforløb for den enkelte. Anerkendelse af og inddragelse af en persons reale kompetencer har en motiverende effekt. Realkompetencer er således et grundtræk i enhver uddannelse; men får særlig aktualitet i forbindelse med overvejelser om erhvervsuddannelser for voksne, herunder forholdet mellem erhvervs erfaring, AMU-kompetencer og erhvervsuddannelseskrav.

I Erhvervsuddannelse for Voksne (EUV) indgår en realkompetencevurdering (se faktaboksen). På den baggrund fastlægges det konkrete uddannelsesforløb med udgangspunkt i de formelle kompetencekrav til uddannelsen. Realkompetencevurderingen har altså betydning for EUV-forløbets omfang og indhold, og den har principielt også betydning for, hvordan undervisningen gribes an.

Faktaboks:

Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelse, 24. februar 2014, side 21:

Realkompetencevurdering

Den enkeltes konkrete uddannelsesforløb fastlægges på baggrund af en grundig og systematisk realkompetencevurdering som led i optagelsen med udgangspunkt i de på forhånd fastlagte standardiserede uddannelsesforløb for voksne. Realkompetencevurderingen er et fælles ansvar for skolerne og arbejdsmarkedets parter (de faglige udvalg). Det bliver erhvervsskolernes ansvar at udføre realkompetencevurderingen under anvendelse af de regler om godskrivning og afkortning, som er fastsat på baggrund af beslutninger af arbejdsmarkedets parter (de faglige udvalg). Realkompetencevurderingen består både af en objektiv generel vurdering og af en individuel vurdering:

- Den generelle vurdering bygger på faste objektive kriterier for godskrivning. Arbejdsmarkedets parter (de faglige udvalg) opstiller de relevante kriterier for godskrivning for relevant uddannelse og erhvervs erfaring. Skolerne foretager den konkrete vurdering på baggrund af disse.
- Den individuelle vurdering vil afgøre, om den enkeltes uddannelsesforløb skal afkortes udover det, der eventuelt er givet som led i den objektive vurdering.

Arbejdsmarkedets parter (de faglige udvalg) træffer afgørelse om afkortning af praktikuddannelsen på baggrund af øvrig erhvervs erfaring. Skolerne foretager det konkrete skøn for yderligere afkortning som følge af anden skoleundervisning. Der udvikles værktøjer til brug for den individuelle vurdering, der i højere grad kan medvirke til at sikre en tilstrækkelig og ensartet afkortning.

Realkompetencevurderingen omfatter en objektiv og en individuel del. Som led i etableringen af EUV skal det beskrives, hvilke forudgående uddannelser, AMU-kurser og hvilken erhvervs erfaring, der kan godskrives i hvilke erhvervsuddannelser for voksne. På den måde bliver skolernes grundlag for den objektive del af realkompetencevurderingen tydeligere, og det bliver mere gennemsigtigt for eleverne, hvilken konkret afkortning de er berettiget til. Den individuelle afkortning giver mulighed for yderligere afkortning på baggrund af en konkret vurdering af den enkeltes kompetencer.

Et centralt spørgsmål i denne sammenhæng er, hvordan måler man de reale kompetencer, som deltagerne har erhvervet gennem et kortere eller længere arbejdsliv? Et andet spørgsmål er, hvordan man oversætter de målte kompetencer til undervisning.

Dokumentation og måling af realkompetence – prior learning – har været en pædagogisk udfordring i de sidste 20 år, nationalt og internationalt. Der synes at være en generel enighed om, at kompetencer er svære at synliggøre og måle¹. Kompetence er forbundet med handling i forhold til en konkret sammenhæng. Kompetencer kan derfor bedst dokumenteres og måles ved at se, hvordan en person handler i bestemte situationer. Samtidig er handlinger tæt forbundet med overvejelser over, hvorfor man handler. En måling af kompetencer må derfor både måle, hvor god den enkelte er til at handle, og hvor velbegrunder denne handling er.

En måling af realkompetence skal altså måle, *hvordan man handler (knowing how), hvad man ved om det felt man handler i (knowing that), og viden om hvorfor man handler på den bestemte måde, som man gør (knowing why)*. I den nationale kvalifikationsrammes begrebsbrug, kan man sige, at en realkompetencevurdering skal måle viden, færdigheder og kompetencer.

I dette kapitel fokuseres derfor på, hvordan man bedst muligt kan overvinde nogle af de vanskeligheder, der opstår, når man skal dokumentere og måle kompetencer.

1.1 Dokumentation af realkompetencer²

¹ Jf. kapitlet 'Realkompetencens pædagogiske udfordringer' i Wahlgren (2014): Pædagogiske perspektiver på erhvervsrettet voksenuddannelse, NCK.

² Afsnittet om dokumentation er skrevet på baggrund af et notat udarbejdet af Ulla Nistrup til Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Der findes mange forskellige metoder til synliggørelse eller dokumentation af en persons realkompetencer. De kan synliggøres gennem en beskrivelse (skriftlige dokumentationsformer), og de kan synliggøres gennem udførelse af opgaver (praksisnære dokumentationsformer).

1.1.1 Skriftlige dokumentationsformer

De fleste af de skriftlige dokumentationsformer baserer sig på selvvurderinger, idet personerne skal vurdere deres erfaringer, deres viden eller kompetencer ud fra en skala. I nogle former er det personerne selv, der skal sætte ord på deres kompetencer. I andre eksempler er kompetencerne formuleret på forhånd, og personerne skal derfor blot vurdere kompetencer i forhold til en given skala. En dokumentation via en selvvurdering giver mulighed for at reflektere over egne kompetencer og understøtter en systematisering og formulering af dem.

Andre dokumentationsformer har karakter af test, fx en multiple choice eller en skriftlig opgave, der afdækker specifik faglig viden eller faglige færdigheder, som elementer af en persons kompetencer. Disse dokumentationsværktøjer, er et supplement til mere brede dokumentationsmetoder, der kortlægger en persons samlede kompetencer.

De nævnte dokumentationsformer i dette afsnit adskiller sig fra de praksisnære former først og fremmest ved at være skriftlige og ved ikke at være styret af funktioner, opgaver eller problemer i praksis, men af kompetencekategorier, som beskriver forskellige elementer af kompetencer mere eller mindre løsrevet fra handlinger i praksis. I det følgende gives en række eksempler.

Portfolio – Min kompetencemappe er et eksempel på et dokumentationsværktøj, der elektronisk samler og tydeliggør personens kompetencer vha. forskellige kategorier af kompetencer. Kompetencerne beskrives inden for: faglighed, samarbejde og planlægning, læring og udvikling, kommunikation og formidling samt kompetencer inden for IT, tal og sprog. Til hver kompetence skal personen både vurdere erfaringsniveauet og beskrive, hvor man har erfaringen fra. Derved bliver kompetencen koblet til en sammenhæng, hvori den er brugt eller lært. Kompetencebeskrivelserne suppleres endvidere med et CV, der giver et overblik over uddannelse, arbejds- og fritidserfaringer. Min kompetencemappe bruges ofte sammen med andre dokumentationsmetoder for at skabe et bredt overblik personers kompetencer.

GVU håndbogen har lige som Min kompetencemappe til formål at skabe et overblik over en persons samlede kompetencer, dog målrettet og afgrænset i forhold til en bestemt uddannelse inden for erhvervsuddannelserne. Den blev i sin tid lavet af UVM og findes i dag i mange varianter. Den indeholder afsnit om uddannelseserfaringer, erhvervs erfaringer samt en selvvurdering i forhold til uddannelsens forskellige mål og faglige områder.

Selvvurdering af erfaringer med arbejdsopgaver. Selvvurderingen kan være udformet som et skema (fx elektronisk), et spind, et hjul eller en skydeskive, som man skal placere sig i forhold til.

Placeringen sker i forhold til typiske arbejdsopgaver inden for et arbejds- eller brancheområde, som man skal vurdere, hvor god man er til at udføre. Der kan være tale om en række spørgsmål eller udsagn, som personen skal vurdere på baggrund af egne erfaringer med løsning af arbejdsopgaven. Vurderingen sker typisk på en skala, fx fra 1 – 6, hvor 1 er ingen eller få erfaringer. Selvvurderinger bliver ofte kombineret med andre dokumentationsformer, som har til formål at nuancere og validere selvvurderingen.

Dokumentations- og dialogværktøj om personlige kompetencer er 'tredje sektors' online værktøj til dokumentation af kompetencer tilegnet i fritiden, inden for folkeoplysningen, frivilligt arbejde og foreninger. Værktøjet sætter fokus på generelle kompetencer som: sociale, læringsmæssige, kreative/innovative, kommunikative, it, selvledelse, interkulturelle og organisatoriske. Alle kompetencer er beskrevet via en række spørgsmål. Personen skal vurdere, i hvilken grad udsagnet passer på vedkommende på en skala fra 1 – 5. Efter selvvurderingen skal personen med egne ord give eksempler på, hvordan kompetencen ses hos vedkommende. Herved bliver kompetencen beskrevet i en sammenhæng. Hvis dokumentationen efterfølges af en samtale med en vejleder eller en kollega, bliver det også et dialogværktøj, som kan fremme yderligere erkendelse.

Selvvurderingsværktøjer systematiseret i kompetencekategorier. På arbejdspladser benyttes selvvurderingsværktøjer, der arbejder med kompetencer inddelt i forskellige kategorier, såvel faglige som mere generelle kompetencer. Typisk for disse værktøjer er, at de bliver suppleret af samtaler og andre dokumentationsmetoder.

1.1.2 Praksisnære dokumentationsformer

Opgave- og problemløsning i arbejde eller i arbejdslignende situationer giver mulighed for at synliggøre kompetencer gennem de handlinger, der foretages i praksis. Kan personen udføre opgaven? På hvilket kvalitetsniveau udføres opgaven? Hvis opgave- og problemløsningen samtidig kombineres med muligheden for at tale om og reflektere over begrundelserne for handlingerne, vil den bagvedliggende viden, forståelse og holdning også kunne blive synlig. I det følgende gives eksempler på sådanne dokumentationsmetoder, styret af funktioner og opgaver i praksis.

Observation på arbejdspladsen. Gennem observationen af opgave- og problemløsning i praksis synliggøres kompetencer her og nu. Hvis observationen kombineres med samtale under eller efter udførelsen af arbejdsopgaver/problemløsning, er det muligt at synliggøre de bagvedliggende overvejelser for valg af handlinger. Ligesom brugen af fx den viden, samt de færdigheder og holdninger, som blev brugt i opgave-/problemløsningen, bliver synlige i samtalen. Observation på arbejdspladsen giver mulighed for at sammenligne niveauer for kvaliteten i opgaveudførelsen. Den giver mulighed for at sammenligne mellem en ufaglært og en faglært udførelse af opgaven.

Løsning af praktiske opgaver og problemer udført i en **simuleret arbejdsplads** med arbejdslignende opgaver. Opgave- og problemløsningen kombineres med samtale og/eller skriftlige

refleksioner over opgaveløsningen. Den viden, de færdigheder og holdninger, der ligger bag handlingerne, vil derved kunne afdækkes.

Løsning af autentiske problemstillinger eller cases formuleret på baggrund af funktioner, hentet fra fagets/erhvervets praksis. Der arbejdes med praktisk udførelse af opgaver, løsning af problemer og opgaver i et værksted samt med skriftlige eller mundtlige produkter, der dokumenterer begrundelser og italesætter viden. Her kan både være tale om at dokumentere 'her og nu' kompetencer, samt dokumentation af dispositioner for handlinger. Gennem samtaler eller skriftlige beskrivelser af refleksioner over handlinger, synliggøres de bagved liggende videns-, færdigheds- og holdningselementer.

Samtale om personers erfaringer med løsning af arbejdsopgaver inden for et fagligt område. Samtalen kan være mere eller mindre styret. Styringen kan være en spørgeguide, et skema med faglige opgaver eller personens narrative fortælling. Samtalen åbner mulighed for at synliggøre både viden, færdigheder og personlige tilgange til opgave- og problemløsning i praksis. Ligesom samtalen med sine spørgsmål, hjælper den enkelte person med at få sat ord på og samtidig bevidstgøre om kompetencer. Under samtalen inddrages dokumenter, som personen har medbragt til dokumentation af arbejds erfaringer (CV, lønsedler, udtalelser, kursusbeviser, mv.). Samtalen kan suppleres med test, der dokumenterer elementer af teoretisk viden eller læse-, skrive- og sprogfærdigheder. Praktiske opgaver kan indgå, hvis det vurderes nødvendigt for at synliggøre afgrænsede praktiske færdigheder. Her observeres under opgaveudførelsen. Der samtales evt. undervejs og efter udførelsen af opgaven, for at afdække bevæggrunde, viden og holdninger, der ligger til grund for handlingen.

1.1.3 Dokumentation af kompetencer med et motiverende formål

En realkompetencevurdering har som udgangspunkt det formål, at den giver et grundlag for godskrivning af dele af en uddannelse og for tildeling af merit, så der på den baggrund kan udarbejdes en uddannelsesplan og tilrettelægges et uddannelsesforløb. Men en kortlægning af en persons realkompetencer har også en pædagogisk funktion. Den kan give et udgangspunkt for at tilrettelægge undervisningen og læreprocessen på en måde, så den bygger videre på og inddrager det, som personen i forvejen kan. I eksemplet på en erhvervsuddannelse for voksne (se nedenfor) er en af de vigtige pointer, at deltagerne kompetencer inddrages konstruktivt i undervisningen som en del af undervisningens indhold. Som det nævnes i eksemplet, så er 'lærerne gode til at inddrage de forskellige elevers erfaringer'. En forudsætning for at kunne gøre det er, at man kender disse erfaringer. I den sammenhæng kan en kortlægning af deltagerne kompetencer være et nyttigt udgangspunkt.

Dokumentation af kompetencer kan være en selvstændig lærende og udviklende proces, både i forbindelse med realkompetenceafklaringen og som en del af den udviklingsproces, som kompetencevurderingen tit efterfølges af.

I et konkret projekt, der gennemføres af Region Hovedstaden, beskrives udviklingen af unge ufaglærtes kompetencer gennem et ansættelsesforløb. Udviklingen af såvel sociale og personlige kompetencer som faglige kompetencer beskrives. Beskrivelser foretages på baggrund af løsningen af de konkrete arbejdsopgaver, som indgår i ansættelsesforholdet. Beskrivelserne foretages i forhold til et i forvejen udarbejdet kompetenceskema og foretages løbende under ansættelsen. Den giver derfor en klarhed over den enkeltes kompetencer og især en synliggørelse af udviklingen af disse. Synliggørelsen har både et pædagogisk element med henblik på vejledning undervejs og et motiverende element i forhold til at opleve, at 'man bliver bedre'. Kompetencebeskrivelsen kan anvendes dels med henblik på videre ansættelse og med henblik på godskrivning i et efterfølgende uddannelsesforløb (JUP-projektet, Region Hovedstaden).

Kompetencer er ikke altid erkendte for den person, som besidder kompetencerne. Personer har ofte ikke et overblik over kompetencerne eller en systematik til at beskrive dem med. Kompetencerne kan også være 'tavs' og derfor vanskelige overhovedet at 'sætte ord på'. Det betyder at dokumentationsprocessen vil kunne føre til nye erkendelser og forståelser af, hvilke kompetencer man har eller potentielt har.

I en række af de dokumentationsmetoder og processer, som er beskrevet ovenfor indgår refleksion, hvor man taler om, hvilke kompetencer det drejer sig om. Den dokumenterende samtale kan med sin spørgende og udforskende tilgang medvirke til at klarlægge og synliggøre kompetencer, som står utydelige for personer, og ligeledes medvirke til at sætte ord på kompetencer, som ikke har været eksplicite.

Hvis dokumentations- og vurderingsprocessen skal bibringe personen nye erkendelser, er det vigtigt, at personen selv er aktiv i processen. Erfaringer viser, at deltagerne samtidig har brug for støtte til at få synliggjort tavs viden og at få systematiseret beskrivelsen af kompetencerne. Den støtte kan komme fra kolleger, tillidsrepræsentanter og ledere på arbejdspladsen. På uddannelsesinstitutioner kan støtten komme fra vejledere, undervisere og andre deltagere.

1.2 Vurdering eller måling af kompetencer

En ting er at synliggøre og dokumentere kompetencer, en anden ting er at måle eller vurdere dem. I eksemplerne ovenfor har der først og fremmest været fokus på synliggørelse og dokumentation. I dette afsnit fokuseres på vurderingen eller målingen af kompetencer.

Hvis kompetencer skal måles, kræver det en klarhed om, hvad målestokken for vurderingen er. Målestokken kan være defineret af en individuel karriereudvikling, en job- eller en brancheudvikling eller formelle uddannelsesmål. Målestokken skal stå klart for dem, der skal måle

og bedømme kompetencer, men også gerne for dem, der skal vurderes. Det betyder, at det er nødvendigt at få konkretiseret og systematiseret de overordnede kompetencemål, kompetencekrav eller kompetencebehov til kriterier, som gør det muligt at identificere personers komplekse kompetencer i målestokken. For at det kan lade sig gøre, må der tit flere forskellige dokumentationsformer i spil. Uden flere metoder til at synliggøre kompetencer kommer de komplekse sider af kompetencer ikke frem.

Samtidig er det vigtigt at de metoder, der bliver brugt til at kortlægge en persons kompetencer, er egnede til at synliggøre både delelementer af kompetence samt helheden, hvis vurderingen skal være valid. Handler det om viden kan forskellige former for tests være velegnede, men handle det om handlingsorienteret færdighed vil det være svært at se, om en person har færdigheder, hvis man kun benytter en skriftlig test.

Som bedømmer skal man have et kontrollerende blik på en persons kompetencer i forhold til målestokken. I det foregående er der peget på vanskeligheden ved at synliggøre kompetencer, som ikke er erkendte, systematiserede eller måske lige frem er tavse. For at støtte synliggørelse af disse ikke erkendte eller tavse kompetencer, kræver det et udforskende, undersøgende blik hos bedømmeren.

Dokumentationen sker ofte ud fra opgave- og problemløsning, og har derfor et funktionelt eller praksisnært udgangspunkt. Målestokken er tit ordnet i kompetencekategorier eller fag, som ikke svarer direkte til den funktionelle tilgang. Derfor er der tit behov for en 'oversættelse' af de synliggjorte praksisnære kompetencer til målestokkens kategorier. Der skal svares på spørgsmålet: Hvilke kompetencer svarer det, som er vist i problemløsningen, til? Det er en oversættelse bedømmeren skal foretage og både synliggøre og sandsynliggøre. Det kræver derfor, at bedømmeren har en stor indsigt i det faglige område og i at kunne vurdere, hvilke kompetencer de forskellige handlinger forudsætter og omfatter. Samtidig skal bedømmeren være i stand til at danne sig et helhedsbillede af kompetencerne ud fra de flere forskellige metoder, som er brugt i dokumentationen.

Et sidste opmærksomhedspunkt i forhold til vurdering af kompetencer er gennemsigtighed. Det skal altid være gennemskueligt, hvad det er, der måles op imod, og hvilke metoder der benyttes til dokumentation, for både bedømmer og for den, der ønsker sine kompetencer vurderet.

Der vil, som i alle vurderinger, være tale om et subjektivt skøn, når bedømmere vurderer kompetencer. Men et subjektivt skøn som bedømmeren kan begrunde og argumentere for, ud fra de valgte metoder og de konkretiserede kriterier. Ligeledes skal der være klare og gerne fælles retningslinjer for, hvordan processen foregår, for at sikre en grad af ensartethed og transparens i en proces, hvor mange subjektive forhold er i spil.

1.2.1 Fra ufaglært til faglært

Der er de senere år gennemført en række projekter inden for VEU, hvor formålet er at udvikle og gennemføre forløb, hvor ufaglærtes kompetencer beskrives og vurderes med henblik på udarbejdelse af en uddannelsesplan og gennemførelse af et uddannelsesforløb. En del af arbejdet i disse forløb har været at finde former, hvor kompetencerne bliver beskrevet. I dette afsnit beskrives et konkret eksempel på en række overvejelser, der skal afklares i denne forbindelse.³

For at blive faglært (at få svendebrev) kræves, at man besidder en række kompetencer. Disse kompetencer vil være beskrevet i en bekendtgørelse. Kompetencerne er beskrevet som en række handlinger, man skal kunne udføre. Fx skal man kunne udvælge og bearbejde materialer, eller man skal kunne arbejde i teams med henblik på løsning af faglige og praktiske opgaver inden for fagfeltet. Man skal altså kunne handle kvalificeret i forhold til de opgaver, som den faglærte uddannelse sigter imod.

Den faglærte skal både have en bred og en dyb kompetence til løsning af opgaver inden for hele fagfeltet. Det betyder, at den faglærte skal have et bredt kendskab til og erfaringer inden for fagfeltet. Han skal have arbejdet med forskellige opgaver inden for feltet. Den faglærte skal kunne kommunikere på et fagligt niveau inden for feltet. Det forudsætter kendskab til faglige begreber inden for området. Den faglærte skal kunne løse opgaver og have en vis rutine i at løse disse opgaver. Det forudsætter en vis generel (teoribaseret) viden, som kan anvendes i forskellige sammenhænge inden for fagfeltet. Den faglærte skal altså besidde en kompleks kombination af know how, know-that and know-why og samtidig have evne til at anvende denne viden, altså have en faglig kompetence.

Den ufaglærte arbejder, der har arbejdet inden for et fag i en årrække har en række arbejdserfaringer. Disse erfaringer vil give den ufaglærte en særlig kompetenceprofil. Profilen vil ofte være knyttet til et begrænset antal arbejdsfunktioner inden for en begrænset del af det samlede fagområde. Erfaringerne vil ofte være knyttet til løsning af et begrænset antal forskellige opgaver. Til gengæld kan den ufaglærte have meget stor praktisk erfaring og en rutine inden for de konkrete områder.

En vurdering af på hvilke områder den ufaglært er på fagligt niveau, og på hvilke områder yderligere kompetenceudvikling er nødvendig, drejer sig altså om at vurdere, om den ufaglærte har den tilstrækkelige bredde i sit erfaringsgrundlag, i hvilken udstrækning den ufaglærtes viden og færdigheder er tilstrækkeligt solidt funderet i viden, og om den ufaglærte kan udfører relevante arbejdsopgaver på et tilstrækkeligt højt kvalitetsniveau. Hvad betyder dette i praksis? For at besvare spørgsmålet beskrives et konkret eksempel på en kompetencevurderingsproces. Processen er foregået inden for gastronomuddannelse.

³ Eksemplet er hentet fra projekt *Fra ufaglært til faglært på rekordtid (UFFA)*. Se www.uffa.dk.

I Uddannelsesbekendtgørelsen for Gastronom-uddannelsen er der opregnet 21 kompetencer (skema 1). Kompetencerne er beskrevet i adfærdstermer og beskrives med stigende kompleksitet: fra de mere enkle til de mere komplekse. De enkle kompetencer omfatter fx 'at kunne vurdere råvarer' og 'at kunne anvende de korrekte råvarer'. De mere komplekse kompetencer omfatter fx 'at kunne sammensætte og tilberede selskabsmenuer', 'at kunne komponere, opskriftsætte og tilberede forskellige retter af sæsonvarer med begyndende kreativitet' og 'at arbejde med såvel á la carte- som selskabsbestillinger'. Kompetencerne omfatter også personlige og sociale kompetencer som fx personlige kompetencer som 'at udvise kreativitet, tage ansvar og være fleksibel' og sociale kompetencer som 'at kunne arbejde i teams' og 'betjene kunder'.

I forhold til en realkompetencevurdering af en ufaglært arbejder, er spørgsmålet, hvordan man måler de kompetencer, som opnås gennem en ordinær uddannelse. Hvordan kan man sikre, at målingen af den enkelte persons kompetencer er både pålidelighed (reliabel) og gyldig (valid) i forhold til de meget omfattende og komplekse kompetencemål?

Faktaboks:

Kompetencemål for hovedforløbet uddannelse til gastronom (kok)

For at nå et fagligt niveau skal den studerende kunne:

1. vurdere råvarer,
2. anvende de korrekte råvarer, materialer, arbejdsmetoder, værktøj, og udstyr i forhold til en given opgave,
3. udføre arbejdet under hensyntagen til hygiejne, miljø, arbejdsmiljø, arbejdspladssikkerhed, tid, økonomi og kvalitet,
4. tilberede fastfood, varme, lune og kolde retter ud fra korrekte grundtilberedningsmetoder og i henhold til regler om hygiejne og virksomhedens egenkontrolprogram til servering i selvbetjeningsrestauranter, kantiner, cafeer, hoteller, restauranter og diner transportable,
5. planlægge, tilberede og anrette menuer ud fra ernæringsmæssige hensyn og foretage ernæringsberegning med baggrund i gældende lovgivning,
6. tilpasse sig arbejdet og samarbejdet i køkkenet i de almindeligste forretningstyper og følge disses udvikling,
7. arbejde i teams samt bidrage til udviklingen af arbejdet,
8. udvise kreativitet samt lyst og evne til at lære nyt og tage ansvar,
9. være fleksibel og indgå i samarbejde med kollegaer, kunder og andre interessenter, uanset etnisk baggrund,
10. formulere sig mundtlig samt vurdere og forstå idéer og synspunkter,
11. analysere og løse faglige problemer selvstændigt eller som del af et team,
12. erkende egne lærings- og motivationsmæssige styrker og svagheder som grundlag for livslang læring,
13. betjene virksomhedens kunder og gæster under hensyntagen til nationalitet,
14. tage et medansvar for, at gæsterne føler sig velkomne og får en god oplevelse,

15. betjene og gæsteforklare om menuer og madkulturer samt anvende almindeligt forekommende fagtekster af erhvervsmæssig relevans på engelsk,
16. forholde sig til, hvilken betydning de enkelte medarbejders funktion og organisatoriske placering har for virksomhedens daglige drift, innovation og lønsomhed samt bidrage til et godt arbejdsmiljø,
17. bestemme, beskrive, indkøbe, kvalitetsvurdere samt placere almindeligt anvendte råvarer og halvfabrikata,
18. klargøre, tilberede og anrette køkkenets grundrepertoire,
19. sammensætte og tilberede selskabsmenuer, beregne vareforbrug og udarbejde kalkulationer med selvstændighed og begyndende rutine,
20. komponere, opskriftsætte og tilberede forskellige retter af sæsonvarer med begyndende kreativitet,
21. arbejde med såvel á la carte- som selskabsbestillinger.

