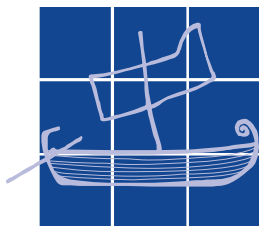


Læringscirklen

- et læringsteoretisk afsæt
- en udviklings- og undervisningsmodel
- et værktøjskatalog

Inspiration og ideer til arbejdet med udviklings- og undervisningsopgaver i Beredskabsstyrelsen



[ARGO]

Forandrer i praksis



Indholdsfortegnelse

Forord	4
DEL 1: Afsættet for læring og kompetenceudvikling i regi af Beredskabsstyrelsen	6
Ny udvikling stiller nye krav – erfaringer med anvendelse af UT-modellen.....	6
Kompetenceudvikling i det hyperkomplekse samfund	8
Læring og kompetenceudvikling.....	12
Betydning for UT-modellen.....	15
Sammenfatning.....	18
Læring sker i relationer	19
Praksisnær læring.....	20
UT-modellen bliver til Læringscirklen.....	22
DEL 2: Læringscirklen – en videreudvikling af den eksisterende UT-model	23
Læringscirklen – en sammenhængende og samspillende model.....	23
Planlægnings- og designfasen	25
Gennemførelsesfasen	26
Evaluerings-, opfølgings- og videreudviklings-fasen.....	28
Læringscirklen i anvendelse.....	30
Udviklings- eller undervisningsopgaver	32
Små eller store udviklings- og undervisningsopgaver.....	34
Nye eller velkendte udviklings- og undervisningsopgaver	36
DEL 3: Metoder og værktøjer	38
Metode- og værktøjsoversigt	39
Metode- og værktøjskatalog – redskaberne ét for ét	40
Anerkendende undersøgelse af god praksis.....	40
Gab-analyse.....	41
Interessent-undersøgelse.....	43
Kompetenceafklaring; kompetencestrategi, kompetencemål og kompetenceprofil	45
Uddannelsesplan; uddannelsesbeskrivelse, rammeplan, skema og læreplan.....	50
Læringskontrakt	52
Refleksive dialogformer	55
Feedbackprocesser.....	57
Cases fra egen praksis/den strukturerede fortælling.....	60
Eksperimenter og afprøvninger.....	63
Evaluering af deltagernes kompetence-udbytte	65
Den løbende evaluering af læreprocessen.....	68
Bedømmelse af mål og resultater.....	71
DEL 4: Eksempler på redskabsanvendelse i den nye indsatslederuddannelse.	75
Undersøgelse af arbejdspladsernes behov, forventninger og ønsker	75
Anerkendende undersøgelse af god praksis.....	75
Interessentundersøgelse.....	76
Undersøgelse af målgruppen og målgruppens praksis.....	77
Målgruppebeskrivelse	77
Beskrivelse af overordnede kompetenceområder og hovedarbejdsopgaver	78
Udarbejdelse af rammeplan.....	79



Deltagerundersøgelse.....	79
Kompetencemål og -niveauer.....	80
Fagområder	81
Læreprocessen	82
Evalueringen	83
Udarbejdelse af skema.....	86
Tid, progression og sammenhæng i skemaet	86
Udarbejdelse af vejledende læreplan	87
Litteratur anvendt i forbindelse med udarbejdelse af publikationen.....	88
ARGO Forandrer i praksis.....	90



Forord

Udvikling og undervisning er uforudsigelige processer, der består af utallige overvejelser og valg samt en mængde varierende delkomponenter med større eller mindre indflydelse. Mere end nogensinde kan man tale om kompleksitet i opgaveløsningen, når det drejer sig om at udvikle og undervise på kurser og i uddannelser, og når det drejer sig om at træne og gennemføre øvelsesaktiviteter i forbindelse med arbejdet.

I de kursus- og uddannelsesopgaver, som Beredskabsstyrelsen varetager, er udfordringerne bl.a. at øge brugerorienteringen og –inddragelsen i såvel planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af kurser og uddannelser. Desuden er der fokus på at skabe sammenhæng mellem praksis og undervisning – og mellem deltagerens daglige arbejdsopgaver og de metoder, der anvendes i uddannelses- og kursusammenhænge.

Og alt sammen med den kortest mulige responstid – fra behovene udtrykkes af kunderne til behovsopfyldelse i form af gennemført aktivitet.

I denne publikation gives et samlet bud på, hvordan udfordringerne kan håndteres, og der præsenteres en videreudvikling af den Uddannelsesteknologiske Model (UT-modellen), kaldet *Læringscirklen*, idet formålet er at lette overblikket og støtte kvalificerede valg i arbejdet med udviklings- og undervisningsopgaver i Beredskabsstyrelsen.

Publikationen kombinerer fire indfaldsvinkler til udviklings- og undervisningsarbejdet.