I projektet blev kompetencerne oprindeligt målt alene gennem interview med ansøgerne suppleret med dokumentation af tidligere ansættelse. Denne målemetode viste sig at have lille validitet i forhold til gennemførelsen af den efterfølgende uddannelsesplan. Interviewene blev efterfølgende suppleret med en teoretisk prøve, hvor ansøgeren blev testet på beherskelsen af fagtermer og viden om begrundelser for handlingerne. Også denne metode viste sig at have begrænsninger, idet ansøgerens aktuelle performance, altså evnen til konkret at agere i forhold til relevante opgaver ikke blev målt. På baggrund af erfaringerne er der udarbejdet en samlet procedure for en samlet vurdering af den ufaglærtes kompetencer i forhold til en faglært kompetence. Proceduren omfatter indledende interview, teoretisk prøve og praktisk afklaring.

Det indledende interview gennemføres på baggrund af den faglærtes dokumenterede arbejdserfaringer og tidligere uddannelse. I interviewet afklares omfanget og bredden i den ufaglærtes erfaringsgrundlag samt de personlige og sociale kompetencer. Konklusionen kan fx være: 'Har kendskab til ernæring, god helhedsforståelse og innovationsevne. Mangler a la carte erfaringer, kendskab til fagtermer og teoretisk viden'.

I den teoretiske prøve afklares dybden i den teoretiske viden gennem en række spørgsmål, der dels tester know how inden for området, kendskab til fagtermer og viden om handlemuligheder, og dels spørgsmål om begrundelser (know why). De konkrete spørgsmål om viden kunne fx være: 'Hvilken hjort er Danmarks største?' eller 'Hvad er en kapun?' Spørgsmål om fagtermer kunne fx være: 'Hvad betyder at braisere? Hvad er en uægte sauce? Spørgsmål om know how kunne fx være: 'Beskriv en klassisk wienerschnitzel med garniture' eller 'Hvad er en legering?'

I den praktiske afklaring får den ufaglærte til opgave at tilberede to retter på baggrund af nogle forelagte råvarer og en opskrift. De to retter, der konkret skal tilberedes er kalvefrikassé og ananasfromage. I løbet af de tre timer, som tilberedningen foregår, observerer bedømmeren den ufaglærte. Det observeres en række variable som fx hygiejne, anvendelse og tilberedning af

råvarerne, læsning af opskrift og afhængighed af denne, rutine i tilberedningsprocessen og kvaliteten af det færdige produkt.

På baggrund af en samlet vurdering af interview, løsningen af den teoretiske prøve og den praktiske opgave foretager de to bedømmere (faglærere) en samlet vurdering af, i hvilken udstrækning den ufaglærte har de 21 kompetencer, som uddannelsen kræver. På den baggrund vurderes det, hvad den pågældende kan, og hvad der mangler i forhold til et faglært niveau. Ud fra en samlet vurdering tilrettelægges et individuelt kompetenceudviklingsforløb, baseret på den ufaglærtes samlede kompetencer set i forhold til den samlede uddannelses kompetencekrav (de 21 beskrevne kompetencer).

De erfarne faglærere er altså i stand til at sammenfatte resultaterne fra de tre målemetoder på en sådan måde, at der opnås en bedømmelse, der har relativ høj gyldighed målt i forhold til det efterfølgende kompetenceforløb.

Det forudsætter, at faglærerne er i stand til at 'oversætte' svarene fra interviewet, besvarelserne fra prøverne og den konkrete udførelse af arbejdsopgaver til kompetencer. De skal ikke sammenligne med, hvad skolen normalt plejer at undervise i, eller med de mål, som er opstillet for de enkelte fag. De skal kunne oversætte til de kompetencer, som uddannelsen skal give (og som en nedskrevet i bekendtgørelsen). Det er en vanskelig proces, der ud over stor indsigt i det samlede faglige felt, forudsætter en evne til at vurdere, hvad der konkret ligger i uddannelsens kompetencer, og hvordan disse kan manifesterer sig i en konkret praksis. Et konkret forslag til lærerkompetence findes nedenfor i projektet 'En fælles VEU-center tilgang til IKV i AMU'.

1.3 Erfaringer fra udviklingsarbejder

I 2012 var Individuel Kompetencevurdering (IKV) et prioriteret tema i Undervisningsministeriets Tværgående Udviklingspulje (TUP). De forskellige udviklingsarbejder fokuserede på forskellige aspekter af kompetencevurderingen. I dette afsnit præsenteres de forskellige projekter, og deres hovedfokus og erfaringer beskrives.⁴

1.3.1 Kvalitetssikret IKV – et bidrag til løft fra ufaglært til faglært

I dette projekt er der arbejdet med udvikling af én indgang og udvikling af uddannelsespakker, samt at udvikle metoder til at vejlede om og foretage IKV i AMU i forhold til disse pakker. Der er udarbejdet otte uddannelsespakker. De fleste af disse uddannelsespakker retter sig mod kursister over 25 år.

⁴ Ud over de beskrevne erfaringer i denne eksempelsamling kan der hentes ideer i publikationen *Anerkendelse af realkompetencer – sådan gør vi*, Nationalt Videncenter for Realkompetence og Nationalt Center for Kompetenceudvikling, 2012.

I projektet er der arbejdet med udvikling af fælles principper og kvalitetsstandarder for IKV i forhold til uddannelsespakkerne. Der er arbejdet med:

- En fælles tilgang til hvilken dokumentation IKV-ansøgere medbringer
- Fælles principper for et dokument, der kan samle op på hele IKV'ens dokumentations- og vurderingsproces samt uddannelsesplanen (fx logbog, IKV-bog)
- Fælles principper for kortlægningen af IKV-ansøgerens realkompetencer
- Udviklingen af en fælles 'opgavebank'

Projektets overordnede formål er at opnå en højere og mere ensartet kvalitet i IKV i AMU. Kvalitet forstås som fælles forståelse af målene, bevidsthed om det subjektive skøn i vurderingen og om ensartede velbegrundede dokumentations- og vurderingsmetoder.

Materiale: 'Midtvejsstatus' (september 2013) og '2. rapportering' (februar 2014).

Kontakt: Projektets hjemmeside, www.kvalitetssikret-ikv.dk.

1.3.2 En fælles VEU-center tilgang til IKV i AMU

I dette projekt er der arbejdet med kvalitetssikring af IKV bl.a. gennem kompetenceudvikling af medarbejderne inden for efteruddannelsesområdet. Der er udviklet materiale til IKV i AMU i forskellige brancher. Der er udarbejdet informationsmateriale. I projektet er der gode erfaringer med samarbejde mellem faglærere på tværs af skoler, men det er vanskeligt at involvere lærere og konsulenter, som ikke deltager i projektet. Det er vanskeligt at komme i kontakt med potentielle deltagere og arbejdspladser.

Erfaringerne er samlet i en håndbog, som beskriver den samlede IKV-proces og giver en række råd og retningslinjer for gennemførelsen af de forskellige faser. Der er ligeledes udviklet en række testmaterialer, som skal sikre en troværdig og pålidelig IKV. I håndbogen gives eksempler på opsamlede erfaringer. Et af eksemplerne drejer sig om mulighederne for at gennemføre IKV i et åbent værksted, hvor det især er anvendt inden for it (se boksen).

Faktaboks:

IKV gennemført i åbent værksted organiseres sådan:

- En skole har et IKV-værksted den sidste fredag i måneden
- IKV-deltagere kan komme til kompetencevurdering i relation til de specifikke AMU-mål, som de gerne vil kompetencevurderes i forhold til
- Skolen og deltageren aftaler på forhånd, hvilke AMU-mål deltageren skal kompetencevurderes i forhold til
- På den måde kan skolen sørge for, at de relevante faglærere er til stede i det åbne

værksted

- En af skolens uddannelseskonsulenter står til rådighed og kan eksempelvis hjælpe med at udarbejde uddannelsesplaner for deltagerne

Konkret fungerer det på denne måde:

Virksomhedens medarbejdere møder op i skolens åbne it-værksted i mindre hold. Her arbejder de i eget tempo med en række test, der er udvalgt specielt til dem. Udvælgelsen af, hvilke AMU-mål den enkelte skal vurderes i, sker med baggrund i it-underviserens personlige samtale med den enkelte og ud fra den enkelte IKV-deltagers beskrivelse og vurdering af egne kompetencer.

Som en del af kvalitetssikringen arbejdes der i projektet med lærerkvalificering. På den baggrund opstilles der krav til de kompetencer, som IKV-faglærerne bør have (se boksen).

Faktaboks:

Kompetencekrav til IKV-faglærere

- Overblik over indholdet i arbejdsmarkedsuddannelserne
- Kendskab til de AMU-uddannelsesstrukturer, som efteruddannelsesudvalgene har udarbejdet, og som der kan gennemføres IKV i AMU i relation til
- Gode faglige kompetencer inden for de uddannelsesmål, der skal foretages kompetencevurderinger i forhold til
- Kendskab til relevante afprøvnings- og vurderingsmetoder
- God interviewteknik
- Kunne observere, analysere, vurdere og drage konklusioner på baggrund af de anvendte vurderingsmetoder
- Kunne give konstruktiv feedback
- Erfaringer med udarbejdelse af uddannelsesplaner

Materiale: Håndbog til VEU-center Nords arbejde med individuel kompetencevurdering i AMU (maj 2014)

Kontakt: VEU-Center Nord, www.veucenternord.dk

1.3.3 Fra Plan til Udvikling

Målet med dette projekt var bl.a. at udvikle og systematisere IKV-indsatsen og at styrke faglærergruppens kompetencer. I projektet opstilles roller og kompetencekrav til VEU-konsulenterne, kursusadministratoren, VEU-vejlederen og faglæreren i forhold til IKV/RKV. Projektet beskriver fire faser i IKV-processen:

- Før-fasen: information og rådgivning
- Fase 1: forberedelse og tilrettelæggelse
- Fase 2: afprøvning og vurdering
- Fase 3: samlet vurdering og anerkendelse

I projektet gives eksempler på, hvad disse faser omfatter. I faktaboksen gengives et af disse eksempler i (stærkt) forkortet form.

Faktaboks

Baggrund for Hans

Hans er 38 år, og arbejder som ufraglært i en virksomhed med lager og spedition. Hans er lidt nervøs for fremtiden, og ønsker derfor "papir" på de kompetencer, han har.

Før fasen: information og rådgivning

På efteruddannelse i 'farligt gods' på Teknisk Skole, kommer Hans til at snakke med faglæreren om de muligheder, der findes. Faglæreren har selv tidligere arbejdet i samme firma som Hans og kan derfor henvise til den dagligdag, som Hans kender til. Det lyder ganske tillokkende, at man kan få en personlig plan for, hvordan man kommer frem til at få et svendebrev.

Faglæreren fortæller Hans, at han såmænd bare skal finde alt, hvad han har af skolepapirer, frem, så skal faglæreren nok hjælpe ham med at få udarbejdet en plan, som tager hensyn til de ting, Hans kan i forvejen. Faglæreren fortæller, at det er gratis at deltage i en IKV.

Fase 1: Forberedelse og tilrettelæggelse

Dagen efter har Hans alle sine papirer med. Han har sine papirer fra folkeskolen endnu, EFG beviset samt nogle efteruddannelseskurser i truck, lean og farligt gods.

Hans havde fået logbogen fra TUR udlevet af faglæreren, som havde bedt ham om, at udfylde den første del, som var en række praktiske og personlige oplysninger. Hans udfyldte resten af logbogen sammen med vejlederen, og nu så det hele straks mere overskueligt ud. De områder, hvor Hans havde certifikat, blev godkendt, dem skulle han ikke tage igen. Der var dog også del-emner, som Hans ikke havde hørt om før, så dem skulle han gennemføre på uddannelsen.

I forbindelse med virksomhedens indførelse af elektronisk lagerstyring med stregkoder og håndterminaler har Hans deltaget som sparringspartner for de konsulenter, der har indført systemet. Hans blev udpeget, fordi han i sin fritid har brugt megen tid på computere, så han kendte en del til PC i forvejen. I uddannelsen, som lager og terminalarbejder, er der krav om

EDB lager styring og produktion. Vejleder er i tvivl om Hans' niveau er tilstrækkelig inden for disse fag. Derfor aftaler Hans med vejlederen, at han skal komme ind på skolen igen for at få testet sine færdigheder inden for EDB lagerstyring.

Fase 2: Afprøvning og vurdering

To uger efter møder Hans op til en praktisk afprøvning. Der er afsat en hel dag til både afprøvning og færdiggørelse af logbog med uddannelsesplan. Hans møder ind sammen med et hold, der i forvejen er i gang med et kursus inden for EDB lagerstyring.

Hans skal have afklaret sine praktiske færdigheder indenfor: Lagerstyring med IT, EDB lagerstyring med strekkoder og håndterminaler samt EDB lagerstyring med e-handel.

Faglæreren er den samme, som Hans kender fra de tidligere kurser, så han er fuldstændig tryk ved situationen. Faglæreren har tilrettelagt en opgave, som rammer alle tre AMU mål.

Efter den praktiske afprøvning viser det sig, at Hans ingen problemer har med at opnå de første mål; men til gengæld kender han intet til e-handel.

Fase 3: Samlet vurdering og anerkendelse

Faglæreren vurderer, at de to første kurser er ok. Denne besked aflevere han til vejleder, og udsteder to uddannelsesbeviser til Hans. Vejleder tager derefter en snak med Hans, hvor resten af logbogen udfyldes.

Som afslutning udarbejdes en uddannelsesplan, som Hans kan følge, hvis han ønsker at tage de resterende mål for at kunne opnå faglig anerkendelse inden for lager- og terminaluddannelsen. Samtidig vejleder vejlederen om, hvilke muligheder der er for videre uddannelse. Enten kan Hans vælge en række AMU kurser, tage en GVU uddannelse eller evt. forsøge at komme i voksenlære.

Materiale: projektets hjemmeside, www.tup12.dk.

Kontakt: Svendborg Erhvervsskole, www.svend-es.dk

1.3.4 Flere faglærte i IKV og AMU i bygge-anlæg

Formålet med dette projekt er at flere ufaglærte får anerkendt deres kompetencer. For at opnå dette, er der udarbejdet AMU strukturer og konkrete kompetencepakker og forløb, der er beskrevet fremgangsmåder til at gennemføre IKV på skolen (beskrevet i 'IKV bog til AMU strukturer'), og der er gennemført en uddannelse af en gruppe undervisere til at varetage IKV.

Der er udviklet IKV metoder i forhold til kompetenceprofiler: IKV metoderne er udarbejdet i forhold til kompetenceprofilerne, med dertil hørende kompetencebeskrivelser. For at sikre

validitet og konsistens, er der udarbejdet en model for en IKV bog, der bygger på en flermetodisk tilgang og brug af både praktiske og teoretiske elementer i IKV i forhold til kompetenceprofiler/områder.

De forskellige metoder, som kan tages i anvendelse, kan sættes sammen på forskellig vis. Hvordan de sammensættes afhænger af situationen. Det anbefales at anvende en kombination af metoder. Når de forskellige metoder tages i anvendelse, skal det ske ud fra følgende opmærksomhedspunkter:

- **Samtale**, der foregår i en positiv dialog
- **Selvurdering/vurdering af makker**, hvis formålet er klart
- **Test**, der måler, hvad man ved om fagområdet
- **Erfaringsmappe**, der dokumenterer tidligere praksis, gerne i billeder
- **Praktisk afprøvning**, gerne virkelighedsnær og omhandlende flere kompetencer

Med hensyn til denne 'læreruddannelse' har projektet samlet følgende nyttige erfaringer:

På læreruddannelsen i projektet blev der derfor arbejdet med metoder, der ikke er negativt udfordrende for målgruppen, så man derved får dem til at udfolde deres kompetencer bedst muligt. Hvor man som skole skal være bevidst om, at testmål og testmetoder er underviserens "maskinrum", og hvilke man ikke behøver at dele med kursisten. Ved tilrettelæggelsen af en IKV er det derfor hensigtsmæssigt, at kursisten oplever IKV-situationen så anerkendende og praksisnær som muligt. Dette udgangspunkt førte på læreruddannelsen til en forståelse af svagheden ved at udvikle et obligatorisk sæt af testmaterialer.

Læreruddannelsens fokus på kursistforudsætninger, metoder og barrierer for IKV, medførte et skift fra fokus på ensartede prøvematerialer og elektroniske spørgeskemaer til en forståelse for værdien af at møde de enkelte kursister på deres forudsætninger. Det betyder, at samtaler, praktiske opgaver, vurdering på kursisternes arbejdsplads bliver væsentlige som metode til afklaring.

Undervisernes fokus i en vellykket IKV:

- Vi skal sætte os i deltagerens sted: "What's in it for me?"
- Vurderingen skal være positiv i sin tilgang
- Vurderingen skal skabe en succesoplevelse
- Indholdet skal være enkelt og let forståeligt
- Formålet skal stå klart for deltageren
- Processen skal forklares, så man ved, hvorfor man gør, som man gør

Materiale: 'Flere faglærte via IKV og AMU i bygge-anlæg og virksomheder med dyrehold' (marts 2014) og 'BAI 2012 Fra ufaglært til faglært på bygge- og anlægsområdet' (AMU som vej til faglært niveau) (april 2014).

Kontakt: Efteruddannelsesudvalget for bygge/anlæg og industri, www.bygud.dk og www.ebai.dk

1.3.5 Vurdering af kunnen mod nye job

Dette projekts mål er at styrke IKV-indsatsen gennem udvikling af redskaber og kompetencer på faglærerniveau og gennem øget virksomhedssamarbejde.

I projektet er der udviklet en række materialer til brug i forskellige faser af IKV-forløbet, bl.a. en spørgeguide til gennemførte IKV-forløb:

<http://www.tupvak.dk/wp-content/uploads/2012/11/Spørgeguide-til-IKV-deltager.pdf>.

Spørgeguiden skal afklare, hvordan forløbet er blevet opfattet. Guiden giver vejledning til spørgeren. Fx gives følgende vejledning:

Disse spørgsmål handler både om at få et indtryk af, hvordan deltageren oplever vurderingen af hans/hendes kompetencer – det vil sige om deltageren forstår og accepterer vurderingen. Det er vigtigt at undersøge, om deltageren 'går fra' sit IKV forløb med en forståelse for og accept af resultatet – i form af eventuelt udstedte beviser (delmål, kompetencebeviser). Hvis deltageren, som resultat af sin IKV, har en oplevelse af ikke at have fået den forventede anerkendelse, hvad kan der så ligge bag? Er der noget i informationen om IKV, der mangler? Handler det om manglende forventningsafstemning? Er der noget i vejledningen, som kan være misforstået af deltageren? Er der sket noget i samtalen om vurderingen, som kan være forklaringen på et sådan misforhold i forventninger?

Materiale: Projektets hjemmeside: www.tupvak.dk.

Kontakt: Selandia – Center for Erhvervsrettet Uddannelse, www.sceu.dk

1.3.6 Andre projekter om realkompetence

Kvalificering til nye job

Projektets mål er at udvikle en anvendelig model for en national indsats for kompetenceudvikling af langtidsledige, samt opkvalificering af kortuddannede med henblik på at blive faglærte. Indholdet er vejledning og orientering mod regionens vækstområder, ønskede jobprofiler og realkompetencevurderinger, personprofilanalyser og FVU-screeninger. På den baggrund gennemføres individuelt skræddersyede forløb.

Materiale: Projektets hjemmeside: www.kompetencenord.dk.

Kontakt: VEU-center Nord, www.amunordjylland.dk

Før-fasen – en integreret del af IKV i AMU

I projektet er der beskrevet et procesforløb for anerkendelse af realkompetencer, hvor der lægges vægt på formål og beskæftigelsesønsker i forhold til en 'arbejdspladsafklaring' inden IKV.

Materiale: Udaterede slides.

Kontakt: VEU-center Aalborg/Himmerland, www.amunordjylland.dk

IT-støttet afklaringsredskab til brug for IKV inden for svejseområdet

Formålet er at effektivisere IKV ved en nedbringelse af tids- og økonomiforbrug gennem en effektiv og differentieret gennemførelse af IKV.

Kontakt: UddannelsesCenter Ringkøbing-Skjern, www.ucrs.dk

IKV som afsæt for flere tosprogede i AMU

Hensigten er at kvalificere IKV i AMU ved at inddrage sprogcentrenes kompetencer med undervisning og sproglig afklaring i et formaliseret samarbejde. Det skal ske ved at målrettet IKV til målgruppen af kortuddannede tosprogede og ved at skabe en fælles faglighed om IKV mellem faglærere og visitationsvejledere.

Kontakt: VEU-center Øst og Øerne, www.veucenest.dk

1.4 Sammenfattende om realkompetence

Deltagernes samlede kompetence – deres realkompetence – er et pædagogisk grundvilkår i voksenundervisningen. For voksne deltagere er det vigtigt at vide, at de kan noget, og at der kan bygges videre på det, de kan. Derfor er beskrivelse, måling og vurdering af voksne deltageres realkompetence en del af voksenunderviserens kompetence. Denne kompetence kan komme til anvendelse ved måling af kursisters kompetence i forbindelse med en realkompetencevurdering. Den kan komme til anvendelse, når undervisningen skal planlægges og gennemføres på baggrund af den voksnes realkompetence.

Måling af realkompetence er en vanskelig proces. Den er vanskelig fordi kompetence omfatter evnen og viljen til at handle i en konkret situation. Den omhandler mere end viden og kunnen.

Der er udviklet en del metoder til afdækning og måling af realkompetencen. Ofte omfatter disse metoder en flerhed af målinger: viden om deltagernes baggrund såvel uddannelses- som

arbejds-mæssigt, afprøvning af deltagerens evne til konkrete opgaveløsninger, herunder kvaliteten af den konkrete udførelse og forståelsen af baggrunden for disse handlinger.

Det er vigtigt i den sammenhæng at være opmærksom på, at realkompetencevurderinger skal være vurderinger i forhold til de kompetencer, som uddannelsen skal give. Realkompetencer skal således ikke teste i forhold til skolens undervisningsplan eller i forhold til fagenes delmål. Realkompetencen skal måle hvad en person kan og ved i forhold til det, som den pågældende uddannelse kvalificerer til.

2. Innovation

Hvordan skabes innovativ kompetence?

Innovation er et centralt begreb i den pædagogiske og uddannelsespolitiske debat. Innovation forstået som evnen til at tænke og skabe nye løsninger er en ganske væsentlig kompetence i et moderne samfund. Det er derfor ikke overraskende, at der i forskellige sammenhænge arbejdes systematisk med at udvikle metoder til innovation.

Innovative kompetencer i AMU var således et prioriteret tema i Den tværgående udviklingspulje hos Undervisningsministeriet i 2011.

Hvad er innovative kompetencer eller innovationskompetence? Man kan forstå kompetence som evnen og viljen til at handle i forhold til en bestemt situation. Handlingen kan være rutinepræget, eller den kan være et brud med rutiner. Ofte vil den konkrete handling i situationen dreje sig om løsning af et problem – stort eller småt. Man kan løse problemet, 'som man plejer', altså som en rutinehandling. Eller man kan 'gå nye veje', altså som et brud med rutiner. Man kan forstå innovationskompetence som evnen til at 'gå nye veje'. Innovationskompetence er evnen til at se nye muligheder og at realisere disse med henblik på forbedring.

Kan man tilegne sig innovationskompetence? Svaret er ja. Man kan lære at blive (mere eller mindre) innovativ. Er der så en særlig innovationspædagogik? Svaret her er mere kompliceret. Man lærer at blive innovativ, når man får mulighed for at være innovativ. Man kan blive mere innovativ, når man trænes i at være innovativ. En innovationspædagogik er altså en pædagogik, der sætter rammerne for et kompetenceudviklingsforløb, der fremmer evnen til 'at gå nye veje'. Altså et kompetenceudviklingsforløb som styrker evnen til at *se* nye måder at handle på, som styrker evnen til at *handle* på nye måder, som styrker evnen til at *vurderer* kvaliteten af de nye handlinger i forhold til det, man gerne vil opnå. Dette kan ske i forløb, der fokuserer på (træning i) nytænkning, og det kan ske i forløb med et fagligt indhold, hvor rammer og form giver mulighed for nytænkning. Man kan opfatte innovationspædagogikken som et særligt perspektiv på undervisning. I dette perspektiv lægges der vægt på kreativitet, tolerance og social tryghed.

Innovation skabes, når vi møder noget uventet. Noget vi bliver overrasket over. Noget vi ikke kan klare. Eller noget vi gerne vil lave om og gøre bedre. Innovationskompetence skabes, når vi sættes i sådanne situationer – og når vi får mulighed for at handle i dem. Innovationspædagogik drejer sig altså om at skabe situationer, hvor vi kan handle innovativt.

I et nordisk udviklingsprojekt om innovative læreprocesser samles erfaringerne således:

- Sørg for at der er tværkulturelle elementer i undervisningsindholdet
- Organisér undervisningen i autentiske innovative miljøer

- Anvend arbejdsprocesser som tillader deltagerne at anvende innovative metoder og at teste dem i praksis
- Sørg for at arbejdet kan videreføres i deltagernes dagligdag
- Sørg for at utraditionelle metoder og tilgange bliver sat i et bredere perspektiv gennem systematisk refleksion⁵

Nordisk Ministerråd satte i 2010 fokus på de innovative kompetencer under overskriften *Norden som region for kreativitet og innovation*. Et af resultaterne var udarbejdelsen af et debatoplæg, der opsamlede erfaringerne i ti teser om innovation i en voksenuddannelsesammenhæng⁶. I rapporten omtales fire innovationsfremmende kompetencer:

- Kompetence til iagttagelse
- Kompetence til at se andre muligheder
- Transformationskompetence (transfer)
- Kontekstkompetence.

Man kan stille to relevante spørgsmål i en VEU-sammenhæng i forhold til innovation: Hvilke innovative kompetencer kan man tale om? Hvordan udvikles de? I det følgende præsenteres tre projekter, der på forskellig vis forholder sig til disse spørgsmål.

2.1 Innovativ didaktik i AMU

I projektet *Innovativ didaktik i AMU* har der været fokus på undervisernes didaktiske kompetencer med henblik på at etablere innovative og kreative læringsmiljøer. Det er antagelsen, at sådanne miljøer vil bidrage til at udvikle medarbejdernes og ledelsens innovative kompetencer. I forlængelse heraf har et andet vigtigt fokus for projektet været, hvordan innovation på arbejdspladsen kan inddrages i uddannelsesforløbet på dynamisk vis.

Projektets mål har været, at medarbejdere i velfærdssektoren, som deltager i et AMU-forløb, kan medvirke til at skabe velfærdsinnovation gennem en styrkelse og udvikling af deres innovative kompetencer.

Projektet blev indledt med en indsamling af de mest lovende innovative didaktiske eksempler i den eksisterende praksis i de lokale AMU-uddannelser. Eksemplerne blev sammenfattet i et notat. Der blev identificeret i alt 11 eksempler.

⁵ Maria Marquard (2009). *Innovative læreprocesser i praksis*. Nordisk Ministerråd: Nordisk Netværk for Voksnes Læring. Side 9.

⁶ Nordisk Ministerråd (2011). *Kreativitet og innovation. Udfordringer og muligheder for voksen- og efteruddannelse i Norden*.

- SOSU Sjælland: Mobil læring og antropologisk metode (i projektet blev der arbejdet med at afdække begrebet mobilitet)
- Social- og Sundhedsskolen Fredericia, Vejle og Horsens: Negativ brainstorming (deltagerne skulle lære at forholde sig til en negativ problemformulering)
- UCC: Systematisk arbejde med forandringsønsker (planlægning af pædagogiske aktiviteter i en integreret institution)
- UC Syddanmark Esbjerg-Haderslev, AMU afdelingen: Innovation i uddannelsesdesign og undervisningsformer (eksempel på, hvordan undervisere inddrager metoder og øvelser fra innovationsprocesser til at skabe ny erkendelse og læring hos kursisterne med fokus på kommunikationsdynamikken)
- SÖPU: At bevæge sig igennem svære forandringsprocesser (ideen var at tage en svær udfordring op og bruge problemet som en ressource i stedet)
- Randers Social- og Sundhedsskole: Logbogens innovative potentiale (Kursisterne fik uddelt en logbog, som de løbende skulle anvende som skriftligt refleksionsmateriale)
- VIA University College: Analyse- og forandringsmetode (eksemplet tog udgangspunkt i flere afholdte forløb med AMU-uddannelsen og fokuserede på arbejdet som dagplejer)
- Århus Social- og Sundhedsskole: Eksperimenterende værksted som idéskabende læringsrum (Fokus på arbejdsmiljø og brug af hjælpemidler)
- Århus Social- og Sundhedsskole: Praksisbeskrivelser som metode (et af formålene var bl.a. at medhjælperne skulle kunne deltage sammen med pædagogerne i fælles faglig snak)
- Århus Social- og Sundhedsskole: Metode- og produktudvikling (omhandlede pædagogiske metoder i ældreplejen)
- SOSU Nykøbing F: Forandring ved det anerkendende blik (deltagerne skulle lære at anvende værktøjer og metoder, der fremmede forandringsprocesser)

Resultatet af afdækningen viste, at underviserne anvender og får erfaring med brug af metoder og modeller, der fremmer innovation i undervisningen. Endvidere viser erfaringer fra projektet, at underviserne ikke har brug for at udvikle helt nye kompetencer. Det handler mere om at få udviklet en mere bevidst tilgang til at arbejde strategisk med at fremme de innovative kompetencer, når underviserne skal designe og styre undervisningsforløb. Det drejer sig bl.a. om procesfacilitering, viden om kommunikation, pædagogiske kompetencer og viden om brugerdreven innovation. Hertil kommer frontmedarbejdernes evne til at medproducere løsninger, som er afgørende for at tiltag, indsatsområder og omorganiseringer slår igennem i praksis (Evalueringsrapporten side 8-9).

Man kan sige, at underviserne er innovative, men at deres innovationsevne kan fremmes yderligere, når de får mulighederne. Det er således et spørgsmål om:

- at inspirere lærerne til nye udfordringer
- at facilitere deres refleksion over egen kompetenceudvikling

- at sikre at de arbejder i et konstruktivt læringsmiljø
- hvor der er en åben kommunikation

Undervisernes kompetence er i projektet omsat i en række undervisningsforløb på arbejdspladser. Formålet er at stimulere medarbejderne til (yderligere) innovation som et led i deres daglige arbejde. Evalueringsrapporten (side 15) sammenfatter resultaterne fra disse aktiviteter således:

'Lidt under halvdelen af medarbejderne vurderer, at de allerede i dag bruger innovation på deres arbejdspladser, men at de ikke har været bevidste om det. Det drejer sig f.eks. om reduktion af tidsforbrug eller optimering af arbejdsgange.

Deltagerne siger, at de har fået redskaber til at håndtere vanskelig kommunikation, og at de er blevet mere bevidste om betydningen af formildende omstændigheder i relationen med borgere, kollegaer, børn eller forældre og om betydningen af den enkeltes mestringsevne.

Ligeledes siger de, at den kollegiale relation har ændret sig. Således tilkendegiver de, at man nu bedre kan sige svære ting til hinanden, f.eks. hvis man oplever en uheldig og ikke anerkendende kommunikation. De er bevidste om, at den konstruktive kommunikation fortsat skal øves, og at man i kommunikationen skal være opmærksom på det følelsesmæssige "alarmberedskab" i vanskelige samtaler med andre. Særligt nedenstående øvelser fremhæves (findes i inspirationskataloget, se nedenfor):

- Den negative brainstorm (identificering af negative forhold, som efterfølgende skal anvendes positivt)
- Prioriteringsmatrix (f.eks. at prioritere ideer på baggrund af, hvad der giver mest værdi for borgeren, og hvad der er realistisk)
- Æbleøvelsen (formålet med øvelsen er at få deltagerne til at se, hvordan en associationsproces kan foregå)
- Problemtræet (i fællesskab identificere, hvad gruppen forstår som det centrale problem; formålet er at få årsagssammenhænge til at fremstå tydeligt)
- Konflikttrappen (model, som viser, hvordan de fleste konflikter udvikler sig, hvis der ikke bliver taget hånd om dem)

Og endelig fremhæves, på tværs af alle deltagere på en uddannelsesinstitution, brugen af forskellige typer af naturmaterialer til at fremme innovativ tankegang.'

For at bidrage til denne udvikling, er der i projektet udarbejdet et omfattende, gennearbejdet og meget interessant inspirationskatalog til underviserne. Kataloget omhandler innovativ didaktik i AMU. Indholdet omfatter tilrettelæggelse af innovative læreprocesser, der kan udvikle innovative kompetencer. Udgangspunktet er, at man lærer at blive innovativ ved at handle innovativt. Der skal altså skabes innovative læringsrum, der kan initiere selvstændige og kreative ideer, der i

undervisningen og gennem undervisernes facilitering kan blive til innovation. Innovation forstås i projektet som det, at kunne se nye muligheder og at være i stand til at føre disse muligheder ud i livet på en værdiskabende måde (Inspirationskataloget side 5).

I Inspirationskataloget opstilles en didaktisk model – INNOVATIONDIAMANTEN - for et innovativt procesforløb med en række faser:

- Problemet formuleres: hvordan oplever jeg problemet? Hvad er det brændende spørgsmål?
- Problemet afdækkes: hvordan oplever vi problemet?
- Problemet perspektiveres: hvad ved vi ikke? Hvordan kan problemet ses i et andet perspektiv?
- Bevidsthed om vaner afdækkes: hvordan plejer jeg at løse den slags problemer?
- Skabelse af ideer til problemløsning: Hvordan kan det løses på en ny, men realistisk måde?
- Udvælgelse af ideer
- Sæt ord på (konceptualisér) løsningen og implementer den

I kataloget beskrives otte cases og 41 øvelser, der på forskellig vis bidrager til de innovative processer. Øvelserne drejer sig om at skabe et godt dynamisk læringsmiljø, produktion og formulering af innovative ideer samt handling, implementering og evaluering af uddannelsesforløb.

Et konkret forslag i inspirationskataloget er skrivning af logbog som udgangspunkt for egne refleksioner. Nedenfor gengives nogle af de konkrete 'råd' i uddrag:

Logbog

Logbog kan anvendes som løbende refleksions- og læringsredskab for deltageren. Arbejdet med logbog er særligt egnet til deltagerens eget arbejde med egne refleksioner og egen læring. Deltagerne selv motiveres for ny læring og refleksioner herover – hvilket bidrager til øget bevidsthed over egen læring og derved øget mulighed for at formidle læring og indgå i faglig dialog med kolleger.

Nogle deltagere er uvant med at skrive og reflektere skriftligt over egen praksis. Det kan her anbefales, at bruge billeder, video, lyd som 'beskrivelse af praksis'. Ligesom refleksion over praksis kan være en lydoptagelse.

Skriv løs – opgaven hjælper skriveuvante med at komme i gang – erfaringen er, at det er en stor hjælp til at få beskrevet en praksissituation, der senere kan reflekteres over.

Hvad kan du bruge logbogen til? Logbogen er også et arbejdsredskab, du kan bruge til at huske på og reflektere over de oplevelser, udfordringer og problemstillinger, som du møder gennem dit uddannelsesforløb. Det kan være tanker og refleksioner om det, du synes er svært ved uddannelsen, om hvorfor du er god til det, du er god til og mange, mange andre ting. Logbogen er ikke en dagbog, hvor du skriver private ting.

Til at reflektere over situationen, kan du prøve at arbejde med disse spørgsmål:

- Hvad gjorde jeg?
- Hvorfor gjorde jeg, som jeg gjorde?
- Brugte jeg det, jeg har lært? Hvordan?
- Brugte jeg mine erfaringer? Hvordan?
- Hvad var godt?
- Hvad kunne være bedre?
- Hvad har du været optaget af i dag?
- Hvordan har du forstået det, du har været optaget af?
- Hvad kan det bruges til?
- Er der noget, du vil gøre anderledes fremover?

Materiale: 'Innovativ Didaktik i AMU. Afsluttende evaluering' (DTI, 2013) og 'Innovativ Didaktik i AMU. Inspirationskatalog til undervisere' (2013).

Kontakt: SOSU Sjælland, www.sosusjælland.dk

2.2 Innovationsprocesser

Hvordan kan AMU faglærere bedst understøtte innovative processer i virksomhederne? Dette spørgsmål er udgangspunkt for projektet *Forståelse og synliggørelse af innovationsprocesser i et integreret perspektiv*. I projektet er der fokus på:

- Opkvalificering af faglærernes innovative kompetencer
- Understøttelse af innovative processer i virksomheden
- Udvikling af innovative elementer i AMU undervisningen

I projektet afprøves forskellige forløb med henblik på at skabe innovative medarbejdere. Den gennemgående idé er, at innovation hos deltagerne skabes gennem innovativ undervisning. I evalueringsrapporten siges: 'Gennem innovation i undervisningen har vi opnået, at de deltagende kursister er blevet bevidste om, hvordan innovativ tankegang og innovative processer bidrager til nytænkning og udvikling. Denne tilegnede viden bringes tilbage i virksomhederne, og kursusdeltagerne er klædt bedre på til at indgå i innovative processer på arbejdspladsen' (Evalueringsrapporten side 20).

I projektet gennemføres en række forløb med et innovativt indhold. Forløbene beskrives og nogle evalueres mere systematisk. Et af de forløb, der evalueres bedst med hensyn til faglighed og innovation, er et undervisningsforløb tilrettelagt efter en struktur under cooperative learning, kaldet "Jump Card". Se eksemplet nedenfor, hvor faglæreren beskriver forløbet.

"Jump Card"

Evalueringen er gennemført på AMU, mål 46501 "Service i institutionskøkkener – kunden i centrum". Deltagerne var faglærte og ufaglærte med tilknytning til storkøkkener og kantiner fra forskellige virksomheder.

I kursets mål står der, at deltagerne skal kunne indgå proaktivt i arbejdet med at yde god service med udgangspunkt i brugernes behov og forventninger. Det betyder, at de kan se en sag fra flere sider og finde den bedste løsning i den aktuelle situation. Her skal metoden bidrage til at vise, at en opgave kan løses på flere forskellige måder, altså træne deltagerne i at være innovative i opgaveløsning.

Målsætningen er at skabe et udviklingsrum, hvor læreren og kursisterne sammen motiveres til at eksperimentere med nye løsninger på læring. Dette giver mulighed for at angribe emnet på mange forskellige måder og er derfor velegnet til afprøvning af nye metoder.

Ud fra Jump Card arbejdes der med spørgsmålet: Hvad forbinder du med god service? Her arbejdes ud fra cooperative learning.

Det er formålet, at kursisterne ud fra forskellige kort skal beskrive god service. De skal "op af stolene" og ud mellem hinanden for at formulere sig. Her arbejdes med begrebet service i flere sammenhænge, og ved at arbejde med emnet på forskellige måder, skal kursisterne gerne motiveres til at se nye muligheder i forhold til at servicere kunder og brugere på deres arbejdssteder.

Billedkortene lægges ud på bordet hvorefter deltagerne vælger det kort, som bedst beskriver deres svar på spørgsmålet. Herefter mødes man parvis og beskriver på skift, hvad kortet fortæller, og hvordan det besvarer spørgsmålet. Efter en passende tid skiftes der partner og seancen gentages, måske 2–3 gange. Herefter opsamling i plenum til en fælles "liste" med nogle overordnede punkter.

Kursisterne bliver gjort aktive, både med hensyn til at finde det kort, som de vil bruge til beskrivelsen, men også ved at skulle ud på gulvet og forklare meningen med kortet til medkursisterne.

Metoden kræver, at underviseren har Jump-kortene, eller selv har fundet et varieret antal billeder, som kursisterne kan vælge imellem, dvs. minimum 10 kort/billeder mere end antallet af deltagere.

Deltagerne var meget motiverede i forhold til at afprøve metoden. De valgte omhyggeligt det kort, som de bedst kunne forholde sig til. Da de parvis skulle præsentere kortene for hinanden, var de særdeles aktive, og stillede uddybende spørgsmål i forhold til den andens valg af kort. I plenum kom der mange bud på, hvad der forbindes med god service.

Kortene kan bruges til mange andre emner, både på forskellige hold og med forskellige overskrifter. Min oplevelse gør, at metoden vil blive anvendt på flere forskellige kurser fremadrettet.

I forhold til virksomhederne er det vigtigt, at de inddrages i arbejdet med innovation. 'Det hjælper ikke, at vi bare tænker og lærer om innovation på skolerne, hvis medarbejderne kommer tilbage til virksomheden, som stadig kører driftsorienteret', som det siges i rapporten (side 70). En af de samarbejdende virksomheder med ca. 50 ansatte (Crawford) beskriver arbejdet med innovation og lister ti gode råd, som fremmer innovationsprocessen på arbejdspladsen:

1. Sæt innovation højt på dagsordenen
2. Udarbejd en forretningsstrategi
3. Indret et innovationslokale
4. Giv medarbejderne ansvar
5. Arbejd i projekt-team
6. Støt skæve og kritiske indfald
7. Drop mail og tal sammen
8. Drop intern konkurrence
9. Lav fejl
10. Opret tavlemøder hver uge

Et vigtigt element i forståelsen af forholdet mellem innovation og faglighed indfanges af følgende formulering i den afsluttende rapport (side 24): 'Det er forbavsende, hvor godt håndværkeren kan bruge sin kreativitet, når den kan findes inden for eget fagopsæt. Men lige så snart at emnet bliver mere abstrakt, falder kreativiteten mærkbart, og der opstår stor usikkerhed om egne evner'(side 24). Citatet illustrerer betydningen af den faglige indsigt afgørende betydning for den kreative (innovative) proces. Den faglige indsigt er nødvendig for at kunne få de rigtige ideer og for at føle sig sikker, så man tør forfølge og udvikle dem.

Det konkluderes i den afsluttende rapport, at der er skabt forståelse for, at innovation skal foregå i undervisningen, og der er skabt en øget forståelse af betydningen af de sociale rammer for innovationsprocessen. Der skal skabes tryghed og åbenhed i undervisningen som forudsætning for innovation.

Materiale: 'Forståelse og synliggørelse af innovationsprocesser i et integreret perspektiv. Afsluttende rapport på et tværgående udviklingsprojekt finansieret af Uddannelsesstyrelsens Tværgående Uddannelsespulje 2011' (December 2013).

Kontakt: AMU-Nordjylland, www.amunordjylland.dk

2.3 InnovationCUBE

I et projekt med titlen *Underviserens nye muligheder med innovative læringsarenaer* arbejdes der med at udvikle og implementere en metode til fremme af innovation. Metoden kaldes InnovationCUBE og er beskrevet i en *Pædagogisk vejledning*.

InnovationCUBE er en innovationsmodel og metode, der guider igennem innovationsprocesser. Hensigten er både at skabe processer, der resulterer i mere værdi, og at få øje på de uopdagede ønsker, der kan danne afsæt for at udvikle og etablere en ny praksis.

InnovationCUBE består af seks sider, der hver udgør en fase i innovationsprocessen. For hver side er der en række værktøjer i form af et eller flere skemaer, som giver en struktur for den proces, man skal igennem. Ved at følge siderne i en bestemt rækkefølge guides man igennem hele innovationsprocessen.

Erfaringerne fra projektet er, at man både kan arbejde sig gennem hele processen, og man kan vælge delelementer ud og bruge i fx AMU-undervisningen.

De seks sider kan sammenfattes til:

1. Overblik: Hvad vil vi 'innovere', hvor er udfordringerne?
2. Hvilke uopdagede ønsker er der?
3. Hvordan kan vi undgå spild?
4. Hvilke innovative løsninger er der?
5. Hvordan kombinerer vi nye og gamle ideer?
6. Hvordan evaluerer vi progressionen?

Som en del af projektet er der udarbejdet en omfattende og instruktiv pædagogisk vejledning, hvor de forskellige faser, regler og processer er beskrevet. Den pædagogiske vejledning præsenterer fem cases inden for AMU. De to drejer sig om medarbejderdreven innovation, to drejer sig om udvikling af AMU-lærernes undervisning, og det sidste drejer sig om, hvad AMU kan udvikle og tilbyde. Nedenfor gengives en af disse cases fra vejledningen.

Anvendelse af InnovationCUBE – et eksempel

Metoden er afprøvet på 'Buketter og dekorationer' i AMU. Forløbet varede 1 time og 15 minutter på uddannelsens dag 2. Fra InnovationCUBE'en er anvendt side 1, 2, 3 og 6.

Fordelen ved at anvende redskaber fra InnovationCUBE er, at deltagerne får blod på tanden i forhold til at bruge deres fire ugers praktik til at afprøve de ideer, de selv har skabt. På den måde giver det både ejerskab og engagement. Ud fra de ideer deltagerne fik, blev det tydeligt for dem, hvad de skal bruge det faglige udbytte til.

Undervisningen trin for trin:

- Kort introduktion til, at deltagerne nu skal igennem en proces, hvor de skal bidrage, men at processen er stramt styret (5 min.)
- I plenum introduceres til skemaet "Fælles målsætninger", og der skabes fælles målsætning ud fra arbejdsspørgsmålet, hvad skal vi byde ind med til virksomhederne, når vi skal i virksomhedspraktik i fire uger? I fællesskab fandt deltagerne frem til, at de skal vise, hvordan de kan give forslag til mersalg i den virksomhed, hvor de skal i praktik (15 min.)
- Deltagerne brainstormer i grupper af to og to for at få ideer til mersalg (10 min.)
- I plenum introduceres deltagerne til skemaet "Grønne bananer" og får forklaret begreberne grønne (de muligheder der kan være), gule (er i gang) og brune (er over deres bedste tid) bananer. Dernæst arbejdes der i 3 mandsgrupper med at dissekere ideerne fra brainstormen og sætte de uopdagede ønsker ind i skemaet (15 min.)
- I plenum tegnes skemaet med grønne bananer på tavlen, og alle gruppernes ideer sættes ind med stikord under hhv. brune, gule og grønne bananer. Der kan med fordel sættes flere ord på de grønne bananer (5 min.)
- I plenum får de introduktion til skemaet "Spild" (i en simpel version, hvor der gives point), og deltagerne deles ud i større grupper, hvor de arbejder med at give de grønne bananer score. I denne case betød det, at de gik fra 20 til 8 grønne bananer (15 min)
- I plenum arbejdes der videre med de tilbageværende 8 ideer ved at udfylde skemaet "Spindelvæv". Arbejdet blev rundet af med, at deltagerne gav de 8 ideer point for at sortere, hvilke de skal tage fat på straks, fordi de er lavthængende frugter, og hvilke de kan vende tilbage til om fx et halvt år. (10 min.)

Tips og tricks

Når der introduceres, nævnes det ikke, at der nu skal arbejdes med innovation. Efter seancen er slut, kan man eventuelt fortælle, at deltagerne nu har prøvet at arbejde innovativt.

I evalueringen af projektet konkluderes det, at det væsentligste for en konsekvent innovativ praksis synes at være, at man er fælles om det innovative mindset. Man kan sige det anderledes: En forudsætning for en vedvarende innovativ praksis er en innovativ kultur og et innovativt miljø på skole og arbejdsplads.

Projekterfaringerne kan sammenfattes til, at det er vigtigt, at man bevidst og eksplicit fokuserer på innovation. Innovationen skal være en del af organisationen. I undervisningen skal der skabes det nødvendige (lærings)rum for innovationsprocesserne. I den sammenhæng kan en konkret model, som beskriver forskellige trin i innovationsprocessen – her konkret InnovationCUBE - være til god

hjælp. Processerne fremmes, når der er regler for processerne, og når der er et konkret materiale og en procedure, som fører gennem en innovativ problemløsning.

Projektet og erfaringerne herfra samt indholdet i InnovationCUBE'en og dens praktiske anvendelse er beskrevet på projektets hjemmeside www.ilveu.dk . Her findes også den *Pædagogisk vejledning. TUP-projektet: Underviserens nye muligheder med innovative læringsarenaer og Kickstarter til innovation – en inspirationsguide til ledere.*

Kontakt: Selandia: www.selandia-ceu.dk

2.4 Amu og innovation – Perspektiver og udfordringer

I et inspirationsmateriale udgivet af Undervisningsministeriet samles en række overvejelser om innovation. I rapporten peges på fem indsatsområder til **udvikling af innovative kompetencer i AMU**. De fem indsatsområder er:

1. Uddannelsesmål og kompetencebeskrivelser

Afsættet for den didaktiske planlægning er på den ene side kompetencemålene, som de enten er beskrevet eller skal udvikles og tilpasses i de eksisterende fælles kompetencebeskrivelser (FBK).

Et eksempel på hvordan innovation indgår i en målbeskrivelse er arbejdsmarkedsuddannelsen "Innovationsegneede produktionsområder", der blev udviklet af Industriens Fællesudvalg i 2010.

Innovationsegneede produktionsområder (handlingsorienteret målformulering)

"Operatøren kan med baggrund i viden om medarbejderdreven innovation og i samarbejde med kollegaer og ledelse bidrage til at identificere hvilke områder og/eller processer i industrivirksomheder, som er egnede og eller mulige til innovation. Operatøren kan udarbejde handleplaner for at kunne implementere og evaluere løbende forandringer og forbedringer af produkter/ydelser inden for eget jobområde. Operatøren kan i processen inddrage planer for ændringer i arbejdsprocesser ny teknologi, arbejdsmiljø samt arbejdets organisering."

2. Udvikling af undervisningens indhold

Det er ikke tilstrækkeligt at undervise i innovation. Undervisningens indhold skal være kreativt.

3. Tilrettelæggelse af læreprocesser

Kursisterne skal have mulighed for at arbejde med problemstillinger, som er autentiske, og hvor en væsentlig del af læringen handler om at forstå problemkomplekset og ud fra det få indkredset og afprøvet, hvad det er for processer og løsninger, der bedst fører frem til målet.

4. Praksisnær kompetenceudvikling i en innovationskontekst

At kursisterne i praksis kan anvende de tilegnede kompetencer, som rækker ud over eksisterende praksis og er med til at forny denne. Innovationsfremmende læreprocesser i AMU må nødvendigvis kobles til den praksis, personen virker i.

5. Nye samspilsformer

Der skal fokus på transfer fra den institutionelle læringsarena til arbejdslivets praksis og fra virksomhed til den institutionelle læringsarena mindst lige så vigtig.

Innovationsfremmende og praksisnære AMU-forløb stiller store krav til **undervisernes faciliterings- og proceskompetencer** samt til deres fagteknologiske viden. Det er en forudsætning for at kunne indgå i samarbejde med virksomhederne om tilrettelæggelsen af læringsforløb.

Undervisningsministeriet (2011). *Amu og innovation – Perspektiver og udfordringer*.

http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF11/110215_Innovation_AMU_TUP2011.ashx

2.5 Sammenfattende om innovation

Innovation er et grundlæggende element i udvikling. På den baggrund er innovativ kompetence eller innovationskompetence en central kompetence på et moderne arbejdsmarked. Innovationskompetence kan styrkes gennem læring. Man kan i den forbindelse tale om innovationspædagogik.

Innovation og innovative processer er ikke noget nyt. Innovation er en integreret del af dagligdagen – og det har det altid været. Vi tænker nyt, vi udvikler nyt, og vi afprøver nyt, når vi møder noget uventet, noget vi ikke lige kan få styr på. Når der i en pædagogiske sammenhæng aktuelt sættes større fokus på innovationsprocesserne, så er det ud fra en forestilling om, at man ad den vej kan forøge innovationen gennem styrkelse af de innovative kompetencer.

Set i et pædagogisk perspektiv kan der peges på forskellige forhold. Nogle er ganske velkendte og er grundprincipper i enhver god undervisning. Andre fokuserer på de processer, som specielt fremmer nytænkning.

Den sociale sammenhæng spiller en væsentlig rolle for læring og innovation. Det er ikke nyt. Men ikke desto mindre er det vigtigt, at den sociale kontekst kan fremme eller hindre innovation. Det restriktive miljø kan blokere for nye ideers fremkomst. Det kan blokere for deres realisering, hvis ideerne alligevel dukker op. Det er derfor vigtigt med et innovationsmiljø. Det er vigtigt for de innovative processer, at miljøet er tolerant og trygt, og at det giver mulighed for at afprøve nye ideer.

I de beskrevne projekter er det et fælles træk, at man søger at udvikle innovation gennem skabelse af et innovativt miljø. Man lærer innovation ved at være en del af en innovationsproces. Innovativ undervisning - i betydningen en undervisning, som overskrider de vanlige rammer med hensyn til indhold og form – bidrager til at fremme deltagerens innovative praksis. Både i undervisningen og efterfølgende på arbejdspladsen.

Som en konsekvens heraf peger projekterne på, at en væsentlig forudsætning for innovativ undervisning er, at underviserne selv er innovative i deres undervisning.

Et andet væsentligt element er, at innovation kræver indsigt i det område, man skal være kreativ indenfor. Dette er heller ikke nyt, men overses ofte i forbindelse med ønsket om generelt at styrke den 'innovative kompetence'. Man kan udvikle evnen til kreativitet, som kan befordre innovation, på et generelt plan. Man kan træne sig i og lære at 'tænke kreativt'. Men kvaliteten af innovationen afhænger af ideernes bærekraft. Og bærekraften er forankret i de faktiske og de faglige muligheder, herunder altså også i den faglige viden og kunnen.

Som et tredje element peger projekterne på anvendelse af systematiske metoder til udvikling af innovation. Det kan være CUBE'en eller det kan være INNOVATIONSDIAMANTEN eller det kan være systematisk anvendelse af kreative øvelser i AMU-undervisningen. Ret beset indeholder

modellerne ikke meget nyt. De beskriver nogle almindelige og velkendte processer, som kan fremme en idéudvikling. Modellerne har imidlertid deres styrker ved at systematisere innovationsprocesserne. De opstiller nogle forløb og regler og rammerne for dem. De sætter idéudviklingen i system og peger på måder, som kan fremme vejen fra problem over idé til implementering.

De beskrevne modeller er altså anvendelige værktøjer til at fremme innovative processer i AMU-undervisningen, til at styrke undervisernes muligheder for at finde nye veje og for at træne AMU-kursisterne i at arbejde med innovative processer på arbejdspladsen. Men grundlæggende drejer det sig om at skabe læringsmiljøer, hvor fagligheden kan udfoldes og afprøves i trygge rammer.

3. Transfer

Hvordan sikres det, at man anvender det, der er lært?

Det er et godt kompetenceforløb, hvis man anvender det, man har lært. Såvel forskning som praktiske erfaringer peger imidlertid på, at en ganske betydelig del af det, man har lært ikke bliver anvendt. Det er der forskellige årsager til.

Hvor meget, der anvendes, og hvor mange, som anvender det undervisningen drejer sig om, varierer naturligvis fra situation til situation og fra kursus til kursus. Men stort set alle kompetenceudviklingsforløb vil kunne forbedres, hvis de i højere grad tilrettelægges med henblik på anvendelse af det lærte.

Kompetenceudviklingsforløb skal altså tilrettelægges med henblik på, at man transformerer det, man lærer til en ny situation. Transformation af kompetence tilegnet i en situation til anvendelse i en anden situation kaldes transfer. *Spørgsmålet er derfor: Hvad fremmer transfer?*

I 2010 var transfer et prioriteret tema i TUP-projekterne. I dette kapitel samles erfaringerne fra de projekter, der blev gennemført i dette regi, samt erfaringer fra andre og nyere projekter. Kapitlet indledes med en oversigt over konkrete tiltag til handlinger, som styrker transfer.

3.1 Hvordan får man et godt kompetenceforløb?⁷

Der er tre forhold, som kan fremme transfer: de personlige faktorer, faktorer som knytter sig til undervisningen, og faktorer som knytter sig til den situation, hvor man skal anvende det, man har lært.

Anvendelsen af det, der læres, vil altså øges, hvis man lægger vægt på, hvad det er, den, som lærer, skal gøre anderledes og bedre. Den vil øges, hvis man tilrettelægger undervisningen i forhold til det, som skal gøres anderledes. Den vil øges, hvis man efterfølgende systematisk arbejder med at anvende det.

Man kan også sige, at det gode kompetenceudviklingsforløb lægger lige så stor vægt på, hvad der sker før undervisningen og efter undervisningen, som på det, der sker i undervisningen.

⁷ Det følgende afsnit, hvordan får man et godt kompetenceforløb, er en sammenfatning af et notat: Bjarne Wahlgren (2013): 'Transfer i VEU – Tolv faktorer der sikrer, at man anvender det, man lærer'. Notatet findes på NCK's hjemmeside: www.nck.au.dk. I notatet findes en række opsummeringer og analyseredskaber knyttet til de forskellige faser.

3.1.1 Transferfaktorer som knytter sig til den lærende

Der er tre personlige forhold, som har indflydelse på transfer. Det er viljen til at ville gøre noget andet, evnen til at sætte mål for eget arbejde og troen på, at man kan. Baggrunden for en god kompetenceudvikling er et ønske om forandring og udvikling. Den, der kompetenceudvikles, skal have et ønske om at blive bedre til at gøre noget.

Ønsket om kompetenceudvikling kan være knyttet til den enkeltes private liv, eller det kan være knyttet til arbejdslivet. Ønsket udspringer af, at man gerne vil blive bedre til at løse de opgaver, man står over for. Det kan være fordi, man vil blive bedre til at hjælpe sine børn med deres lektier. Det kan være fordi, man vil blive bedre til at dyrke sport. Det kan være fordi, man gerne vil kunne mestre nogle sociale situationer bedre. Det kan være fordi, man får nye udfordringer på sin arbejdsplads.

De nye udfordringer kan bestå i, at man skal varetage nye jobfunktioner. Eller de kan bestå i, at det job, man har, ændrer karakter, så man skal gøre noget andet.

Udgangspunktet for et kompetenceforløb er altså, at man skal gøre noget andet. Man skal blive bedre til noget. Men vigtigst i den sammenhæng er, at *man ønsker at blive* bedre til noget. Man skal ville forandringen, og man skal kunne se meningen med den. En afgørende faktor for transfer er, at den, der går ind i et kompetenceudviklingsforløb, ønsker at anvende den nye viden og de nye færdigheder på jobbet. Man skal kort og godt være **motiveret for transfer**.

En forudsætning for en vellykket kompetenceudvikling er altså, at de, der indgår i kompetenceudviklingen, ved, hvorfor de skal kompetenceudvikles. Man skal vide, hvad det betyder for det, man gør til daglig, og man skal kunne se en mening med det.

Enhver, der indgår i en kompetenceudviklingsforløb, skal derfor have en klart svar på spørgsmålet: *Hvorfor skal jeg lære det?*

Jo tydeligere den, der skal lære, kan nytten af det, som læres, jo mere transfer. Man skal altså have en klar opfattelse af, at læringen har (eller kan have) en positiv indflydelse på kvaliteten af det arbejde, man udfører.

Som en konsekvens heraf vil motivation til transfer øges, hvis den lærende selv har været med i planlægningen af kompetenceudviklingen. **Medinddragelse** sikrer en bedre tilpasning mellem behov og læring - og dermed mere motivation. Medinddragelsen af den lærende sikrer samtidig en bedre sammenhæng mellem det, man har behov for at lære, og det man lærer. Medinddragelsen sikrer en motivation til at (prøve at) anvende det, man selv har sagt, man har behov for at lære.

To forhold styrker transfer: Fastlæggelse af mål for læringen og målforpligtelse. **Fastlæggelse af læringsmål** er den proces, hvor den lærende beskriver, hvad læringen skal føre til. Man gør sig

klart, hvad man vil lære. **Målforpligtelsen** er den proces, hvor man over for sig selv vedtager, at man vil arbejde for at nå målene.

Jo mere den lærende er i stand til at opstille mål for kompetenceudviklingen, jo mere transfer. Jo mere man forpligter sig over for de opstillede mål, jo mere transfer.

Forskningsresultaterne peger på, at målene skal være passende høje, men de skal samtidig være realistiske. De skal være formulerede, og de skal være konkrete. De skal formuleres på en sådan måde, at den, der lærer, kan vurdere, om man nærmer sig målet, og hvornår man har nået det. Hvis man ikke oplever en progression i læreprocessen, vil både motivationen i læringen og ønskerne om anvendelse mindskes.

Enhver, der indgår i en kompetenceudviklingsforløb skal derfor stille følgende tre spørgsmål inden forløbet: *Hvad er mine læringsmål? Hvordan kan jeg se, om jeg nærmer mig dem? Hvor forpligtet er jeg over for de forskellige mål?*

En faktor, som også spiller en væsentlig rolle i forbindelse med transfer, er **den lærendes tiltro til egne evner**. Jo mere man tror, man kan, jo mere kan man. Hvis man tror på, at man kan lære og kan blive bedre til at handle, når man anvender det lærte, så vil man også anvende det lærte til at handle.

Det kræver selvtillid at kunne handle på en ny måde i nye sammenhænge. Hvis det, der er lært, skal overføres til arbejdsituationen, betyder det, at der skal handles anderledes. Der skal handles på en ny måde. Nye handlinger kan møde forskellige former for modstand. Det kan betyde, at man udsætter sig for en risiko og i værste fald et nederlag, hvis handlingen ikke kan gennemføres, eller hvis den fører til et uønsket resultat. Forestillingen herom – hvad enten den er reel eller blot en forestilling – kan føre til manglende handling. Det kræver derfor et vist overskud, en vis selvtillid, hvis man vil handle anderledes.

En væsentlig del af hele kompetenceudviklingsprocessen er derfor, at de, der indgår, har en klar opfattelse af, at det kan nytte, og at den enkelte gør en forskel.

3.1.2 Transferfaktorer som knytter sig til undervisningen

At kunne anvende det, man har lært, kræver, at man kan se en sammenhæng mellem læringsituation og anvendelsessituation. Der er to former for sammenhænge.

Den ene er en indholdsmæssig sammenhæng. Det betyder, at de to situationer ligner hinanden. Der er en række identiske elementer i de to situationer. Det, man lærer, svarer til det, man gør i praksis. Man lærer fx en bestemt rengøringsmetode eller en bestemt svejseteknik.

Den anden er en begrebsmæssig sammenhæng. Det betyder, at undervisningen omfatter nogle begreber, som kan genfindes i anvendelsessituationen. Det kan fx være begreber som 'belønning', 'hygiejne', 'sikkerhed' eller 'kvalitet'. Undervisningen omfatter regler, retningslinjer eller teoretisk viden, som kan anvendes i forskellige situationer.

Både i forbindelse med den indholdsmæssige sammenhæng og i forbindelse med den begrebsmæssige sammenhæng er det vigtigt, at de konkrete sammenhænge bliver tydelige i undervisningen. Undervisningen skal så at sige pege på sammenhængene. Undervisningens indhold og begreber skal 'oversættes' til praksis.

Med hensyn til **den indholdsmæssige sammenhæng** gælder, at: Jo mere læringsituationen ligner anvendelsessituationen, jo mere transfer. Jo flere elementer fra anvendelsessituationen, som indgår i undervisningen, jo mere transfer. Jo flere eksempler fra praksis, jo mere transfer.

Jo flere eksempler fra anvendelsessituationen, som deltagerne selv inddrager i undervisningen, jo mere transfer.

Med hensyn til **den begrebsmæssige sammenhæng** gælder, at: Jo bedre begreberne forankres i forhold til forskellige anvendelsessituationer, jo mere transfer. Jo bedre underviseren er i stand til at oversætte den teoretiske viden til forskellige praksissituationer, jo mere transfer.

Jo bedre deltagerer er til at reflektere over mulige anvendelsessammenhænge, jo mere transfer. Jo bedre deltagerne selv er til at finde anvendelsesmuligheder, jo mere transfer.

Refleksion over og innovativ anvendelse af den begrebsmæssige viden bidrager til en fremadrettet og udviklingsorienteret transfer.

Når det i undervisningen skal planlægges, hvordan man bedst skaber transfer, er det nyttigt at indføre en skelnen mellem specifik og generel transfer. Den specifikke transfer knytter sig især til den indholdsmæssige sammenhæng, mens den generelle først og fremmest knytter sig til den begrebsmæssige sammenhæng.

Man kan sige, at der er tale om **specifik transfer**, hvis man lærer en bestemt metode, en teknik eller procedure. Det kan være en bestemt svejsemetode, det kan være pasning af et bestemt måleapparat, eller det kan være anvendelsen af en bestemt pædagogisk øvelse. Der er tale om **generel transfer**, hvis man lærer nogle generelle regler, nogle grundlæggende principper eller en bestemt teori. Det kan være nogle generelle regler om sikkerhed, det kan være nogle grundlæggende hygiejniske principper, eller det kan være en bestemt psykologisk teori.

I selve undervisningssituationen kan man **træne i transfer**. Man kan trænes i at anvende det lærte. Man kan undervises i, hvordan man anvender det lærte.

Træningen omfatter klargøring af vanskeligheder ved anvendelse og en undersøgelse af de forudsætninger, som skal være til stede, hvis man skal anvende det. Altså en undersøgelse af

muligheder og begrænsninger for anvendelse. Efterfulgt af en afklaring af, hvordan man kan overvinde mulige begrænsninger gennem konkret handling.

Træningen kan også omfatte en klargøring af, hvad der skal til for, at man gør noget andet, når man vender tilbage til arbejdspladsen. Hvad skal der til for, at man ikke blot fortsætter med at gøre, som man plejer at gøre? Hvad skal man gøre, så man undgår 'tilbagefald' til de gamle måder at handle på? Hvad skal man gøre så man udgår de gamle rutiner og vaner?

Relationen til underviseren spiller en rolle for transfer. En god underviser skaber en positiv relation til den lærende, og denne relation opleves som en forpligtelse til handling.

En opsummering af forskningsresultater peger på følgende tre forhold ved underviseren, som har den største indflydelse på transfer:

- Samtale med underviseren om anvendelsen af det lærte
- Underviserens involvering og kendskab til den lærendes arbejdssituation
- Positiv feedback fra underviseren

3.1.3 Transferfaktorer der knytter sig til anvendelsessituationen

Forholdene i anvendelsessituationen er af stor betydning for transfer. Tre faktorer spiller især en rolle: organisatoriske forhold, personrelationer og opfølgning. Det er altså afgørende vigtigt for transfer, at man har mulighed for at anvende det, man har lært, at man får støtte til at anvende det, og at der sker en systematisk opfølgning på anvendelsen.

Det er vigtigt, **at arbejdssituationen er tilrettelagt** på en sådan måde, at man får mulighed for at afprøve det, man har lært. Den skal ideelt set være tilrettelagt på en sådan måde, at man kan **anvende det lærte direkte i forlængelse** af læringsituationen.

Hvis der skal være størst mulig transfer skal arbejdssituationen opfylde følgende:

- De tekniske forudsætninger for anvendelsen, fx det nødvendige værktøj, skal være på plads
- De organisatoriske forhold skal være afklarede: må man bruge det man har lært?
- Der skal afsættes tid til at afprøve det lærte
- Arbejdsopgaverne skal give mulighed for at afprøve det lærte
- Det skal være en tæt tidsmæssig kobling mellem læring af afprøvning

Det understøttende miljø på arbejdspladsen eller det, der kaldes transferklimaet, er en af de vigtigste faktorer til at fremme transfer. Transferklimaet omfatter både stimuleringer til at anvende det lærte og feedback på anvendelsen.

Støtten kan være fra overordnede altså ledelsen, eller den kan være fra kolleger. Et understøttende arbejdsklima fremmer lysten til og muligheden for at anvende det lærte. Hvis der er en forandringskultur på arbejdspladsen, hvor forandring, omstilling og tolerance er gennemgående værdier, øges muligheden for transfer.

Det understøttende miljø kan også fremmes af supervisorer, der har kendskab til kompetenceforløbet. Supervisorens rolle er at understøtte og opmuntre til anvendelse af de nye færdigheder og den ny viden. Konkret betyder det, at den lærende skal have muligheder for at hente hjælp til anvendelsen af det lærte. En regelmæssig kontakt mellem den lærende og underviseren efter tilbagevenden til arbejdspladsen fremmer derfor transfer.

En måde at systematisere den **opfølgende læring** er at benytte personlige journaler, logbøger eller andre former for systematiske og skriftlige opsamlinger af erfaringerne med den nyerhvervede kompetence. De personlige journaler omfatter refleksioner over, hvad man anvender af det lærte, og hvordan man anvender det.

Grundideen er, at den personlige journal skal udfyldes løbende, og at den gennem kritisk refleksion over egen praksis 'tvinger' den lærende til at forholde sig til anvendelsen af det lærte. Den personlige journal udfyldes på baggrund af en række på forhånd stillede spørgsmål, der relaterer sig til undervisningen. Anvendelsen af journalen har yderligere den virkning, at kommunikationen mellem kolleger, som har deltaget i kurset eller har tilsvarende erfaringer, bliver styrket. Den forøgede kommunikation og herigennem videndelingen forøger såvel læring som transfer.

Disse faktorer bliver ofte sammenfattet under betegnelsen transferklima. Der skal kort og godt være en organisering af arbejdssituationen, som giver muligheder for at anvende det lærte, og der skal være et understøttende socialt miljø, som fremmer anvendelse.

Materiale: 'Transfer i VEU - Tolv faktorer der sikrer, at man anvender det, man lærer' (Wahlgren, 2013).

Kontakt: Nationalt Center for Kompetenceudvikling, www.nck.au.dk

3.2 Projekter om transfer

I det følgende beskrives erfaringerne fra udviklingsarbejder og projekter, som har arbejdet med transfer.

3.2.1 Transfer i AMU

Projektet tager udgangspunkt i en antagelse om, at AMU-kursister har et begrænset udbytte af kursusdeltagelsen. Det antages, at det dels skyldes, at kursisterne ikke har de tilstrækkelige

basiskvalifikationer, dels at en del kursister oplever, at undervisningen ikke er relevant og anvendelig i deres arbejde. Lærerne skal derfor være bedre til at tage udgangspunkt i deltagernes erfaringer og forskellige læringsstile. Det er vigtigt at kende deltagernes forudsætninger og behov (for nye kvalifikationer).

Projektet arbejder ud fra antagelsen om, at det er vigtigt at fokusere på det, som sker inden kurset, og på det som sker efter (Brinkerhoff—modellen). Med dette udgangspunkt gennemføres en række kursusforløb, hvor der tages højde for de beskrevne barrierer. Erfaringerne er opsamlet i rapporten *Transfer i AMU – med brug af vurdering af basale færdigheder og praksisforankring*.

Erfaringerne med **kontakt til deltagerne** fra et forløb om beplantning og beskæring sammenfattes således: 'Den personlige kontakt har været særdeles væsentlig i denne transferaktivitet. En del af forberedelsesprocessen bestod i personlig kontakt, hvilket blev vægtet højt. Dette via f.eks. IKV-samtaler, uddannelsesplanlægning for den enkelte, vejledning i forhold til uddannelsesvalg og kursustype samt tilbud om screening til kursister med læse-/skrive-besvær. Der har ligeledes været stor fokus på kursisternes forudgående kurser samt de efterfølgende kurser som deltagerne eventuelt måtte deltage i' (side 9).

I flere forløb er der udarbejdet 'intro-videoer' til undervisningen, fx i forhold til kursus i stilladsarbejde. 'I den pågældende introfilm er der bl.a. fokuseret på filmsekvenser af de relativt store stilladser, som kursisterne skulle bygge og klatre på under kurset. Det har, ifølge de pågældende læreres udsagn, virket motiverende for kursisterne at de, inden kursusstart, fik en fornemmelse af de udfordringer og fysiske rammer som er en del af kurset (side 16).

Erfaringerne med **inddragelse af praksis i undervisningen** fra et forløb om kommunikation sammenfattes således: 'Som indholdsmæssigt eksempel kan nævnes, at der i undervisningen blev taget udgangspunkt i nogle tilbagevendende situationer, hvor en given borger gjorde det svært og særligt udfordrende at udføre arbejde i det pågældende hjem. Fx tilsidesatte borgeren arbejdsregler ift. rygning og viste generelt en del modstand mod de ansatte, som udførte deres arbejde i hjemmet. Flere af deltagerne i kommunikationsudviklingsforløbet følte ubehag ved at komme i hjemmet, hvilket indvirkede på deres samlede arbejdsglæde. Der blev taget fat på denne case via konkret situeret rollespil, hvor måder at sige fra på og hævde egen arbejdsintegritet og personlig integritet blev bearbejdet. Gennem rollespillet blev de eksakte situationer formidlet, og deltagerne kunne diskutere forskellige adfærdsløsninger i relation til borgeren' (side 11).

Undervisernes erfaringer fra praksis og deres evne til at inddrage disse erfaringer i undervisningen er en vigtig faktor for at skabe sammenhæng (identiske elementer) mellem kursus og arbejdsplads.

Erfaringerne med **virksomhedskontakt** fra et forløb om 'fejl- og spildminimering' opsamles således: 'Transferelementet bestod bl.a. i en tæt kobling mellem læring på skolen og læring i virksomheden i det, som underviserne kaldte et "splitforløb". Dette som et forsøg på, at få

kursusdeltagerne til at arbejde med konkrete praktiske opgaver i virksomheden i perioderne mellem kursusdagene.

Forløbet blev gennemført via en høj grad af praksisstyring, forstået på den måde, at opgaverne blev udarbejdet i tæt samarbejde med virksomheden, som havde et eksplicit ønske om at forløbet skulle munde ud i konkrete effekter i forhold til fejl- og spildminimering. Den pågældende virksomhed havde således stor indflydelse på arbejdet med opgaverne mellem skoleforløbene og lagde især op til, at arbejde med fejlproduktioner *i praksis*, ud fra den tanke, at medarbejderne direkte kunne se og erfare måder hvorpå fejl opstår, og derved opnå læring i forhold til f.eks. programmering og fræseropgaver. Disse pågældende opgaver på virksomhederne blev således gennemgået og diskuteret både praktisk og teoretisk på kursets skoledel. Underviserne var flere gange på virksomheden for at observere arbejdsgange og procedurer, hvilket på forskellig måde understøttede transferprocesserne. Samarbejdet bevirkede at undervisningen blev meget specifikt rettet mod virksomhedens behov, og der er iværksat flere lignende forløb med virksomheden' (side 8).

I projektet gives der flere eksempler på, at face-book anvendes som er 'særdeles væsentligt potentielt værktøj' til at fastholde fokus i '**efter-fasen**', hvor især mediets billedmæssige side giver en række fordele (side 14).

Materiale: 'Transfer i AMU – med brug af vurdering af basale færdigheder og praksisforankring' (RUC, 2013).

Kontakt: CELF, www.self.dk

3.2.1 Optimeret transferværdi

På Mercantec er der udviklet en voksenpædagogisk model, der søger at optimere udbyttet af kompetenceudviklingen gennem fokus på transfer. Modellen er udviklet og afprøvet på en række uddannelsesforløb. Erfaringerne er opsamlet i rapporten *Optimeret transferværdi – Afsluttende afrapportering*.

Den voksenpædagogiske model tager udgangspunkt i følgende konstatering: 'En af de store udfordringer på voksen- og efteruddannelsesområdet er at understøtte deltagerne i at overføre og anvende den viden og de færdigheder, som læres på kurserne, til arbejdspladsen – transfer. Derfor er begrebet transfer helt centralt i Mercantecs pædagogiske strategi på uddannelsesområdet' (side 31).

Modellen baserer sig på 40-20-40 princippet, altså en forestilling om, at 40 % af aktiviteten ligger før kurset, 20 % på kurset og 40 % efter kurset (Brinkerhoff-modellen). Det er derfor vigtigt at virksomheder og deltagere forberedes på kursernes indhold og form. Underviserne skal kunne afklare deltagernes udgangspunkt og tilpasse undervisningen til deres forudsætninger.

Undervisningen skal rette sig mod deltagernes praksis. Det er vigtigt, at der følges op på deltagernes læring på kurset, og at de erhvervede kompetencer indarbejdes i deltagernes jobfunktioner (side 31).

Modellens styrke er, at der er udarbejdet 'tjeklister' over de aktiviteter, som skal gennemføres før- under-efter kursusforløbet for henholdsvis kursisterne, virksomheden og skolen.

Det er en del af erfaringsgrundlaget, at en del kursister 'ofte ikke føler ejerskab i forhold til kurset og kursets indhold, hvorfor den tanke, at der efterfølgende skal arbejdes aktivt med at implementere det lærte i dagligdagen, ikke falder naturligt for'. Det er derfor vigtigt at arbejde med en 'forventningsafklaring med kursisterne på forhånd' (side 23).

Som en del af modellen udarbejdes der handlingsplaner for implementering. Planerne kan omfatte aktiviteter på kort, mellem og langt sigt (side 20). Planerne er således skolernes bedste redskab med henblik på at sikre anvendelsen. I flere af de afprøvede forløb har virksomhederne 'givet klart udtryk for, at arbejdet med og implementering af det tillærte er virksomhedernes ansvar' (side 21).

Materiale: 'Optimeret transferværdi – Afsluttende afrapportering' (DTI, juni 2013)

Kontakt: Mercantec, www.mercantec.dk

3.2.2 Evaluering der rykker

I et projekt på AMU Nordjylland er der arbejdet systematisk med udvikling af en evalueringsmetode, der sætter fokus på det, som sker før kurset og det, der sker efterfølgende. Der lægges tilsvarende vægt på, hvilke forventninger deltagere og virksomheder har til kurset, og hvad der efterfølgende kan gøres for at sikre en optimal transfer og implementering.

Af det foreliggende inspirationshæfte fremgår det, at man gennem mange år – lige siden tiderne med Den Gode Leverance – har været opmærksom på, at før- og efter-faserne er afgørende for at deltagelse i efteruddannelse nytter. At deltagerne med andre ord kommer til at arbejde mere kompetent med kendte opgaver, eller at de bliver i stand til at varetage opgaver, som de tidligere ikke har kunnet varetage.

I de senere år er der også indgået partnerskaber om kompetenceudvikling med virksomheder, der er villige til at påtage sig deres ansvar for vellykkede læreprocesser før og efter undervisningen. Men der er lang vej endnu til, at en systematisk indsats før og efter undervisningen bliver til gængs praksis. For at udvikle denne praksis, arbejdes der systematisk med en mere reflekteret evalueringsmetode.

Evalueringsmetoden består i indsamling af oplysninger om deltagernes forventninger og forudsætninger i forhold til kurset og dets anvendelse. En central del af evalueringen er en

systematisk og organiseret refleksion over de indsamlede oplysninger. Fremgangsmåden er inspireret af reflekterende teams og følger denne enkle form:

- Først præsenteres spørgeskemaresultaterne og deltagernes forventninger. Evalueringsboardet lytter.
- Derefter reflekterer evalueringsboardet over betydningen af oplysningerne. En ekstern konsulent lytter og skriver stikord med, hvordan der kan handles på evalueringsboardets overvejelser.
- Refleksionen sker med udgangspunkt i følgende spørgsmål:
 - Hvad er jeres umiddelbare reaktion på de fremlagte resultater?
 - Kan det meningsfuldt overføres til andre AMU-kurser?
 - Hvordan kan vi bruge målingerne i undervisningen?
 - Hvordan kan vi have gavn af målingerne internt på skolen?
 - Hvad kan vi gøre i forhold til virksomhederne på baggrund af målingerne?
- Den eksterne konsulent kommenterer refleksionerne.
- Der samles op på, hvad der skal gøres på den baggrund.

I materialet konkluderes, at det er åbenlyst, at AMU Nordjylland med en sådan dokumentation af, hvor vigtig virksomhedernes indsats før og efter uddannelsen er, har fået et grundlag for at sikre en bedre anvendelse af kompetenceudviklingen. De foretagne målinger kan bruges i markedsføringen, fx på hjemmesiden og i kursuskatalogerne. Det er vigtigt at kunne dokumentere, at deltagerne kan omsætte det de lærer på skolen i deres arbejde og til reelle jobkompetencer. Kontakten med virksomheder kan kvalificeres både før og efter kurserne på den baggrund og på den baggrund sikre en bedre transfer af det lærte.

Materiale: 'Evaluering der rykker – et inspirationshæfte'. November 2010.

Kontakt: AMU Nordjylland, www.amunordjylland.dk

3.2.3 Projekt transfer

Projektet tager udgangspunkt i, at megen læring i virksomhederne ikke bliver anvendt tilstrækkeligt. Der er for lidt transfer. Det viser sig ved, at de nye idéer, redskaber og teknikker medarbejderne lærer i undervisningen, umiddelbart virker indlysende og brugbare, men alligevel er svære at bringe i spil i løsningen af arbejdsopgaverne.

På denne baggrund har projektet til formål, at gøre kompetenceudviklingen til en del af de deltagende virksomheders strategiarbejde og at sikre effektiv læring på både medarbejder og ledelsesside.

Projektet retter sig mod mindre virksomheder, hvor mellem en og ti medarbejdere kan komme på samme kursus. I projektet udvikles og afprøves praktisk anvendelige værktøjer, som kan anvendes af såvel medarbejdere som ledere, med henblik på at styrke anvendelsen af det, som læres.

Transfer kan øges ved at holde fokus på det, der sker før, under og efter undervisningen i det samlede kompetenceudviklingsforløb. Før- og efterfasen er mindst lige så vigtig, som selve undervisningen. Derfor er et af Projekt Transfers vigtigste fokuspunkter, at virksomheder skal arbejde systematisk med alle faserne i forbindelse med uddannelsesaktiviteter.

Som en del af projektet gennemføres en række kompetenceudviklingsforløb baseret på den eksisterende viden om transfer. For at styrke transfer i disse forløb er der udviklet redskaber og metoder, som bidrager til kobling mellem uddannelsesaktiviteten og anvendelsessituationen.

I projektet er der udarbejdet en række meget konkrete forslag til, hvad man som leder og som deltager skal forhold sig til undervejs i kompetenceudviklingsforløbet. Forslagene bliver som skrevet udmøntet i konkrete værktøjer, som knytter sig til de enkelte faser i den samlede kompetenceudviklingsproces. 'Opgave 3' (se nedenfor) er et eksempel på et sådant redskab, hvor deltagerne skal tage stilling til, hvordan kompetencen forankres på arbejdspladsen efter forløbet.

Grundtanken i projektet er, at transfer indgår i alle faser af kompetenceudviklingen. For at sikre optimal transfer skal man arbejde bevidst og systematisk med anvendelse i alle faserne. De udviklede redskaber skal sikre, at dette arbejde sker løbende og systematisk.

Opgave 3 - planlægning af 'efter-fasen'

- Hvilke konkrete arbejdsopgaver skal de nye kompetencer fra udviklingsforløbet anvendes på?
- Hvilke tekniske forudsætninger kræver anvendelsen af det, du skal lære - fx værktøj eller it?
- Hvilke forhold på arbejdspladsen skal være i orden, hvis jeg skal anvende kompetencerne?
- Hvordan forberedes virksomheden og mine kolleger, så jeg lettest muligt kan bringe mine nye kompetencer i spil efter undervisningen, fx via introduktion på afdelingsmøde, i et nyhedsbrev eller intern undervisning?
- Hvor meget tid skal jeg afsætte til at afprøve det lærte?
- I hvilket omfang er der arbejdsområder, der skal nedprioriteres i den kommende periode for at give plads til at bruge kræfter på at lære nyt?
- Hvordan sikrer jeg mig, at arbejdsopgaverne giver mulighed for at afprøve det lærte?

De forskellige værktøjer findes på projektets hjemmeside og kan downloades der fra.

Materialer: Projektets hjemmeside www.projekttransfer.dk.

Kontakt: Aalborg Handelsskole, Kursuscentret.

3.2.4 Uddannelsesinitiativer inden for socialektoren

Projektet har som formål at styrke livskvalitet og selvbestemmelse for beboere på plejehjem og i plejeboliger. Dette gøres i praksis ved udvikling og afprøvning af en uddannelsesmodel, der på syv uddannelsesinstitutioner sætter fokus på at opnå *ændring i adfærd* hos ledere og medarbejdere. Det centrale i projektet er transfer - hvorvidt det tillærte omsættes til praksis i dagligdagen.

Projektforløbet er bygget op på baggrund af den foreliggende viden om transfer, hvor der lægges vægt på før-under-efter, og hvor såvel deltagernes forståelse og motivation som anvendelseskonteksten er i fokus. Der er udviklet en række værktøjer, som deltagerne kan anvende med henblik på kontinuerlig fastholdelse af anvendelsesperspektivet.

Nedenfor gives et eksempel – *Forberedelse til samtalen med lederen* – på, hvordan man styrker motivationen til kompetenceudvikling hos medarbejderen inden undervisningen.

Forberedelse til samtalen med lederen

Du skal forberede dig til samtalen med lederen om, hvad det konkrete faglige indhold i kompetenceudviklingsforløbet skal være. Det faglige indhold skal være baseret på den aktuelt bedste viden på området.

Du og lederen holder en samtale om, hvordan det konkrete kompetenceudviklingsforløb skal gennemføres. Lederen har svaret på en række spørgsmål, som du kan bruge til at forberede dig til samtalen.

For at opnå relevant viden om plejehjemmets behov kan du fx

- Besøge plejehjemmet og observere praksis
- Indsamle viden via fx fokusgruppeinterviews eller spørgeskemaer
- Bede plejehjemmet og medarbejdere om cases og praksisfortællinger

Med afsæt i din viden om det faglige indhold, plejehjemmets behov og samtalen med lederen formulerer du en klar beskrivelse for hele udviklingsforløbet tiltænkt både plejehjemmets leder og deltagerne. Beskrivelsen kan indeholde refleksioner om forløbets opbygning, de forventede erhvervede kompetencer og hvordan de bringes i anvendelse i den daglige praksis på plejehjemmet.

I nedenstående beskrivelse – *Transferprocessen* – gengives et eksempel på nogle af de overvejelser, som gøres i projektet med henblik på at se kompetenceudvikling som en samlet proces.

Transferprocessen

Målet med transferprocessen er at få hele personalet med i processen; både medarbejdere, der fungerer som "hjemmetrænere", og medarbejdere, der beskæftiger sig med § 83 opgaver i hjemmeplejen. Transferprocessen skal være med til at skabe så homogen en gruppe som muligt

samtidig med, at den daglige drift skal fungere, nye opgaver bliver tilført, og de daglige rutiner på nogle områder skal ændres.

I før-fasen udarbejdedes cases, der omhandlede rehabilitering og personalets og borgernes udfordringer. I forløbet skulle medarbejderne "forstyrres" i deres daglige arbejdsrutiner. Casene blev behandlet på gruppemøder, der foregik i små grupper, hvor spørgsmålene gik på skift. Da tiden var moden, blev medarbejderne præsenteret for kursusbeskrivelsen.

Der blev anvendt meget tid på at overveje og planlægge praktik omkring forløbet og udvælge opgaver til at træne de nye kompetencer i efter-fasen. Opgaverne blev valgt efter devisen, "vi plukker de lavthængende frugter først". Først opgaver hos de meget motiverede borgere – små, løbende succeser – derefter arbejde med at styrke motivationen hos de mindre motiverede borgere. Der er løbende brugt tid på at formidle de gode historier i egen gruppe og få historierne skrevet i en folder fra kommunen om udviklingsforløbet "længst muligt i eget liv".

Opfølgningssamtalerne opleves som gode for processen af både ledelsen og medarbejderne. Medarbejderne lægger vægt på, at de har øget arbejdsglæden, hvilket var en af de ønskede effekter, de beskrev i læringskontrakterne. Det, at sætte mål for hverdagen og nå dem, har været med til at skabe denne arbejdsglæde og en del af den kulturændring, der opleves.

Forventningsafstemning i forhold til, hvad der kan lade sig gøre, har været et centralt emne til opfølgningssamtalerne. Lederen har derfor synliggjort, hvad der kan gå galt, og hvad der er muligt for medarbejderne. Opfølgningssamtalerne er derfor endt i en aftale om, hvordan man bedst muligt med de ressourcer, der er til rådighed, opnår de resultater, som er indskrevet i læringskontrakten.

Lederen oplever en stor udfordring i forhold til før-forløbet. Fokus på at få skabt forstyrrelsen og efterfølgende få skabt de tids- og opgavemæssige rammer til at udvikle de kompetencer. Det kræver systematik i efter-fasen, f.eks. at anvende sidemandsoplæring. Derudover kræver det planlægning og arbejde med det gode læringsmiljø i egen gruppe samt involvering af alle de medarbejdere, der skal arbejde med det efterfølgende.

Lederens fokus har i hele transferprocessen været at få alle til at tage fælles ansvar for processen.

Projektet er beskrevet på socialstyrelsens hjemmeside. www.socialstyrelsen.dk.

Kontakt: Socialstyrelsen

3.3 Sammenfattende om transfer

Det er et gennemgående træk i såvel den evidensbaserede viden som i de praktiske erfaringer, som de bl.a. fremkommer i de beskrevne udviklingsarbejder, at kompetenceudvikling er en proces,

der begynder før kursus/undervisning og fortsætter efter. Det er derfor vigtigt, at såvel deltagere som ledere og virksomheder er involverede i hele kompetenceudviklingsprocessen.

De beskrevne udviklingsarbejder lægger vægt på, at transferovervejelserne foregår løbende og systematisk. Der er derfor udviklet (og afprøvet) en række forskellige værktøjer, der skal sikre systematikken. Tilsvarende skal værktøjerne bidrage til at kvalificere refleksionerne i de forskellige dele af processen.

På baggrund af den samlede viden om transfer kan man sammenfattende konkludere, at det gode kompetenceforløb i forhold til en arbejdssituation skal tilrettelægges ud fra følgende spørgsmål:

- Hvad skal jeg blive bedre til at gøre på min arbejdsplads?
- Hvilken kompetence kræver det, hvis jeg skal kunne gøre det godt?
- Hvordan skal mit kompetenceforløb tilrettelægges, så jeg lærer det?
- Hvordan kan jeg træne anvendelsen, mens jeg lærer?
- Hvilke forhold på arbejdspladsen skal være i orden, hvis jeg skal kunne anvende kompetencen?
- Hvordan kan jeg vide, om jeg anvender den nye kompetence korrekt?
- Hvordan kan jeg vide, om jeg efter kompetenceforløbet handler bedre?
- Hvordan kan jeg udvikle mig yderligere?

4. Deltageraktivitet

En forudsætning for at et kompetenceudviklingsforløb er effektivt er, at deltagerne er motiverede og aktive. Hvad kan der gøres i den sammenhæng?

4.1 Deltageraktivitet og motivation

En væsentlig faktor i forbindelse med voksnes læring er aktivitet. For at lære noget, skal man være aktiv. Man skal forholde sig aktivt til det, som man skal lære. Det kommer i dag ikke bag på mange undervisere. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan deltagerne gøres aktive og forbliver aktive i undervisningen.

At være aktiv betyder, at man indgår aktivt i læreprocessen. Man engagerer sig, man stiller spørgsmål, man prøver det lærte af i forhold til egne erfaringer, man øver sig, man reflekterer over, hvad man lærer, og hvordan man lærer. Man forholder sig kort og godt til det, man lærer.

Aktivitet er knyttet til den enkelte lærende eller kursist. Man kan være aktiv på mange måder, og man kan aktiveres i undervisningen på mange måde. Det kan være gennem en konkret øvelse, gennem en opgave, eller via et praktisk stykke arbejde, som skal udføres. Det kan også være gennem den måde, som underviseren fremlægger stoffet på. Bliver det fremlagt på en måde, så man blot skal tage det til sig, eller bliver det fremlagt, så man som kursist er nødt til at forholde sig til det. Det vigtige er, at kursisterne gør noget i forhold til læreprocessen. De skal bearbejde 'stoffet' undervejs i læreprocessen.

Motivation er et af de centrale temaer, når vi taler om at skabe aktivitet i undervisningen. I 2007-2008 var motivation et prioriteret tema i Undervisningsministeriets udviklingsprojekter. Temaet er (naturligvis) stadig centralt, om end der ikke har været den samme fokus på området i de seneste fem år som tidligere. Motivationstemaer er ikke mindst centralt i forbindelse med kortuddannede voksnes deltagelse i uddannelsesforløb og deres engagement i undervisningen. I dette afsnit sammenfattes resultaterne fra et projekt, hvor fokus har været på sammenhængen mellem læringsformer og motivation inden for VEU.

Erfaringerne peger på, at motivation for efteruddannelse blandt voksne og især kortuddannede ikke kan reduceres til, hvad der sker i det formelle læringsrum, men må analyseres ud fra, at motivationen skabes i den totale samarbejdsrelation mellem AMU og arbejdsplads.

Arbejdspladsens engagement i efteruddannelsesaktiviteterne er i den sammenhæng afgørende. Det er centralt for medarbejderne, at de kan se relevansen af aktiviteten i forhold til deres arbejdssituation. Medarbejderne er ikke motiveret for læring for læringens skyld men for kompetenceudviklingen, som de kan anvende til at udvikle og mestre arbejdssituationen, som de er en del af.

Der er en omfattende forskning om voksnes motivation for uddannelse, og der foreligger mange erfaringer i den sammenhæng. Den samlede viden peger på en række forhold, som fremmer voksnes og ikke mindst kortuddannedes motivation⁸:

- Trygt læringsmiljø. Et læringsrum hvor man har lyst til at være. Gode sociale relationer i læresituationen.
- Udfordrende læringsmiljø. Et læringsrum der på samme tid stimulerer til nysgerrighed og nytænkning og giver mulighed for at afprøve det, man har lært.
- Meningsfuldt indhold. Et undervisningsindhold man kan se meningen med, hvor man kan se, hvad undervisningen skal bruges til.
- Virksomhedstilpasset undervisning. Undervisningsforløbene er skræddersyet til arbejdspladsens situation og kompetenceudviklingsbehov.
- Målorienteret uddannelse. Uddannelsen er orienteret mod at realisere tydeligt formulerede mål. Målene er relateret til arbejdspladsens udvikling.
- Flexibilitet. Kompetenceudviklingen justeres løbende efter behov og efter problemer, der opstår hos medarbejderne og på arbejdspladsen.
- Individuel tilrettelæggelse. Uddannelsesforløb hvor læring tilpasses den enkelte medarbejders kompetencer og forudsætninger, herunder læringsstil.
- Erfaringsbaseret læring. Medarbejdernes erfaringer og arbejdssituation er et væsentligt udgangspunkt og forbliver et centralt omdrejningspunkt for undervisningen.
- Teori-praksis kobling som et gennemgående element. Teori anvendes til forklaring af praksis og praksis generaliseres og forstås i lyset af teori.
- Adgang til læringsressourcer. Læringsressourcer kan være lærere, vejledere, mentorer – der både kan være til stede i undervisningsforløbene og på arbejdspladsen.
- Dialogprægede og problemorienterede arbejdsformer. Undervisning der giver deltagerne mulighed for at diskutere, være aktive, handle, eksperimentere og forbinde kursussituationen med arbejdssituationen.
- Oplevelse af succes og fremskridt. Undervisningen skal give en (tidlig) oplevelse af succes hos deltagerne. Deltagerne oplever, at de mestrer det, det æres, at de gør fremskridt.
- Muligheder for refleksion. Etablering af refleksionsrum hvor man har mulighed for at tænke over, hvad man gør, og hvad man lærer, af det man gør.

I dette kapitel trækkes nogle overvejelser og erfaringer frem fra undervisningsformer, der satser på høj deltageraktivitet. Det drejer sig her især om cooperative learning og projektarbejde; men også andre projekter, som har arbejdet med en praksisnær pædagogik: Scenariebaseret læring, åbent værksted og LP-modellen, omtales. Erfaringerne fra et projekt om praksislæring, der kan ses som en praksisnær og aktiverende læringsform, præsenteres.

⁸ Opsamlingen er taget fra rapporten 'Motivation og læringsform' (NCK, 2009). Se også afsnittet om motivation i Inspirationshæftet.

4.2 Gruppebaseret aktivering

Man kan aktivere gennem *gruppearbejde*. Gruppearbejdet kan være mere eller mindre deltagerstyret, mere eller mindre planlagt. Et meget lærerstyret og stærkt struktureret gruppearbejde er fx kooperativ learning. Kooperativ learning tilstræber at sikre en høj deltageraktivitet og følger nogle bestemte på forhånd givne retningslinjer. En anden måde at aktivere kursisterne er gennem projektarbejde. Projektarbejde baserer sig også på gruppearbejde, men er struktureret i forhold til en problemløsning. Grundprincippet i projektarbejde er problembaseret, deltagerstyret gruppearbejde.

Både kooperativ learning og projektarbejde er motiverende undervisningsformer. Cooperative learning fordi der arbejdes med velafgrænsede opgaver, hvis løsning giver positive oplevelser. Projektarbejdet fordi der arbejdes med forhold og problemer, som deltagerne er interesserede i. I det følgende beskrives de to arbejdsformer, og forskelle og ligheder trækkes frem.

4.2.1 Cooperative learning⁹

Cooperative learning (CL) er en pædagogisk metode, som omfatter strukturerede samarbejdsformer, baseret på nogle grundlæggende principper. Disse principper udmøntes i en række konkrete samarbejdsøvelser, kaldet strukturer.

Grundlæggende drejer det sig om at etablere et samarbejde om opgaver, der er interessante. Samarbejdet kræver en aktiv deltagelse fra de samarbejdende. Aktiviteten bidrager til udvikling af den enkeltes kompetence. Deltagerne lærer noget. De lærer noget om emnet og stoffet, og de lærer noget om at samarbejde. Samarbejdet forudsætter motivation, men det styrker samtidig den enkeltes motivation til at arbejde og til at yde i forhold til fællesskabet.

Der er således ingen grundlæggende nye principper i CL; men graden af systematisering og konsekvent gennemarbejdning af de forskellige strukturer adskiller CL som metode fra mere bredt defineret gruppearbejde eller problembaseret undervisning. Strukturerne får form som engagerende sociale spil og har derved dels en styrende funktion dels en motiverende funktion. Lærernes anvendelse af forskellige strukturer kombinerer en aktiv lærerstyring med en aktiv kursistdeltagelse.

Undervisningsdeltagerne ved, hvad de skal gøre, og de oplever, det er spændende, interessant og udfordrende at gøre det. Gennem strukturernes sikres det bedste ved to undervisningsformer: lærerstyret formidling på den ene side og selvstyret gruppearbejde på den anden.

⁹ Dette hovedafsnit er skrevet på baggrund af artiklen 'Internationale forskningsresultater og danske erfaringer' i Annette Hildebrand Jensen (red.) (2012): Perspektiver på Cooperative Learning. Se i litteraturlisten i Inspirationshæftet om yderligere litteratur om CL.

Metoden har en række muligheder, den bidrager til at øge læringen såvel socialt som fagligt. Som undervisningsmetode kan den derfor med fordel anvendes til opnåelse af forskellige læringsmål.

Projekter om cooperative learning (CL)

Projekt 'Kom nu'

CL har været afprøvet i forbindelse med undervisning af ufaglærte ledige med anden etnisk baggrund end dansk i projektet 'Kom nu'. Erfaringerne er, at 'i sin rene form blev CL ikke fundet egnet, da målgruppen ikke havde de sproglige færdigheder, der kunne understøtte den bagvedliggende pædagogik om 'selvlæring' i mindre grupper. Dog blev elementer af CL brugt i undervisningen i sammenhæng med andre didaktiske metoder med et godt resultat'.

Materiale: 'Inspirationshæfte – Kompetenceforløb for personer med anden etnisk baggrund end dansk med ringe tilknytning til arbejdsmarkedet', 2012.

Kontakt: CHP West

Projekt 'Det samarbejdende klasserum'

Projektet drejede sig om indførelse af CL som del af undervisningen på fire VUC'er i Hovedstadsområdet. En del af lærergruppen blev kompetenceudviklet med henblik på at kunne anvende CL. Kompetenceudviklingen foregik dels gennem introducerende undervisning, dels som coaching. Erfaringerne fra anvendelsen er på mange måder positive. Fra evalueringsrapporten fremgår det bl.a. at:

- Lærerne har på mindst to af VUC'erne været meget glade for metoden, nogle har udtrykt begejstring. Dette har i sig selv en mobiliserende virkning på medarbejdergruppen, idet det bidrager til fornyelse, motivation og engagement. Begejstringen blandt de involverede lærere har smittet til andre dele af lærergruppen. Dels undervejs, dels efterfølgende hvor nye lærerqualificeringsforløb er sat i gang. Der er et udtrykt ønske blandt flertallet af de involverede lærere om at kunne arbejde videre med CL.
- De fleste lærere ser både fordele og begrænsninger ved metoden. De væsentligste fordele er, at den giver variation i undervisningen og en øget og mere ligelig deltageraktivitet. Mange lærere oplever, at metoden er fagligt givende, og at den især giver kursisterne en øget sproglig kompetence. De væsentligste barrierer er det store fravær og de forskellige faglige, personlige og sociale forudsætninger blandt kursisterne. (...).
- De fleste af kursisterne er som lærerne glade for at arbejde med CL-metoden. De oplever, at den giver afveksling og øget deltageraktivitet i klassen. Den opleves at have faglige fordele og at skabe positive sociale relationer.

- Der kan dokumenteres en effekt af forløbet på kursisterne. Effekten giver sig først og fremmest udslag i et øget samarbejde kursisterne imellem og en tilsvarende opfattelse af samarbejdets betydning, altså sociale kompetencer. Kursisterne oplever flere positive tilbagemeldinger fra andre kursister, og at de bliver bedre til at lytte til andre. Effekten kan konstateres tidligt i forløbet, og øges ikke undervejs. Effekten er størst for de kursister, som er blevet undervist efter CL-metoden i mindst halvdelen af undervisningstiden (i det pågældende fag). På en række andre subjektive mål, fx opfattelsen af undervisningsmiljøet, er det vanskeligt at finde systematiske og klare effekter af CL.'

Materiale: Wahlgren, B.(2010). *Cooperative Learning i voksenundervisningen – Læring og lærerkompetencer*. NCK: www.nck.au.dk. Inspirationsmateriale: *Inspirationskatalog – med CL-øvelser*. VUC/Region Hovedstaden, 2010.

Kontakt: VUC Lyngby

4.2.2 Projektarbejde

Man sammenligner med en anden udbredt undervisningsmetode eller pædagogisk tilgang, nemlig projektarbejde, hvis man vil stille skarpt på CL's muligheder og begrænsninger. De to metoder har ligheder og forskelligheder.

CL baserer sig som nævnt på lærerstyret relativt stærkt struktureret gruppearbejde. Projektarbejde baserer sig også på gruppearbejde, men er struktureret i forhold til en problemløsning. Grundprincipperne i projektarbejde er problembaseret deltagerstyret gruppearbejde. Hvad vindes, og hvad tabes i de to undervisningsformer?

CL tilstræber at sikre en høj deltageraktivitet, som følger nogle bestemte på forhånd givne retningslinjer. CL forudsætter, at der samarbejdes og kommunikeres om det eller de emner, der er omdrejningspunktet for undervisningen. Det sker som en fælles opgaveløsning. Strukturerne i øvelserne sikrer, hvis de forstås og accepteres, at arbejdet 'skrider planmæssigt' frem. Øvelserne kan variere i tid; men er relativt kortvarige (i almindelighed fra 10 til 30 minutter).

På den baggrund vil CL udvikle kursisters sociale og kommunikative kompetencer, og de lærer det, som øvelsen sigter mod at lære. CL udvikler kompetencer til at kunne løse de konkrete opgaver og at håndtere de konkrete metoder, som strukturerne omfatter.

I projektarbejdet er processen væsentligt anderledes. Under en af læreren fastsat ramme skal deltagerne vælge et problem, som de i fællesskab skal løse. Projektarbejdet forudsætter, at deltagerne kan nå til en enighed om det problem, de skal arbejde med. Det forudsætter, at deltagerne kan finde løsninger på problemet, eller at de i det mindste bliver klogere på, hvad problemet omfatter. Projektarbejdet forudsætter inddragelse af viden hentet udefra. Projektarbejdet kan variere i tid; men strækker sig ofte over en længere periode (i almindelighed

over flere lektioner). Projektarbejde omfatter en række faser, hvoraf nogle skal gennemløbes mere end en gang.

På den baggrund udvikler projektarbejde andre kompetencer end CL. Projektarbejdet giver indsigt i det emne eller tema, som behandles; men det er vanskeligere at sige præcis hvilken indsigt, idet den principielt er styret af problemløsningen. Projektarbejdet udvikler evnen til at kunne lokalisere og afgrænse et problem, og det udvikler evnen til at løse et problem. Som en del af denne kompetence indgår arbejdet med at indsamle, analysere og systematisere viden.

De to metoder har en række fællestræk. De giver både indsigt i og viden om emnet, de udvikler sociale kompetencer med hensyn til at samarbejde om en opgave/et problem, og de giver kendskab til arbejdsformer og træning i at anvende disse.

Men de to metoder og de udviklede former for kompetence er samtidig principielt forskellige. Den første forskel er, at mens CL er styret af læreren, som ønsker et stof tilegnet eller et emne gennemarbejdet, så er projektarbejdet styret af gruppen og problemløsningsprocessen inden for en ramme sat af læreren. Den kompetence, som udvikles gennem CL, er altså en kompetence til i fællesskab at løse en på forhånd stillet opgave. Den kompetence, der udvikles gennem projektarbejdet, er altså en kompetence til at lokalisere og formulere et problem i fællesskab med andre.

De to undervisningsformer adskiller også på en anden måde nemlig i form af motivationen. CL motiverer deltagerne gennem løsningen af mere eller mindre interessante og udfordrende opgaver. Vejen frem mod løsningen er principielt givet. Vejen mod opgaveløsningen er kort. Projektarbejdet er principielt motiverende gennem behandlingen af selvvalgte og relevante problemer, men kan også være demotiverende fordi vejen mod problemløsningen ofte er lang, ikke umiddelbart overskuelig og knyttet til en række magtrelaterede beslutninger i gruppen.

Endelig adskiller de to undervisningsformer sig ved den faglige dybde i læringen. I CL trænes forskellige læringsdomæner, der er tale om øvelser. Rigtigt tilrettelagt kan arbejdet med CL komme 'godt rundt i stoffet' og træne de nødvendige kompetencer, fx sproglige. Projektarbejde giver en dybtgående indsigt inden for et bestemt område gennem en problemløsning, der, rigtigt tilrettelagt og perspektiveret, giver en eksemplarisk indsigt inden for fagfeltet.

Mulighederne i CL kan – set i forhold til projektarbejde – sammenfattes til at være en undervisningsmetode, som læreren kan anvende med henblik på at få sat et motiverende og aktiverende læringsforløb i gang. Principielt giver metoden mulighed for at aktivere alle deltagerne. Det vil sige: Alle kan være med, og alle bidrager ligeligt. Begrænsningen er, at deltagerne ikke bliver kastet ud på det dybe vand, hverken procesmæssigt eller i forhold til et produktkrav. De skal ikke i fællesskab finde, afgrænse, formulere og løse et relevant og reelt problem i omverdenen.

4.3 Praksislæring i små og mellemstore virksomheder

Projektet har arbejdet med forhold af betydning for små og mellemstore virksomheders håndtering af kompetenceudvikling. I dette arbejde indgår der aktiviteter, der har givet erfaringer med samarbejdet mellem skoler og virksomheder. Projektet har endvidere arbejdet med og udviklet praksislæringsformer kombineret med aktiviteter fra det ordinære uddannelsessystem.¹⁰

En måde at opnå kobling mellem læring og arbejdspraksis er at se på de begivenheder, der opstår på virksomhederne, hvor en læringstilgang med fordel kan anlægges for at optimere opgaveløsningen. En begivenhed kan være en situation, hvor man løser et problem. Læringen består i en refleksion over, hvad problemet var, og hvad man gjorde for at løse det. En begivenhed kan også være mere omfattende, fx en produktionsomlægning, hvor man lærer gennem omstillingsprocessen.

Denne situationsbestemte læringsorientering vil almindeligvis udfolde sig indenfor begivenheder, der ligger mellem de nævnte positioner, men vil have fælleselementer med begge, herunder nåde den systematiske organisering af hverdagens arbejdspraksis og det forhold, at der gennem læringsprocessen kan skabes en nødvendig distance til selvsamme hverdag, der åbner for, at man ser på problemerne med friske øjne.

I rapportmaterialet beskrives otte typer af begivenheder, hvor det er relevant at knytte an til praksislæring, der også naturligt kan omfatte ordinær læring.

- **Afprøvning og eksperiment (problemløsning)** hvor en (mindre) gruppe medarbejdere løser et problem eller en udfordring med redskaber, metoder og ideer fra egen praksis eller gennem inspiration udefra. Formen har tit karakter af "trial & error" (at prøve sig frem til den rette måde findes), men omfatter også omsætning af viden hentet fra internettet, en messe, en anden virksomhed mv.
- **Eksterne krav/udfordringer** fra kunder, myndigheder eller egen branche. Her er der tale om udfordringer, som virksomhedens medarbejdere skal tilpasse sig, og som normalt kun giver anledning til etablering af en læringsproces, hvis der er obligatoriske uddannelses- eller certificeringskrav. Ved at angribe opgaven ud fra en læringstilgang skabes en orientering af problemløsningen, der ud fra en behovsforståelse kan skabe struktur, fokusere på nødvendige kompetencer og viden, og bidrage til at organisere processen. Det aktuelle begreb *brugerdreven innovation* er en særlig type under denne kategori, der på forskellig vis inddrager kunder/brugere i processen – gennem dialog eller ved direkte medvirken.
- **Krisehåndtering** indebærer ofte læring under dramatiske omstændigheder og nogle gange meget radikal læring, f.eks. i forbindelse med omstruktureringer, voldsomme skift i

¹⁰ Afsnittet er skrevet på baggrund af og 'klippet' fra den afsluttende rapport.

opgaverne og hurtige omkalfatringer af produktions/arbejdsprocessen. Det karakteristiske vil almindeligvis være fraværet af den fornødne tid til at gennemføre (lærings)processerne og/eller, at disse gennemføres i usikre omgivelser samtidig med, at netop det, at der arbejdes ud fra et læringsperspektiv, kolliderer med den udbredte forestilling om læring som "noget", der kræver overskud og rolige forhold.

- **Medarbejderdrevet innovation.** Kreativ problemløsning og udvikling skaber en stor del af den løbende fornyelse og effektivisering, der er et kendetegn for mange danske virksomheder, og det gælder ikke mindst i SMV'erne. Men det er sjældent, at der lægges læringskontekster ind over processerne. Mange ideer er uden tvivl strandet på, at det ikke er lykkedes at inddrage kolleger med den nødvendige viden eller at indhente nødvendig viden, f.eks. med hjælp fra en skole.
- **Ny kollega – anskaffelse af de nødvendige kompetencer** foregår ofte hos SMV'erne gennem rekruttering, men selvom der altid vil ske en vis vidensspredning, når den ny medarbejder udfører sit arbejde, er det sjældent at denne formidling italesættes og systematiseres. Det er derimod typisk, at der lægges fokus på, at den ny medarbejder skal lære virksomheden at kende og først derefter (får lov til at) bruge sine kompetencer i sin nye jobfunktion.
- **Leverandørkurser** – der går fra fortolkning af en skriftligt manual over personlig instruktion fra sælger til et introkursus på få timer. Igen en aktivitet, der står for en stor del af den samlede læring, men sjældent tilrettelægges ud fra en læringstilgang bortset fra simpel instruktion. Det betyder ofte, at det fulde potentiale af ny teknologi mv. ikke udnyttes eller først kommer frem gennem medarbejdernes egne (tilfældige) eksperimenter.
- **Sidemandslæring** – der her er forskellig fra *sidemandsoplæring*, som almindeligvis betegner et forhold, hvor en mere øvet medarbejder gennem demonstration af egen praksis og overopsyn med en mindre erfaren kollega formidler en given læring. Sidemandslæring rummer selvfølgelig en del aspekter fra sidemandsoplæringen, men der er tale om andre præmisser, der kun sjældent har karakter af samspil mellem erfaren og uerfaren, men mere anskuer kollegerne som ligemænd med forskellige erfaringer. Det betyder også, at kollegerne medvirker ved at stille spørgsmål ud fra deres egen viden og virkelighed (der ikke behøver være fagligt forbundet med det givne problem/udfordring), og derigennem kan bringe nye perspektiver på banen og/eller tvinge de mere erfarne til at reflektere over egen viden og handlinger.
- **Stafetlæring** hvor en eller flere medarbejdere sendes på kursus, på messe eller deltager i netværksarbejde med det formål at tilegne sig ny viden og kvalifikationer, der kan anvendes og spredes hjemme på virksomheden. Man kan kalde det en særlig form for sidemandslæring, men det er mere end det, da flere implicerede normalt er med i

forberedelserne af dem, der skal af sted, og ydermere er med til at planlægge processen, når de kommer hjem.

Det centrale i denne oplistning er, at der anlægges et læringsperspektiv på de forskellige begivenheder. At de forskellige begivenheder ses som potentielle muligheder for at lære noget og blive bedre til at tackle kommende begivenheder.

Det er vigtigt, at virksomheden kan tage stilling til sin egen rolle i læringsforløbet, herunder i spørgsmål om revisioner eller tilpasninger af indhold, form og mål. Man kan sige, at virksomheden på ledelsesmæssigt plan må "tage ansvar for egen læring" og forblive en aktiv medspiller under hele forløbet.

Diskussionen om rammerne tillader samtidig skolen at præsentere muligheder og begrænsninger i de ordinære uddannelses tilbud og finansieringsordningerne, så det endelige resultat først og fremmest er virksomhedens eget ansvar. Skolen er selvfølgelig den ansvarlige leverandør af uddannelseselementer, som kan vurderes selvstændigt. Men når der er tale om praksisorienteret læring, kan skolen kun i begrænset omfang kontrollere læringsprocesserne.

Planlægningen kan tage udgangspunkt i fire forskellige rammer for praksislæring:

- **Integreret:** Læringen foregår direkte i produktionen og produktionssituationen benyttes som "læringsværksted" for deltagerne. Deltagerne bringer problemer, eksempler og opgaver ind fra de produktionspraksisser, der benyttes til læringen, gerne i "værkstedetsform" hvor en virkelig hændelse i produktionen benyttes som omdrejningsakse for undervisningen. Formen spænder fra situationer hvor inddragelse af praksis alene sker i pædagogisk øjemed til situationer, og hvor læringen løser problemer i en produktionspraksis, der derfor ændres efterfølgende.
- **Parallelt:** Forløbene vil normalt være bygget op som splitforløb med kortere eller længere mellemrum mellem læringsgangene. Formen spænder fra overvejende teoretisk læring udenfor arbejdspladsen til mere konkrete former, hvor praksiseksempler danner udgangspunkt for og styrer læringsprocessen, der fysisk er placeret på virksomheden.
- **Distanceret:** Samlebetegnelse for alle former for læring der hentes udenfor virksomheden. Skolekurser udgør den væsentligste del her. Men også viden hentet fra virksomhedsbesøg, netværksdeltagelse, deltagelse i seminarer, messer mv. vil kunne være relevant. Kernen er, at virksomhedens og dens medarbejderes orientering mod omverdenen sættes i en læringskontekst.
- **Spejlet:** Kan også betegnes som et *doing-by-learning* forløb, hvor en produktionspraksis arrangeres som en fuld case og flyttes over i et selvstændigt læringsrum. Her foregår produktionen så tæt som muligt på den almindelige virkelighed, men er underlagt læringsprocessens spilleregler, således at der både kan reflekteres over processer,

produkter, deltagernes adfærd og indbyrdes relationer, de organisatoriske rammer og ressourceforbrug. På den måde kan der arbejdes direkte med problemløsning, organisatoriske forhold og afdækkes ukendte kompetencer og manglende kompetencer. Der er således tale om en kombineret analyse-, erkendelses- og læringsproces, der vil kunne bringe deltagerne i en situation, hvor de er parate til at føre de opnåede resultater tilbage til hverdagen jf. betegnelsen "handling skabt ved læring".

Materiale: *Praksislæring i små og mellemstore virksomheder 2010-2012. Et projekt i samarbejde mellem VEU-Center Øst og Øerne og Region Sjælland. Afsluttende rapport (2012).*

Kontakt: VEU-Center Øst og Øerne.

4.4 Andre projekter med vægt på aktiv deltagelse

4.4.1 Scenarie baseret læring

Scenariebaseret læring er en metode, hvor læringen tager udgangspunkt i realistiske situationer, hvor deltagerne skal træffe beslutninger på baggrund af afvejning af en række faktorer. Som afslutning reflekteres over, hvad man har lært.

Metoden sigter mod, at man aktiverer og udvikler sin kompetence gennem en konkret problemløsning. Rammerne kan være sat af underviserne eller i et samspil med deltagerne.

Metoden er afprøvet og udviklet i et projekt, hvor formålet var at træne sprogundervisningen i forhold til konkrete situationer. I projektet beskrives et konkret forløb:

Historien: 'Det handler om fru Ameer, der ikke har taget højde for, at hun for seks år siden fik diagnosen diabetes type 2 og derfor indlægges med et forhøjet blodsukker, fodsår, der har svært ved at hele, og øjenproblemer.' Scenariet spillet igennem med en fru Ameer, en hr Ameer og en SOSU assistent. Der gennemspilles tre scenarier, med forskellige problemer og med forskellige på forhånd beskrevne roller.

Metodens styrke er, at den tager udgangspunkt i en realistisk situation, som deltagerne kan se vigtigheden af. Det sikrer en høj motivation (det er relevant) og en høj grad af transfer til lignende situationer (der er realistisk).

Materiale: *Sundhed på arabisk.* (Dithmer & Trojaborg, 2014).

Kontakt: SOSU C – Herlev

4.4.2 Åbent værksted

Undervisningen i åbent værksted skal være med til at bygge bro mellem traditioner og fornyelse, og uddannelsesforløbene lægges til rette i et samarbejde mellem den enkelte håndværker, virksomheder og skolens undervisere. I åbent værksted er et helhedsorienteret perspektiv, nytænkning af processer og arbejdsorganisering i fokus. Det betyder, at undervisningsformen og indholdet bidrager til at håndværkere kan agere kreativt og innovativt i samarbejde mellem de forskellige fag på byggepladserne.

Hovedformålet med projektet er at beskrive en struktur for åbent værksted, som er en udbygning og videreudvikling af tilbuddene til brugerne af AMU i åbent værksted. Projektet skal gøre processen med at danne og drive åbent værksted lettere for uddannelsesinstitutioner, samt videreudvikle koncepterne for åbent værksted, så de tilpasses brugernes forskellige behov. Omdrejningspunktet i projektet er at arbejde med afholdelsesmetoder og udvikle uddannelsesstrukturer i åbent værksted. Særligt hvordan flerfaglige og tværfaglige processer tilrettelægges pædagogisk og didaktisk i åbent værksted, og hvordan emnerne arbejdsmiljø, informations- og kommunikationsteknologi samt samarbejde/kommunikation integreres bedre i undervisningen.

Faglæreruddannelse og kvalificering i forhold til afholdelsesmetoder og – former vil være i fokus i projektet. F.eks. skal faglærerne give individuel kompetencevurdering (IKV) plads i åbent værksted, da det er oplagt at bruge modellen til at kompetencevurdere i forhold til flere uddannelsesmål. Projektet skal synliggøre, at alle afholdelsesformer kan rummes i åbent værksted. Når det gælder uddannelsesområder indenfor kommunikation, samarbejde og organisation, vil projektet undersøge, hvorvidt afholdelse som split-kurser vil være et attraktivt tilbud.

Materiale: 'Udvikling og udbredelse af åbent værksted. Fag, tværfaglighed og flerfaglighed' (2011).

Kontakt: Efteruddannelsesudvalget for bygge/anlæg og industri. www.bygud.dk

4.4.3 LP-modellen

LP står for Læringsmiljø og Pædagogisk analyse. Det er en refleksions- og analysemodel – ikke en undervisningsmetode. Analysen lægger vægt på forståelsen af læringsmiljøets betydning for elevernes sociale og faglige læring. Analysen lægger således vægt på rammerne for undervisningen.

Analysen tager udgangspunkt i et problem, som skal løses. Der udvikles strategier til løsning og strategierne gennemføres. Målenes skal klart beskrives: Hvad ønsker vi opnået. Og strategierne skal føre til målopfyldelsen inden for et begrænset tidsrum – fire uger.

Modellen har været afprøvet i et projekt på en erhvervsskole i Ishøj (CHP West). I projektet fandt man, at anvendelsen af modellen havde en positiv indvirkning på elevernes frafald og faglige udbytte.

Kontakt: CHP West

4.5 Sammenfattende om deltageraktivitet

Jo mere aktive deltagerne er i undervisningen, jo mere lærer de. En VEU-relevant undervisning skal derfor i videst mulig udstrækning sikre, at deltagerne spiller aktivt med i den samlede kompetenceudvikling.

Det betyder, at undervisningen skal være motiverende for deltagerne. De skal kunne se meningen med det, der læres. De skal føle sig godt tilpasse i undervisningen. De skal kunne anvende det, der læres.

En undervisning som knytter sig til den kompetenceudvikling, som finder sted i praksis på arbejdspladsen – praksis baseret læring - sikrer en høj aktivitet og en motiverende læring, hvis betingelserne er til stede.

I selve undervisningen er det vigtigt, at alle er aktive. Gruppearbejde i forskellige former bidrager til en mere ligelig fordeling af aktiviteten blandt deltagerne. Kooperativ læring og projektarbejde er undervisningsformer, der bidrager til en høj aktivitet. Det samme gør anvendelsen af åbent værksted og scenariebaseret læring.

5. Sammenhæng mellem uddannelsesinstitutioner

Tværinstitutionelt samarbejde er ønskeligt. Hvilke pædagogiske udfordringer er der?

5.1 Sammenhæng mellem almen og erhvervsrettet uddannelse

Samspillet mellem almene og erhvervsrettede voksenuddannelser er både en klassisk og meget aktuel problemstilling. VEU-rådet har i deres udpegning af fremadrettede strategiske fokusområder peget på dette forhold. I oplægget peger Rådet bl.a. på, at der skal ske et øget samspil mellem de grundlæggende almene voksenuddannelser og erhvervsrettede voksenuddannelser ([VEU-rådet, 2011, side 31](#)).

Der foreligger allerede en del viden om forholdet mellem det almene og det erhvervsrettede. Undervisningsministeriet har samlet nogle af disse erfaringer i rapporten *Samspil mellem AMU og FVU – 12 gode eksempler* (Undervisningsministeriet, 2010). I dette kapitel beskrives to konkrete forløb: energioperatør, hvor matematik inddrages, og farmakologi, hvor dansk indgår.¹¹

5.2 Matematik og energi

I Mariagerfjord Kommune er der gennemført et kombinationsforløb for ansatte i ejendomsservice og for pedeller. Forløbet er blevet til i et samarbejde mellem kommunen og Tech College Aalborg, og målet er at energioptimere i kommunens bygninger gennem uddannelse af ansatte.

Undervisningsforløbet er sammensat af en række AMU-kurser med forskellige lærere under tre moduler: Grundlæggende viden om energi, Vedvarende energi og Energoptimering: ”styr på forbruget”. AMU-kurserne kræver grundlæggende matematiske kompetencer, som FVU-konsulent og de øvrige konsulenter ønskede, at kursisterne skulle opnå sideløbende med AMU-undervisningen. FVU-undervisningen ville på den måde få en understøttende funktion i forhold til det erhvervsrettede indhold.

Kursisterne har undervisning 3-4 dage samlet hver anden uge. FVU-undervisningen ligger altid på den første kursusdag. Det muliggør, at FVU-læreren kan udvikle sin undervisning med henblik på AMU-indholdet. FVU-undervisningen er altså tænkt som helt fagrettet.

¹¹ I Rapporten 'Det almene og det erhvervsrettede – tre undervisningsforløb med FVU og AMU i samspil' (NCK, 2013) gives der henvisninger til foreliggende rapporteringer og viden om feltet. De to efterfølgende beskrivelser er udfoldet mere i rapporten.

Omsætning mellem enheder – grundlæggende matematisk viden

FVU-læreren indleder sit forløb med emnet omregning mellem enheder. En forståelse for, hvordan man omregner mellem enheder, er helt grundlæggende og afgørende for evnen til at kunne regne opgaver og relatere til den praktiske kontekst, udregningerne skal benyttes i. Det er en matematikdidaktisk indsigt, FVU-læreren har erfaring med fra andre forløb, hun har lavet for automekanikere.

I arbejdet med energi indeholder de udregninger, kursisterne skal igennem på AMU-kurserne, mange forskellige enheder, som de skal kunne omregne. De skal kunne omregne mellem Watt, kilowatt eller megawatt. De skal også kunne beregne radiatorernes varmearealer og rummenes størrelse i kubikmeter. Disse omregninger kan være svære.

For FVU-læreren er det en vigtig udfordring, at skabe forbindelse mellem tallene som symbolsprog og den virkelighed, som tallene repræsenterer, og som matematikken skal bruges i. FVU-læreren tager derfor udgangspunkt i helt konkrete hverdagsgenstande, som kommer til at fungere som oversættelsesled til de beregninger, der efterfølgende skal foretages. Til forståelsen af titalssystemet tager hun udgangspunkt i omregningen millimeter til meter, som kan kobles på en helt konkret genstand, som alle kender: tommestokken. Den genkendelige genstand er koblingsledet mellem læringen af det matematikfaglige indhold og virkeligheden, i dette tilfælde omsætningen mellem enheder. Den konkrete genstand muliggør, at kursisterne kan danne sig meget konkrete mentale billeder af sammenhængene i titalssystemet. De kan se det for sig: hvor mange millimeter går der på en centimeter? – og på en meter? Og hvad med den mindre anvendte størrelse decimeter, der er vigtig at kende til i forhold til beregning af liter?

I det videre arbejde med omsætning mellem enheder ”trænede” kursisterne deres færdigheder – for eksempel i omsætning mellem blandede rumfangsenheder, kubikmeter og liter. En omsætning fx i opgaver som $3,5\text{m}^3 = \text{___ liter}$. FVU-læreren gør forholdet mellem enhederne visuelt ved i opgaven at illustrere forholdet mellem liter og m^3 . En liter kan rummes i en kasse, der er $10 \times 10 \times 10$ cm – eller 1 dm^3 .

Efter træningsopgaverne regnede kursisterne på forskellige andre opgavetyper, hvor enhederne blev sat ind i en anvendelseskontekst, for eksempel rumfang i forhold til flytteopgaver. FVU-læreren bevæger sig altså i undervisningen fra det helt enkle, tommestokken, over tegninger, hen imod opgavetyper, der bliver mere krævende og abstrakte.

Kursisterne oplever, at denne grundlæggende undervisning gør dem i stand til at se, hvad der sker i omsætningen mellem enhederne. Det var en nødvendigt for at holde rede i beregningerne på kurset, hvor der regnes i både meget små og meget store enheder: fra opgaver med my til gigawatt på fjernvarmeværker.

Fjernvarme og FVU

Arbejdet med at kontrollere fjernvarmeanlæggene på arbejdspladserne og dermed energioptimere er en kompleks opgave, der kræver forståelse for, hvordan forskellige

komponenter spiller sammen og er indbyrdes afhængige. På AMU-kurset lærer kursisterne om disse processer, der udtrykkes i talværdier, som beregnes ved hjælp af formler.

Før fjernvarmeforløbet kommunikerede FVU-læreren og AMU-læreren om AMU-kursets indhold. Ud fra faglærerens oplysninger trækker FVU-læreren det ud, der er behov for, at kursisterne lærer før kurset. Læreren sporer sig ind på, hvad der kan blokere for forståelsen af AMU-kurset, og betegner det som et af FVU-undervisningens mål at "fjerne" denne blokering.

AMU-læreren var god til at gøre sit indhold helt konkret ved at beskrive undervisningens indhold og udlevere undervisningsmaterialer. På den baggrund kan FVU-læreren spore sig ind på, hvilke grundlæggende matematiske kompetencer, kurset kræver. AMU-undervisningen indeholder en lang række formler. Eksempelvis beregnes vandstrømme i radiatorer ved hjælp af en formel, hvori variablerne varmebehov (Φ) og temperaturforskel (Δt) indgår, og udtrykkes i liter i timen, mens årsafkølingen beregnes ved hjælp af en formel med variabelen energi målt i Watt eller joule, en konstant og et rumfangsmål (m^3).

FVU-læreren bygger sin undervisningsgang op, så den understøtter AMU-undervisningen under to hovedoverskrifter: Formler og temperaturforskelle.

Beregning af temperaturforskelle, kan f.eks. volde problemer, når man regner med negative tal eller en blanding af positive og negative tal. Derfor arbejder kursisterne med opgaver, hvor de lærer, hvilke regnemetoder de kan bruge. Igen benytter læreren sig af illustrationer, som kursisterne kan bruge som oversættelsesled: forskellen mellem -4,25 grader og 24 grader kan være lettere at se for sig ved hjælp af et tegnet termometer end eksempelvis ved beregningen 24-(-4,25).

Undervisningen relaterede sig til AMU-lærerens udleverede materiale, blandt andet oversigter der viser sammenhængene mellem præfiks, symbol, multiplikationsfaktor, tal og benævnelse i titalssystemet (fx Mega=M= 10^6 =1000000=million), oversigter over enheder og omregningsfaktorer, f.eks. mellem forskellige udtryk for energi. På denne måde skabtes der sammenhæng mellem den basisviden, kursisterne arbejdede med første undervisningsgang og det nye emne.

FVU-læreren ved, at en af udfordringerne ved at anvende formler ligger i at anvende lommeregneren rigtigt. Derfor lavede hun øvelser med henblik på, at kursisterne lærer deres lommeregner at kende og får en forståelse for, hvordan oversættelsen fra formlen til lommeregneren foregår.

5.3 Dansk og farmakologi

På SOPU i Hillerød er gennemført et forløb med titlen Dansk og Farmakologi. Målgruppen var SOSU-assistenten, og forløbet udvikledes blandt andet på baggrund af erkendelsen af et behov for bedre faglige læsekompetencer hos denne erhvervsgruppe, bl.a. fordi der ofte opstod fejl ved medicinadministrationen.

Kursets formål var "at kursisten får mulighed for at fordybe sig i medicin håndtering samt arbejde med sine kompetencer vedrørende medicinadministration" (fra kursusbeskrivelsen). Mange SOSU-assistenters har et efterslæb på de almene læse/læreforudsætninger, der vanskeliggør mulighederne for at følge med i egen opkvalificering. Kursisternes faglige vanskeligheder kommer altså til stå i vejen for læringen på AMU-kurserne og i SOSU-assistenternes arbejdsliv.

Det er her, FVU-undervisningen kommer ind. FVU-undervisningen kan give kursisterne de nødvendige kompetencer i forhold til faglig læsning. FVU'ens understøttende rolle og det, at kursisterne oplever forløbet som et samlet hele, var et eksplicit mål fra undervisernes side. Det betød i den konkrete planlægning, at der blev vekslet mellem FVU-dage og farmakologidage.

Undervisningens indhold: farmakologirelevante materialer

En udfordring i praksis er, at der er stor afstand mellem de to redskaber, der står til rådighed for SOSU-assistenterne. Hvor *medicin.dk* (Lægemiddelkataloget på nettet) primært er målrettet læger og farmaceuter, er *Medicinhåndbogen* målrettet lægmand, og indeholder ikke uddybninger. Kurset skulle støtte kursisterne i at forstå mere af *medicin.dks* forklarende tekster – og øge deres generelle faglige viden på området.

En af hovedkilderne var bogen *Lægemiddellære*, som kursisterne også kender fra deres SOSU-uddannelse og *medicin.dk*, men også andre tekster af forskellig art og niveau blev inddraget, f.eks. artikler fra aviser, der omhandlede farmakologi på lægmandsniveau og Rindoms bog om rusmidler til gymnasieniveau.

Alt læsestof i hele forløbet havde således med farmakologi at gøre. Udgangspunktet var tekster, AMU-læreren havde udvalgt, og som FVU-læreren på forskellig vis bearbejdede med kursisterne.

Til forberedelsen af FVU-prøverne, som ikke nødvendigvis omhandlede farmakologisk stof, brugte FVU-læreren andre relevante tekster, som hun indlagde prøvelignende opgaver i fx indsættelsesopgaver, hvor kursisterne skulle vælge den rigtige bøjningsform af forskellige ordklasser i en tekst, der handlede om stress og indlæring.

Faglig læsning og hverdagslæsning – læsestrategiske værktøjer

Kursisternes manglende kompetencer i forhold til den faglige læsning viser sig ved, at de har vanskeligheder ved at navigere i de faglige tekster. De har vanskeligt ved at trække den faglige viden ud af dem. De skal kunne *læse for at lære*, og det er en ny læseindstilling for de fleste.

Den faglige læsning kendetegnes ved andre elementer end den hverdagsagtige oplevelseslæsning, hvor man læser siden fra start til slut i relativt højt tempo. Bruger man denne læsestrategi på fagligt stof, opstår der problemer: Kursisten siger: jeg læste lidt hurtigt, men så forstod jeg ikke en brik af det.

Men når noget nyt skal læres, siger hun: så går tingene jo også langsommere, inden man har forstået det. Så det er langsom læsehastighed. Således er et af kerneelementerne i den faglige læsestrategi at arbejde med *tempo*.

Et eksempel på en læsemetode i lavt tempo er den aktive læsning, hvor et fagligt stof skal tilegnes helt. Her forholder man sig vurderende: Hvad er væsentligt? Man omformulerer, understreger, slår op, noterer, genfortæller.

På kurset benyttede FVU-læreren bl.a. VØL-metoden (hvad Ved jeg i forvejen, hvad Ønsker jeg at vide, hvad har jeg Lært?). Denne metode aktiverer kursisternes forhåndsviden og igangsætter metakognitive processer, ligesom det lærte fastholdes på skrift.

Kursisterne blev også undervist i andre læsemetoder, fx den hurtige punktlæsning (skimning, diagonallæsning), som er brugbar for dem, når de skal lede efter bestemte oplysninger i en tekst eller skal danne sig overblik over et stof.

De vanskelige fagtermer

De to undervisere udarbejdede i fællesskab en liste med ord, kursisterne skulle forholde sig til. AMU-læreren fortæller at visse ord har vidt forskellige betydninger *alt afhængig af, hvilken kontekst, man bruger dem i – i dagligdags tale eller i præcist farmakologisk brug*, fx ord som depression, perifer og central. De udvalgte ord støder kursisterne på fagligt, men hvis de læsemæssigt er på ugebladsniveau, så oplever de dem i en anden kontekst. Kursisterne skal lære denne forskel at kende og lære at se en systematik i ordenes opbygning.

FVU-læreren siger om ordlisten: Den er helt super, hvis vi springer lige ind FVU trin 4, det højeste trin, hvor man arbejder med fremmedord især. Så er det bare om at tage fat og gå i gang med forstavelser og suffikser, og hvordan ordene er bygget op. Hvordan kan vi samle ordene i grupper, hvordan kan vi forstå dem?

Med udgangspunkt i ordlisten udarbejdede FVU-læreren et opgaveark om fremmedord, hvor kursisterne først tog fat på de ord, de kendte i forvejen. I makkerpar dannede de derefter sætninger, hvor ordene indgik. Dernæst arbejde de med at lære og huske de ord, de endnu ikke kunne. Fremmedordbogen eller ordbogen.com kunne bruges som opslagsværker. Til fastholdelsen af deres nye viden kunne kursisterne benytte forskellige strategier og øvelser, fx at lave historier ("billeder") med dem eller at gruppere dem i modsætningspar.

Kursisterne beskriver sprogtilegnelsen som noget helt centralt i kurset. De oplever det som at lære et helt nyt sprog, selv om de som assistenter har en viden og et sprog i forvejen. De lærer at forstå, at der er en mening i hvordan ordene er bygget op, f.eks. farmakologi, der ender på -logi, er læren om.

Skærpselsen af den sproglige opmærksomhed drejer sig også om omhyggelighed: de små ord kan have stor betydning. Den skærpede sproglige opmærksomhed kan de anvende i praksis, fx i forhold til at tjekke overensstemmelse mellem lægeordinationer og medicinskemaer.

Småord, som de ikke før lagde mærke til, træder nu frem. En kursist siger: når jeg går ind og læser lægeordinationer, så er der noget der hedder dis, og noget der hedder cres. Jeg havde ikke tænkt meget over det før, men cres betyder øgning af noget medicin, fx cres Pamol. Det betyder, at så skal de fx have en tablet Pamol mere, end de fik før (...), dis det er mindre.

Kobling mellem kursus og praksis

Hvordan sørger man for at læringen kan omsættes i praktiske handlinger ude på arbejdspladserne? Underviserne nævner vekselvirkningen mellem kursusdage og arbejdsdage og dermed et længere udstrakt forløb med muligheden for at træne det lærte – og at lade det lærte synke ind – som en meget betydningsfuld faktor. Dette kursus adskiller sig netop fra de tidligere kurser, AMU-læreren har holdt, ved, at der er mere tid at arbejde med læreprocesser. Lærerne spurgte ind til, hvad kursisterne har oplevet siden sidst, og brugte dette i undervisningen.

Et vigtigt led var, at opgaverne var praksisrettede – og kursisterne var selv produktive: Vi legede, at vi havde fået en ordination fra lægen, som vi skulle skrive rigtigt ned. ... Det er også derfor, jeg er blevet så skarp på at kunne se det, gennemskue det. Kursisterne skulle udarbejde en skriftlig opgave og en mundtlig fremlæggelse med udgangspunkt i én patient. I den samlede opgave indgik mange forskellige elementer, som viden om patienten og dennes aktuelle sundhedstilstand, den medikamentelle behandling, og refleksioner over vejledning af patienten.

AMU-læreren: De skulle arbejde med denne, svare på den og fremlægge sådan, at der var diskussion. Det, de gør her, er, at de går i dybden med noget, de har lært og kobler det konkret på deres hverdagspraksis, og kan drage paralleller, fordi mange af dem, de ser der, det er jo prototyper på typiske medicinskemaer – gerne nogle, der får mange præparater. Projektet var der, hvor de kan fordybe sig i meget af det input, og få mening med det.

FVU-læreren: Det er dér, de får tid, det er meget vigtigt, de arbejder hos os, kommer hjem på deres arbejdsplads og derefter tilbage – det er meget vigtigt. De producerer noget, tager noget relevant fra egen sammenhæng og kombinerer det med det, de har lært fra kurset i en praktisk case, som betyder, at de så også senere kan gå ud og lave noget lignende. Når de kan lave det her med én borger, så kan de gøre det med andre.

Der er lagt vægt på, at kurset indeholder praktiske handlinger, som er overførbare i forhold til kursisternes faktiske arbejdsopgaver på arbejdspladsen.

Det tværsektorielle lærersamarbejde

Undervisningsforløbet er et eksempel på et meget integreret forløb, hvor fagene i høj grad spiller sammen. FVU'en lægges ind som en understøttende funktion til AMU-kurset. De to lærere bringer deres faglighed i spil med udgangspunkt i mål og erfaringer fra hver deres område. Men det at arbejde sammen på denne måde var nyt for dem begge.

Begge lærere har oplevet forløbet som meget givende – de betragter det som et gode i sig selv, at have arbejdet på tværs. FVU-læreren siger: *også fordi det bryder enelærerprincippet på en rigtig god måde, at vi som lærere står sammen og inspirerer hinanden.* De kan kun anbefale andre at gøre det samme.

De har fået indblik i hinandens fagligheder og har lært meget af hinanden. AMU-læreren siger: *hold da op, hvor er der mange ting, jeg lærte, rent fagdanske ting, ting som jeg ikke har reflekteret over før.* FVU-læreren fortæller, at det var spændende at arbejde med farmakologi i det hele

taget, som var et helt nyt område for hende. Forløbet blev et svar på det ønske, AMU-læreren længe havde haft i forhold til at få noget mere tid til fordybelse og noget mere reflektorisk ind i de ellers pressede farmakologiforløb.

Begge lærere siger, at det var en ret omfattende proces, at sammensætte undervisningsforløbet, så elementerne spillede sammen. Men begge synes, det var en god sammensætning, og vil gerne gøre det igen. De peger på åbenheden i forhold til hinanden og på, at de har givet hinanden frihed under forløbet, som væsentligt for samarbejdet.

5.4 Sammenfattende om sammenhæng mellem uddannelser

I forhold til *samspil mellem uddannelsesinstitutioner*, her især den almene og den fagrettede undervisning, er der gennem årene indsamlet en ganske betydelig mængde erfaringer. De viser samstemmende:

- At samsillet mellem FVU og AMU, når det etableres, opleves som meget givende både af undervisere og undervisningsdeltagere.
- Jo mere funktionel FVU-undervisningen er i forhold til AMU-undervisningen og i forhold til deltagerens hverdag og arbejdsliv, jo bedre er udbyttet. At undervisningen er funktionel betyder, at deltagerne kan 'bruge den til noget'. De kan umiddelbart se meningen med at lære det, de skal lære.
- FVU-undervisningen giver deltager en oplevelse af sikkerhed. De mestrer og kan forstå de beregninger, som de arbejder med i deres dagligdag. De får kendskab til ord og begreber, som ellers har været mystifikationer. Denne sikkerhed styrker den personlige udvikling hos deltagerne, hvor den skolebaserede viden ligger langt tilbage.
- FVU-undervisningen bidrager til, at AMU-lærerne kan koncentrere sig om den 'faglige' side af undervisningen.
- Den tværsektorielle undervisning kræver en særlig kompetence hos de involverede lærere. De skal vide, hvor fagene kan spille sammen. I de beskrevne forløb opnås denne kompetence gennem det faglige undervisningssamarbejde.
- AMU-læreren skal være i stand til at sammenbinde læringen fra FVU-undervisningen med den faglige undervisning. De skal være i stand til at få de almene kompetencer til at træde tydeligt frem i den faglige undervisning.

Den mest bemærkelsesværdige erfaring er måske den, at de involverede lærere – på trods af administrative vanskeligheder og på trods af det store ekstraarbejde, som de har måttet lægge i undervisningsforberedelsen – i almindelighed er meget positive over for det tværfaglige og tværinstitutionelle samarbejde. Det er et generelt træk, at man har lært af samarbejdet, og at man i almindelighed ønsker at fortsætte det.

6. Sammenhæng mellem uddannelse og virksomheder

Den gode leverance er et klassisk tema inden for voksen- og efteruddannelse. Hvilke pædagogiske udfordringer ligger i at skabe sammenhæng mellem virksomheder og uddannelser?

Et væsentligt VEU-perspektiv er at skabe sammenhæng mellem uddannelsesinstitutioner, her ikke mindst sammenhæng mellem uddannelsesinstitutioner, der fokuserer på erhvervsrettet uddannelse, og de institutioner, der fokuserer på almene kompetencer. Det er i en vis forstand hele baggrunden for etableringen af VEU-centrene.

Er det et pædagogisk problem? Ja i den forstand, at en VEU-underviser kan have stor fordel af at vide, hvad der er virksomhedernes behov i forhold til den konkrete undervisning. Tilsvarende vil en del af underviserkompetencen bestå i at kunne vejlede virksomheder enten direkte eller gennem undervisning af medarbejderne.

Samspillet virksomhed-uddannelse peger på nye pædagogiske udfordringer og nye pædagogiske kompetencer hos undervisere og konsulenter inden for voksenuddannelsesområdet.

Der findes en række forskellige tilgange til kortlægning og synliggørelse af virksomhedernes behov for kompetencer. I det følgende beskrives to forskellige tilgange: afdækning af fælles kompetencebehov og kortlægning af individuelle behov. De forskellige tilgange eksemplificeres.

6.1 Afdækning af en sektors kompetencebehov

Afdækning af en branches eller sektors kompetencebehov drejer sig om at samle og sammenfatte behovene fra et udsnit af virksomheder. Fremgangsmåden er anvendt i VEU-center Vestsjællands udvikling af nye kursustilbud til henholdsvis kommunale dagplejere og til medarbejdere på private opholdssteder (se case 1 og 2).

Afdækningen af kompetencebehovet omfattede interview med eksperter inden for området og en undersøgelse af job på et antal virksomheder (indenfor branchen). VEU-konsulenten indsamlede detaljeret viden om medarbejderes nuværende kompetencer og deres fremadrettede kompetencebehov. De afdækkede kompetencebehov i institutionerne blev sammenholdt med VEU-centrets uddannelsesstilbud. Sammenligningen dannede udgangspunkt for tilpasning af eksisterende samt udvikling af nye tilbud.

Case 1: Kommunale dagplejere

Baggrund: I VEU-Center Vestsjælland mødes en konsulent fast hvert halve år med dagplejeledere fra Ringsted, Slagelse og Sorø Kommuner med henblik på kompetenceudvikling. På et af disse

møder fremsætter de tre dagplejeledere ønske om et særligt uddannelses tilbud til kommunale dagplejere baseret på særligt udvalgte mål på det pædagogiske område.

Indsats: Konsulenten udvikler i samarbejde med dagplejeledere en række kursustilbud med emner som grundlæggende pædagogik, psykologi, kommunikation og førstehjælp.

Resultat: Kurserne var oprindeligt tiltænkt nye dagplejere, men på baggrund af ønsker om kompetenceudvikling fra erfarne dagplejere, er kurserne nu en del af en moduluddannelse for både nye og erfarne dagplejere. Moduluddannelsen kører fast hvert år og tilbyder kontinuerlig efteruddannelse af dagplejere.

Case 2: Medarbejdere på private opholdssteder

Baggrund: På baggrund af en række virksomhedsbesøg på private opholdssteder på Sjælland afdækker VEU-konsulenten et udtalt behov for kompetencer på det socialpædagogiske område. Det viser sig, at en af årsagerne til, at disse institutioner ofte benytter ikke-uddannede pædagogiske medarbejdere, er branchens opfattelse af, at den etablerede pædagoguddannelse ikke er henvendt til den målgruppe, de private opholdssteder arbejder med.

Indsats: Vejledningssamtalerne afdækker et stort behov for kompetenceudvikling til en større ufaglært gruppe og fører til, at konsulenten i samarbejde med en række opholdssteder og SOSU Sjællands Kursusafdeling tager initiativ til og udvikler "AMU Uddannelse til medarbejdere på opholdssteder og døgninstitutioner".

Resultat: AMU Uddannelse til medarbejdere på opholdssteder og døgninstitutioner er sammensat af 19 forskellige AMU-kurser inden for det pædagogiske og psykiatriske område. SOSU Sjælland oplever stor efterspørgsel på kursene.

6.2 Individuel kompetenceafklaring og uddannelsesplanlægning

Metoden giver mulighed for uddannelsesplanlægning i forhold til både virksomhedens behov og medarbejdernes ønsker. Den individuelle uddannelsesplanlægning er baseret på en afklaring af medarbejderen, der giver overblik over kompetenceniveau og virksomhedsmål. Metoden har vist sig brugbar i forhold til virksomheder, der ikke umiddelbart er bevidste om kompetenceudviklingsbehov.

Case 3: Kursus for tømrersvende

Baggrund: En konsulent fra VEU-center Vestsjælland besøger en række tømrermestre, der umiddelbart ikke mener, at de har behov for kompetenceudvikling. Tømrermestrenes begrundelser er hyppigst, at deres svende er uddannede, og at deres arbejdsmænd kan det, de skal kunne. Ud fra en strategi om at give virksomheden mulighed for selv at indkredse problematiske områder, beder konsulenten tømrermestrene nævne fem typiske reklamationer fra deres egen virksomhed. Reklamationerne vedrører overvejende tre problemområder.

Indsats: Konsulenten udvælger det største problemområde, som vedrører tage, og arrangerer et fyraftenskursus for i alt 70 tømrersvende fra mange små virksomheder. Svendene skal på kurset

løse opgaver på forskellige tagmodeller, der til formålet er konstrueret af fire forskellige tagfirmaer/tagdækningsfirmaer.

Resultat: Kurset gav ifølge konsulentens tømrersvendene mulighed for at løse opgaverne under kvalificeret faglig dialog med de tagfirmaer, der havde konstrueret opgaverne. Det blev efterfølgende af både håndværksmestrene og deres svende omtalt som en stor succes. Succesen skyldes foruden kursets høje faglige niveau, at indholdet rettede sig mod, og dermed direkte kunne overføres på, eksisterende problemområder i tømrersvendenes praksis.

Erfaringerne peger på, at virksomheder er meget tilfredse med forløb, hvor konsulenten i samarbejde med en faglærer og virksomheden specificerer forløbet. Denne type forløb skaber samhørighed og en oplevelse af, at de behov, virksomheden har, bliver opfyldt. Det er samspillet mellem læringssituationen, kurset, og anvendelsessituationen, tømrernes egen praksis, der er årsag til, at forløbet opleves som en succes.

Case 4: Et mindre bageri

Casen er et andet eksempel på metoden, hvor konsulenten afdækker kompetencebehov i forbindelse med arbejdssituationer og herefter foretager individuel uddannelsesplanlægning i forhold til både virksomhedens behov og medarbejdernes ønsker.

Baggrund: Virksomheden er et bageri med under fem ansatte i en lille by på Sjælland. Oplandet er ikke stort, og da bageren ikke kan leve af omsætningen i bageriet alene, leverer han desuden smørrebrød til lokale virksomheder. Bageren, der også er ejer, mener ikke, han har administrative kompetencer; men da virksomheden er lille, har han selv ansvaret for regnskab. Ejeren peger på problematikker i sin virksomhed, men har brug for sparring i forhold til at få afdækket specifikke behov og igangsat kompetenceudvikling.

Indsats: På baggrund af disse oplysninger vurderer konsulenten de umiddelbare kompetenceudviklingsbehov hos virksomheden. Konsulenten foreslår ejeren at overlade ansvaret for regnskab til en anden medarbejder, der så skal tilbydes efteruddannelse på dette felt. Samtidig tilbydes bagerens medarbejdere mulighed for kompetenceudvikling i forhold til køkkenarbejde. Konsulenten sørger for ved andet møde at kunne præsentere en oversigt over udvalgte kurser, kursusstarttider, kontaktpersoner etc., som virksomhedens medarbejdere kunne have glæde af i forhold til de afdækkede behov.

Resultat: På baggrund af et ganske kort forløb og en hurtig indsats lægges en uddannelsesplan for en lille virksomhed. Konsulenten vurderer, at virksomheden også efterfølgende vil henvende sig med spørgsmål til eller specifikke kompetenceudviklingsbehov.

6.3 Sammenhængende uddannelsesleverance

Spørgsmålet om afdækning af uddannelsesbehov og ønsker på virksomhederne og især i de mindre virksomheder stilles i et projekt under overskriften *sammenhængende uddannelsesleverance*. I projektet fokuseres på den interne organisering på skolen og især på samspillet mellem skolens konsulenter og sekretærerne. Gennem kompetenceudvikling af sekretærgruppen og gennem deltagelse i en række 'udviklingslaboratorier' skabes en større afklaring om processerne på skolen som helhed og et bredere samarbejde mellem konsulenter og (kursus)sekretærer. I sekretærgruppen styrkes indsigten i deres rolle i den samlede proces. Resultatet sammenfattes således: 'Sekretærerne har fået øjnene op for, hvordan deres spidskompetencer kan anvendes i bredere koordinerende funktioner, fx dokumentation af kundeinformation i CRM systemet, som på den måde støtter konsulenternes mødeforberedelse med virksomheder. Sekretærerne er blevet inspireret af kvalificeringsforløbets moduler om innovative opgaveløsninger, kommunikation og konflikthåndtering, ...' (rapporten side 7).

Materiale: *Det nye VEU og sammenhængende uddannelsesleverance. Afsluttende evaluering.* ARGO, 2012.

Kontakt: Selandia

6.4 Vejledning til små virksomheder

Generelt peger erfaringerne fra praksis på nogle enkle og næsten selvindlysende forhold. Først og fremmest skal virksomhederne kunne se en nytteværdi i en kompetenceudvikling. Nyttens skal være umiddelbar og gerne dokumenteret. Gerne gennem gode veldokumenterede forløb fra tilsvarende virksomheder eller fagområder. I den forbindelse er fleksibilitet og tilpasnings af kompetenceforløb – fagligt og tidsmæssigt – nøglebegreber.

Små virksomheder råder sjældent over en HR-medarbejder og arbejder således sjældent med en uddannelsesplan, hvorfor konsulenters samarbejde med disse virksomheder ofte sker med virksomhedens leder/ejer/direktør. Virksomhedslederne har generelt meget begrænset og i nogle tilfælde intet kendskab til efter- og videreuddannelse. Denne pointe blev fremhævet i en rapport fra EVA fra 2008 *Nyt AMU – med fokus på kompetencer og fleksibilitet*. "Det forhold, at mange ikke kender til mulighederne for uddannelse inden for AMU-systemet, peger på et behov for en systematisering og en mere strategisk form for opsøgende arbejde" (EVA 2008. s. 12).

Fleksibilitet som et nøglebegreb især i forhold til de små virksomheder. Det gælder i alle faser af kompetenceudviklingsforløbet: fra den første planlægning, over selve afviklingen og endelig opfølgningen med henblik på et eventuelt videre forløb.

VEU-center Midtøst arbejder med et forløb, et *Brugergenereret netværk*, der er fleksibelt på flere måder. Forløbet er fleksibelt, dels fordi:

- Det samler enkeltpersoner fra mange virksomheder
- Det ikke nødvendigvis ligger i dagtimerne
- Det tilpasses de enkelte deltageres behov.

Centret tilbyder eksempelvis AMU-kurset *Grundlæggende Lederuddannelse* om aftenen. Kurset henvender sig til blandt andet små håndværksmestre/ledere, der ikke har mulighed for at deltage om dagen. Centret har gode erfaringer med dette kursus som aftenkursus.

6.5 Vejledning til mellemstore virksomheder

Det er en generel erfaring, at betingelsen for succes med implementering af kompetenceudviklingsforløb ofte er, at medarbejdernes nærmeste leder også deltager i planlægningen. Den nærmeste leder skal acceptere ideen om kompetenceudvikling og påtage sig ansvaret for at formidle accepten videre til medarbejderne. I NCKs rapport, *Når kompetenceudvikling får uddannelsesplanlægning til at gå fra koncepterne*, beskrives det, at tiltag uden mellemliderniveauets støtte nemt "sander [...] til i en implementeringsfase, og det efterfølgende udbytte smuldrer" (Larsen, Pedersen & Lassen 2010, s. 20).

En meget udbredt barriere er usikkerhed eller ligefrem angst i forhold til skole og uddannelse. Mange, især ufaglærte, har dårlige erfaringer med at gå i skole og er derfor usikre på, om de har evner til at tilegne sig manglende almene kompetencer indenfor fx dansk og matematik.

På denne baggrund har VEU-center Fyn fået produceret drikkekrus med følgende tekster på forsiden: "Hver 5. dansker har svært ved at stave og læse" og "Hver 6. dansker har svært ved tal og matematik".

Bag på kruset er der trykt en QR kode, som kan scannes med mobiltelefoner og fungere som direkte link til VEU-centrets hjemmeside. Her vises et videoklip med en velkomsthilsen, og der gives tre kontaktmuligheder.

Ideen med tiltaget er, at konsulenter ved virksomhedsbesøg kan medbringe et antal krus til virksomhedens frokoststue, og at krusene kan danne udgangspunkt for en samtale blandt medarbejdere om problematikken. Medarbejdere med læse- eller regnevanskeligheder skal gøres bevidste om, at de ikke er alene om at være i den situation, og at det er både fornuftigt og legitimt at gøre noget ved det. Konsulenterne vil også bruge krusene som udgangspunkt for at tale med virksomhedsledere om, at netop dette forhold kan være en årsag til, at medarbejdere generelt vægrer sig mod at komme på kurser.

Barrierer på virksomhedsniveau vil ofte mere eller mindre eksplicit kunne relateres til økonomiske forbehold eller til forhold, der bunder i vaner og virksomhedskultur. Det kan eksempelvis være, at det er kutyme at tage vikarer ind frem for at opkvalificere ansatte. Men barriererne er også knyttet til en række andre forhold.

Selv om de mellemstore virksomheder generelt er bedre orienterede om mulighederne for kompetenceudvikling, så er det stadig sådan, at for nogle virksomheder udgør voksen- og efteruddannelsessystemet et ukendt territorium. I nogle virksomheder fravælges uddannelsesinstitutionerne på baggrund af manglende indsigt i de muligheder, der faktisk er.¹²

Der er andre barrierer, der har afsæt i usikkerhed om, hvis ansvar uddannelse og kompetenceudvikling er. Det er en problematik, som konsulenter fra VEU-center Fyn er stødt på i virksomhederne, da de i foråret 2012 undersøgte henholdsvis virksomhedslederens og medarbejderens indstillinger og holdninger til efteruddannelse. Det hyppigste resultat var, at lederne sagde: *"Det er en god ide. Medarbejderne kan bare komme og sige, hvilke kurser de vil på, så får de lov"*, mens medarbejderne sagde: *"Det er en god ide. Lederne kan bare komme og sige hvilke kurser, vi skal deltage i, så gør vi det"*. Undersøgelsen afslørede således et "hul", som konsulenterne skulle være opmærksomme på.

Der er en meget central barriere, der bunder i opfattelsen af, at medarbejderne er 'dygtige nok'. Flere konsulenter har oplevet situationer, hvor både ledere og medarbejdere har opfattelsen af, at deres nuværende kompetencer er fyldestgørende i forhold til det arbejde, de udfører. Virksomhedsejere/ledere er dermed mindre optagede af uddannelse af medarbejderne, såvel i forhold til at opkvalificere medarbejdernes kompetencer, som at sikre, at virksomheden er klædt på til at følge med den samfundsmæssige udvikling¹³. Et vigtigt element her er at få virksomhederne til at skelne mellem de nødvendige kortsigtede og de langsigtede kompetencer.

Den overordnede strategi, som konsulenterne hyppigt bruger i forhold de nævnte barrierer, drejer sig om at få virksomhedsejere/ledere engagerede, så kompetenceudvikling kan blive en del af kulturen på virksomhederne. På den baggrund skal medarbejderne overbevises om, at 'sådan gør man her'.¹⁴

¹² Se NCKs temahæfte nr. 3, *Når kompetenceudvikling er noget, vi måske skal have mere af*. Heri beskrives tre hovedvarianter af institutionelt afhængige barrierer.

¹³ Denne type barriere kaldes også 'produkt-barrieren' (Lassen 2010, s. 21) Den er karakteriseret ved, at medarbejderen magter sin arbejdsopgave udmærket, hvorfor hverken medarbejderen selv eller lederen tænker i kompetenceudvikling.

¹⁴ Se i forbindelse med kompetenceudvikling og uddannelseskulturer NCK temahæfte 2 *Når kompetenceudvikling er noget vi gør* (2009), samt det tidligere nævnte NCK temahæfte 3 *Når kompetenceudvikling er noget, vi måske skal have mere af* (2010).

6.6 Fra kursus til sammenhængende uddannelsesforløb

Hvordan kan man gennem helhedsorienteret vejledning og rådgivning udvikle virksomhedernes evne til 'strategisk anvendelse af efteruddannelse'? Hvilke metoder kan anvendes?

Dette spørgsmål arbejdes der med i projektet 'Fra kursus til sammenhængende uddannelsesforløb'. I projektet er der udviklet fire metoder. Metoderne kan anvendes enkeltvis eller i samspil. Der drejer sig om:

1. Konsulenten skal give 'helhedsorienteret' rådgivning med henblik på at sikre en forståelse af betydningen af en sammenhængende kompetenceudvikling.
2. Der skal udvikles en 'udfordrende dialog', der tilstræber at se kompetenceudvikling som en sammenhængende strategisk proces.
3. I 'dialogfora' udfordres virksomhedens uddannelsesperspektiv og virksomheden arbejder med at se kompetenceudvikling i en regional sammenhæng.
4. Dialog om kursusudbytte og effekt med henblik på videre kompetenceudvikling.

Erfaringerne fra de tre første metoder er, at et succesfuldt forløb forudsætter velkvalificerede konsulenter, en udviklet model for gennemførelsen af aktiviteten og en 'spørgeguide', som sikrer en bredde i dialogen med virksomheden.

For den sidste model er fokus på transfer med henblik på anvendelse af det, som læres. Metoden fokuserer på forberedelsen af kompetenceforløbet og på styrkelsen af brugen af efteruddannelse og 'anvendelsen af de opnåede kvalifikationer'.

Materiale: *Tup 2010 – sammenfatning & resultater*, ARGO , 2012, hvor metoderne er kort beskrevet, og hvor der er henvisninger til yderligere materiale samt beskrivelser af metoderne.

Kontakt: AMU SYD

6.7 Opsummerende om kortlægning af behov

Sammenhæng mellem uddannelsesinstitution og virksomhed er en grundforudsætning for kvalitet i VEU. Det er vigtigt, at uddannelsesinstitutionerne kan indgå i afklaringen af virksomhedernes behov, og at de er i stand til at vejlede virksomhederne i den sammenhæng. Erfaringerne med, hvilke udfordringer der ligger i disse processer, og hvad der kan gøres i den sammenhæng, kan sammenfattes således:

Det er den helt overordnede og gennemgående erfaring, at metoderne til *kompetenceafklaring* må tilpasses den enkelte virksomhed med hensynstagen til dennes kultur, erfaring med og viden om uddannelse. Kompetencebehovene afklares konkret ved hjælp af mange forskellige metoder, og fører til kompetenceudviklingsforløb af forskellig art.

Det kan ses som et mål, at der bliver tale om et mere langsigtet partnerskab mellem skole og virksomhed, hvor uddannelsesplanlægningen bliver strategisk.

Hvis VEU-centrene arbejder fleksibelt i forhold til de forskellige virksomheder og deres erkendte og ikke-erkendte behov, kan behovsafklaringen føre til, at virksomhederne kommer i gang med kompetenceudviklingsforløb, der er skræddersyede til virksomhedernes behov.

Målene for arbejdet drejer sig om:

- At etablere et partnerskabsforhold, der omfatter længerevarende samarbejde, fremfor sporadisk i forhold til individuelt opståede behov.
- At bidrage til, at kompetenceudvikling er et integreret grundvilkår i en virksomhedskultur.
- At konsulenterne er åbne og fleksible over for virksomhedernes behov.

Erfaringerne fra en række udviklingsarbejder viser, at *vejledningsarbejdet* i VEU-regi har en række fælles udfordringer. Flexibilitet er her et nøgleord. Kurser skal i højere grad end tidligere tænke i udvikling af nye kurser/uddannelsesforløb for at imødekomme de behov, der afdækkes i virksomhederne. En anden udfordring vedrører tilpasning af planer, der viser sig ikke at virke. Også her skal udvises stor flexibilitet og følsomhed over for virksomhedernes behov.

I forhold til at skabe kontakt til virksomheder, benytter konsulenterne strategier, som er bundet i den gode relation som udgangspunkt. Dernæst benyttes en række konkrete metoder som indgangsvinkel, herunder økonomiske parametre, tilbud i forhold til certifikatkurser eller investeringskurser, samt 'de gode' historier om andre virksomheder, der har haft glæde af at deltage i kompetenceudviklingskurser.

Vejledning i forhold til henholdsvis små og mellemstore virksomheder indebærer til dels forskellige strategier. De små virksomheder er ofte uddannelsesuvante, og dette forhold bliver en central præmis for vejledningsindsatsen. De mellemstore virksomheder har ofte en HR-medarbejder. Her er det vigtigt, at konsulenten ikke blot planlægger forløb med ledelse og HR-medarbejderen, men at mellemliderniveauet også inddrages. Hvis dette niveau ikke forpligter sig på de valgte kompetenceudviklingstiltag, er konsekvensen ofte, at implementeringen af medarbejdernes nye kompetencer ikke bliver til noget.

Konsulenterne har erfaringer med en række 'typiske' barrierer. De oplevede barrierer bunder i usikkerhed om manglende kompetencer, i uddannelsesuvante kulturer, i usikkerhed om ansvar og i opfattelser af manglende behov, fordi 'medarbejdere er dygtige nok'. I forhold til samtlige af disse er den overordnede strategi, at konsulenterne generelt informerer og gør virksomhederne bevidste om (de mange) fordele ved kompetenceudvikling - både på kortere og længere sigt.

Bilag 1 – Procedure ved indhentning af materiale

Procedure ved indkaldelse af materiale til projektet *Voksenpædagogiske metoder og praksis*.

Dato	Aktivitet	Opfølgning
9. januar 2014	Udsendelse af mail til AMU-udbydere udvalgt fra UVM's liste over uddannelsesinstitutioner som udbyder kurser. Modtagerne var: Københavns Tekniske Skole, Udviklingschef Tøger Kyvsgaard, tky@kts.dk Hotel og Rest.skolen, Uddannelsesleder Niels Kristian Østergaard, nko@hrs.dk SOSUC, Uddannelseschef Gitte Brodersen, gitte.brodersen@sosuc.dk CPH WEST, Kursuschef Lars Mikkelsen, lami@cphwest.dk Selandia CEU, Uddannelseschef Finn Kanstrup Hansen, fkha@sceu.dk Zealand Business College, Udviklingschef Jens Jacob Bødker, jjbo@zbc.dk SOSU Sjælland, Uddannelseschef Charlotte Kølle Jørgensen, chjo@sosusj.dk	Der har efterfølgende været telefonsamtaler med modtagerne om relevante materialer og aktiviteter. Relevante materialer er modtaget fra hovedparten af institutionerne.
20. januar 2014	Fra John Vinsbøl, Selandia modtages liste med samtlige VEU Centre. Listen indeholder både centrenes egne projekter og TUP projekter fra årene 2010-2013. Fra denne liste udvælges relevante projekter og alle ringes op for indhentning af materiale.	Når materialet ikke var modtaget som aftalt, er der ringet til VEU Centret. Der følges løbende op på aftalerne og den 12. marts 2014 er alt lovet materiale modtaget. Alt materiale er samlet i både digital og printet form.
21. og 22. januar 2014	Udsendelse af yderligere mail til AMU-udbydere fra UVM's ovennævnte liste. Denne gang er modtagerne VEU Centrene: VEU Center Øst, Charlotte Skøtt, cskn@veucenost.dk AMU Vest, Eva Lundgren, elu@amu-vest.dk VEU Center Trekantsområdet, Janne Voss, jav@veucenost-trekantomraadet.dk VEU Center Hovedstaden og Bornholm, Tom Nielsen, ton@tec.dk VEU Center Midvest, Hanne Brink, hb@ucholstebro.dk VEU Center Midtøst, Steen Würtz, stwu@mercantec.dk VEU Center Nord, Anne Louise Alstrup, aba@eucnord.dk VEU Center Nordsjælland, Annette Munk Sørensen, asoe@esnord.dk VEU Center Syd, Bent Bräuner Sørensen, bbs@eucsyd.dk VEU Center Østjylland, Niels Petterson, npe@aarhustech.dk VEU Center Aalborg/Himmerland, Jill Ellermann, jill@amunordjylland.dk VEU Center Fyn, Jan Petersen, jpe@amu-fyn.dk	Vi har derefter løbende modtaget materiale, og har som opfølgning valgt at sende mail til de VEU-centre, som ikke svarede i første omgang. Udover mailkorrespondance har der været opfølgende telefonkontakt med samtlige VEU Centre ansvarlige for at sikre os, hvorvidt der var relevant materiale at indhente.
13. februar 2014	Der udsendes mail til samtlige AMU-udbydere, bortset fra de ovenfor nævnte. Ved udsendelsen er der bedt om kvittering for både modtagelse og læsning, for at sikre modtageradressens eksistens.	80% af mailene er modtaget og åbnet. Kun få har svaret positivt tilbage.

Primo marts 2014	Oplysning om samtlige TUP projekter i perioden 2010 – 2013 er indhentet fra Undervisningsministeriets hjemmeside. Afrapporteringer og evalueringer på relevante TUP projekter er hentet på EMU's hjemmeside og er samlet i både digital og printet form.	På enkelte TUP projekter ligger al information på en hjemmeside. Herfra er materiale udprintet.
------------------	---	---

Bilag 2 – Indhentet materiale - AMU udbydere

Projektansvarlig	Hjemmeside	Projekttitel	Dokumenter	
3F	www.3fuddannelsesnyt.dk/lkv.html	LKV projektet - Læsning og Kommunikation i Virksomhederne	Virksomhedskontrakter Infomødemateriale virksomhedsseminar Udviklingsprojektmateriale Infor om kompetencefonde Info om muligheder Manualer til virksomhedsbesøg og informationsmøder	
AMU Midtøst	www.mercantec.dk	Motivation til Efter/Videreuddannelse KompetenceMidt projekt 2012/13	Ansøgning Folder om Uddannelse i øjenhøjde	Netværkslokomotivet har stået for projektet
AMU Nordjylland	www.amunordjylland.dk	Kvalificering til nye job	Projektbeskrivelse Faktaark Strategimodel	
CPH West	www.cphwest.dk	Projekt Kom Nu	Afrapporteringsskema Inspirationshæfte Sammenfatning - arbejdsgruppe Sammenfatning - hold 1+2 Sammenfatning - styregruppe	
CPH West	www.cphwest.dk	Afprøvning af LP modellen	Skoleprojektbeskrivelse 2010 LP-modellen forklaring PP fra LP Workshop	

EUC Nordvest	-	Barrierebryderne - Mobil voksenvejledning	Ansøgning Midtvejsevaluering Redegørelse for projektstatus	
Socialstyrelsen	www.bdo.dk	Evaluering af Uddannelsesinitiativer under Programmet Livskvalitet og Selvbestemmelse på Plejehjem	Opgavebeskrivelse	
SOSUC Brøndby	www.sosuc.dk	Job og uddannelse i Øresundsregionen	Projektorientering Pædagogiske øvelser info Barrierer for 5 ugers praktik Refleksion, Gabrielle SOSU elev PP præsentation af praktikobservation PP Valgfag Øresund præsentation Pjece Valgfag Øresund Sammenfatning af projektforløb Evaluering - midtvejs og ekstern	
SOSUC Herlev	www.sosuc.dk	Sundhed på arabisk	Ansøgning Projektbeskrivelse Undervisningsmateriale Materiale til scenariebaseret læring 2 stk billeder af mind map	

			over processen	
VEU Center Øst og Øerne	www.veucenterost.dk	Vækst og effektivisering gennem kompetenceudvikling (VEKT)	Ansøgning og budget Partnerskabserklæring Tilsagn om tilskud Brochure Løsblad konsulent Løsblad virksomhed	Samarbejde med Selandia
Væksthus Midtjylland	http://startvaekst.dk/vhmidtjylland.dk/	KOMPETENCEmidt2.0	Ansøgning - endelig 1 Ansøgning - endelig 2 Bilag til ansøgning Effekt I - 18.11.2013 Hovedrapport, evaluering endelig Monitorering og effektvurdering Notat om KompetenceMidt2 Pressemeddelelse om effektvurdering 10.12.2013 Slutevaluering, resumé	Afsluttet 31.12.2013

Zealand Business College	www.zbc.dk	Center for EUD enkeltfag	Ansøgning Beskrivelse af Center for EUD Budgetoversigt Endelig artikel Status for etablering	Startet i 2013 og ikke afsluttet
Zealand Business College	www.zbc.dk	PRIS 2.2 - Praksislæring i små og mellemstore virksomheder	Spørge og observationsguide Planlægning og udførelse Retningslinjer for afrapportering Brochure Løsblad - konsulent Løsblad virksomhed Rapport fase 2 1 Afsluttende rapport	Afslutte i 2012
Zealand Business College	www.zbc.dk	Innovation i 1. linje - praksisnær lederuddannelse	Ansøgning - revideret Afrapportering PP med kort status PP møde for kontaktpersoner	

Bilag 3 – Indhentet materiale – TUP projekter 2010 - 2013

Projektansvarlig	Hjemmeside	Projektitel	Dokumenter	
AMU Nordjylland		TUP 2010 - Evaluering der rykker	Tidsplan Projektbeskrivelse Budget Inspirationshæfte	
Mercantec	www.mercantec.dk	TUP 2010 - Optimeret transferværdi	Afslutningsrapport - Teknologisk Institut - Juni 2013	
CELF	www.celf.dk	TUP 2010 -Transfer i AMU	Afsluttende evalueringsrapport - Roskilde Universitet	
EUC Lillebælt	www.eucl.dk	TUP 2010 - Den røde tråd - kvalitetsudvikling af skolepraktik	Projektplan Evalueringsrapport Delmål firmaer Model til taksonomi	
Svendborg Erhvervsskole	www.svend-es.dk	TUP 2010 - Unge hjælper unge	Projektplan Afrapportering skoleår 2010	
EUC Lillebælt	www.eucl.dk	TUP 2010 - Fastholdelse af unge med psykiske problemer i erhvervsuddannelser ne	Projektbeskrivelse Guide til brug ved elevudviklingssamtaler Kompetenceobservationskema - bilag Elevudviklingssamtale - elevens skema Elevudviklingssamtale - medieringsskema Elevudviklingssamtale - vejleders skema Elevcase og underviserpraksis	

			Afrapportering	
CPH West	www.cphwest.dk	TUP 2010 - Unge hjælper unge - Studienetværk	Projektplan Afrapportering	
Handelsskolen Silkeborg	www.ungemedkant.dk	TUP 2010 - Psykisk sundhed for alle	Projektplan Projektresultat	
Int. Business College	www.abc.dk	TUP 2010 - Relationen sikrer helhed og tryghed i elevens uddannelsesforløb	Projektbeskrivelse Projektplan Budget	
AMU Nordjylland	www.amunordjylland.dk	TUP 2011 - Forståelse og synliggørelse af innovationsprocesser i et integreret perspektiv	Projektbeskrivelse - UVM - TUP 2011 Afslutningsrapport - VEU Center Aalborg/Himmerland - 2013	
EUC Syd	www.eucsyd.dk	TUP 2011 - Fra Panik til Plan	Projektbeskrivelse - UVM - TUP 2011	

Efteruddannelsesudvalget for bygge-anlæg og industri	-	TUP 2011 - Håndværkeren som klimavejleder i renoveringsarbejder	Bilagsdokument Projektbeskrivelse - UVM - TUP 2011 Afslutnings- og evalueringsrapport	
SOSU Sjælland	www.sosusj.dk	TUP 2011 - Innovativ didaktik i AMU	Ansøgning Forandringsteori for projektet Projektplan Samlet budget Inspirationskatalog Evalueringsrapport	
Århus Købmandsskole	www.aabc.dk	TUP 2011 - It-støttet innovationspædagogik på AMU	Ansøgning Forandringsteori for projektet Projektplan Projektbeskrivelse Metode til måling af effekter Afsluttende projektrapport	
Efteruddannelsesudvalget for Handel, administration, kommunikation og ledelse	www.haklnet.dk	TUP 2011 - Lederens rolle i innovationsprocesser	Projektansøgning Projektbeskrivelse Projektbeskrivelse - UVM - TUP 2011 Projektplan Budget Link til videomateriale Resume Afslutningsrapport 2013	

IF og MI	www.industriensuddannelse.r.dk	TUP 2011 - Udvikling af innovative kompetencer i industriens AMU	Ansøgning Bilag 1 - Forandringsteori Bilag 2 - Projektplan Bilag 4 - Bemandingsplan Budget Budget - underskrevet 1 Budget - underskrevet 2 Budget - underskrevet 3 Projektbeskrivelse - UVM - TUP 2011 Afsluttende rapportering	
Selandia	www.sceu.dk	TUP 2011 - Underviserens nye muligheder med innovative læringsarenaer	Ansøgning om tilskud Forandringsteori (krav B) Projektplan (krav A) Budget Samarbejdserklæring - Mercantec Samarbejdserklæring - Zealandia Kortlægning Pædagogisk vejledning Kickstarter til innovation Afsluttende evaluering	

EUC Nord	www.eucnord.dk	TUP 2012 - Æn fælles VEU-center tilgang til IKV i AMU	Ansøgning Projektplan Budget Forandringsteori Deltageroversigt Beskrivelse af faglærere Beskrivelse af eksterne samarbejdsparter Håndbog Afrapportering	
SOSU Nord	www.sosunord.dk	TUP 2012 - Æn fælles VEU-center tilgang til IKV i AMU	Forandringsteori PP Præsentation af opnåede resultater Afrapportering via delrapporteringsskema	EUC Nord er projektholder på Æn fælles VEU Center tilgang til IKV i AMU
Efteruddannelsesudvalget for bygge-anlæg og industri	www.ebai.dk	TUP 2012 - Flere faglærte via IKV og AMU i bygge/anlæg og landbrug/skovbrug	Ansøgning Forandringsteoriskabelon Afrapportering	
Svendborg Erhvervsskole	www.svend-es.dk www.tup12.dk	TUP 2012 - Fra plan til udvikling	Kan downloades fra hjemmesiden: Ansøgning Projektplan Forandringsteori Projektorganisation Midtvejsevaluering	Igangværende forventes afsluttet 30.06.2014

AMU Nordjylland	www.amunordjylland.dk	TUP 2012 - Før-fasen - en integreret del af IKV i AMU	Ansøgning Budget Projektplan Projektbeskrivelse Projektoversigt	Igangværende Forventes afsluttet 03.09.2014
Industriens Uddannelser	www.industriensuddannelse.dk	TUP 2012 - IKV ift. Uddannelsesstruktur er på IU's område	Ansøgning Forandringsteori Budget Projektplan Projektkontrakt	Igangværende Forventes afsluttet 30.06.2014
VEU Center Øst og Øerne	www.veucenterost.dk	TUP 2012 - IKV som afsæt for flere tosprogede i AMU	Ansøgning Forandringsteoriskabelon Budget Projektplan Budget opgjort pr udgiftstype Budget opgjort pr udgiftstype 2 budget opgjort pr udgiftstype 3 Budget opgjort pr udgiftstype 4 Budget opgjort pr udgiftstype 5	Igangværende Forventes afsluttet 30.06.2014

Uddannelsescenter Ringkøbing-Skjern	www.ucrs.dk	TUP 2012 - IT-støttet afklaringsredskab til brug for IKV indenfor svejseområdet	Ansøgning Projektplan Projektbudget Forandringsteori Samarbejdsaftale CV'er på projektdeltagerne Reference på eksterne Projektkontrakt	Igangværende Forventes afsluttet 30.06.2014
Aarhus TECH	www.aarhustech.dk	TUP 2012 - Kvalitetssikret IKV - et bidrag til løft fra ufaglært til faglært	Ansøgning Projektplan Forandringsteori Budget Midtvejsstatus Bilagsrapport	Igangværende Forventes afsluttet 01.09.2014
Træets Efteruddannelser	www.snedkerudd.dk	TUP 2012 - Strukturert IKV i AMU	Ansøgning Budget	Forventet afsluttet 31.12.2013
Selandia	www.sceu.dk	TUP 2012 - Vurdering af kunnen mod nye job	Ansøgning Forandringsteoriskabelon Projektplan Budget Delrapporteringsskema 26.06.2013	Afsluttet 30.04.2014

Mercantec	www.mercantec.dk	TUP 2013 - Det faglærte køkken	Ansøgning Budget Projektplan Forandringsteori	Igangværende Forventes afsluttet 30.06.2015
Industriens Fællesudvalg	www.industriensuddannelse.r.dk	TUP 2013 - Nye veje i arbejdet med synliggørelse af AMU's styrker	Ansøgning 1 Ansøgning 2	Igangværende Forventes afsluttet 30.08.2015
Selandia	www.sceu.dk	TUP 2013 - SMART med AMU - synlig med andre relevante teknologier	Ansøgning Budget Projektplan Samarbejdsaftale	Igangværende Forventes afsluttet 31.12.2014
Uddannelsescenter Holstebro	www.ucholstebro.dk	TUP 2013 - Systematisk anvendelse af voksen- og efteruddannelse gennem helhedsorienteret rådgivning	Ansøgning Projektplan Budgetskema Samarbejdsparter	Igangværende Forventes afsluttet 30.12.2014

Efteruddannelsesudvalget for bygge-anlæg og industri	www.ebai.dk	TUP 2013 - Systematisk brug af AMU gennem åbent værksted	Ansøgning Projektplan Aftalepapir 1 Aftalepapir 2 Budget Tilsagn Projektkontrakt	Igangværende Forventes afsluttet 28.02.2015
Erhvervsskolen Nordsjælland	www.esnord.dk	TUP 2013 - Systematisk uddannelsesløft med AMU	Ansøgning Projektplan Budget Samarbejdsaftale Referat forandringsteoriworkshop Indikatorer - Rasmus Indikatorer - Annette Indikatorer - Lars	Igangværende Forventes afsluttet 31.12.2014 Samarbejde med Øst og Øerne
Efteruddannelsesudvalget for tekniske installationer og energi	www.evu.dk	TUP 2013 - Udvikling af kursus-app	Ansøgning 1 Ansøgning 2 Budget Projektplan	Igangværende Forventes afsluttet 30.06.2014