I *første del* præsenteres den bagvedliggende læringsforståelse, som kan imødekomme markedets og brugernes/kundernes behov og krav. Denne læringsforståelse tager sit udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk og systemisk teoriramme. Første del er opbygget med en indledende præsentation af historikken bag den eksisterende UT-model, og de udfordringer, som anvendelsen af modellen i den nuværende form vurderes at have. Herefter følger en uddybende præsentation af den læringsforståelse, som kan understøtte arbejdet med kompetenceudvikling i et hyperkomplekst samfund anno 2008. Til sidst i publikationens første del følger en sammenfatning af det læringsteoretiske afsæt for udvikling og undervisning i regi af Beredskabsstyrelsen, og der knyttes an til den efterfølgende introduktion af Læringscirklen.

I *anden del* følger en nærmere beskrivelse af Læringscirklen, og der vises, hvordan modellen kan forstås og bruges som et fleksibelt styringsværktøj, når det drejer sig om at planlægge, gennemføre og evaluere undervisnings- og udviklingsopgaver. Der skelnes imellem at håndtere store og små, nye og velkendte udviklings- og undervisningsopgaver ved hjælp af Læringscirklen. Andel del af publikationen er struktureret således, at Læringscirklen først præsenteres overordnet og herefter udfoldes i detaljer.

I publikationens *tredje del* gives der ideer og forslag til konkrete værktøjer, som viser, hvordan Læringscirklen kan realiseres. Der præsenteres en bred vifte af værktøjer i et metodekatalog. Nogle af værktøjerne er særligt målrettede bestemte faser i Læringscirklen og andre kan bruges på tværs af modellen. Denne del af publikationen skal primært ses som en inspirerende håndbog for udviklere og undervisere, hvor tips, tricks og gode ideer er sat i relation til Læringscirkelns tre overordnede faser. Desuden præsenteres konkrete måder at realisere metoderne på.

I *fjerde del* af publikationen vises, hvordan Læringscirklen, og de dertil knyttede værktøjer, kan omsættes til konkret brug i forbindelse med udviklingen af den nye indsatslederuddannelse i Beredskabsstyrelsen. Netop i år foregår dette udviklingsarbejde,



og det sker bl.a. med afsæt i de udviklede værktøjer, som introduceres i denne publikations Del 4. Med eksemplificeringen af værktøjerne i forhold til udviklingen af den nye indsatslederuddannelse, er det intentionen at tydeliggøre, hvordan værktøjerne kan sættes sammen og overføres til brug i en helt konkret udviklingssituation indenfor et helt specifikt uddannelsesområde.

I de blå bokse, som læseren støder på undervejs, trækkes direkte linier fra teori til eksempler fra Beredskabsstyrelsen kursus- og uddannelsesportefølje eller eksempler på konkret overførsel og omsætning af teori til udviklings- og undervisningspraksis.

Publikationen er blevet realiseret i samspil med flere centrale aktører i Beredskabsstyrelsen. Det drejer sig om et aktivt og udbytterigt samarbejde med hele projektledelsen og -grupperne omkring udviklingen af den nye indsatslederuddannelse, og det drejer sig ikke mindst om et givende, konstruktivt og ideskabende samarbejde med udviklingsgruppen omkring udvikling af nye instruktøruddannelser i Beredskabsstyrelsen.

Selve publikationen er blevet til i samarbejde med Paw Feilbo Myrndorff, Beredskabsstyrelsens Center for Uddannelse og HR-udvikling og er skrevet af Jan Hansen, Annelise Agertoft og Lene Hald, Konsulentfirmaet ARGO.



DEL 1: Afsættet for læring og kompetenceudvikling i regi af Beredskabsstyrelsen

Ny udvikling stiller nye krav – erfaringer med anvendelse af UT-modellen

Baggrund og rammer for den Uddannelsesteknologiske Model

I Beredskabsstyrelsen har man gennem en årrække benyttet sig af en såkaldt *Uddannelsesteknologisk Model* (herefter alene UT-modellen). En model, som først viste sig anvendelig i Forsvaret og siden er blevet videreført i Beredskabsstyrelsen.

Med UT-modellen stilles et redskab til rådighed, som først og fremmest interne undervisere og udviklere kan vælge at benytte sig af i forhold til at udvikle, planlægge, gennemføre og evaluere større uddannelsesprojekter.

UT-modellen er opbygget omkring tre hovedfaser; nemlig: (a) Planlægning; (b) Tilrettelæggelse – samt (c) Gennemførelse og kontrol. Disse tre faser er igen opdelt i en række underordnede komponenter:

- Komponent 1, Funktionsanalyse (Planlægning)
- Komponent 2, Funktionsbeskrivelse (Planlægning)
- Komponent 3, Elevforudsætninger og uddannelsesbehov (Planlægning)
- Komponent 4, Målbeskrivelse (Planlægning)
- Komponent 5, Indhold, struktur, midler og metoder (Tilrettelæggelse)
- Komponent 6, Plan for gennemførelse (Tilrettelæggelse)
- Komponent 7, Forløbs- og resultatkontrol (Gennemførelse og kontrol)
- Komponent 8, Målkontrol (Gennemførelse og kontrol)

Formålet med UT-modellen er først og fremmest at give undervisere og udviklere en samlet, overordnet struktur for faserne i forbindelse med gennemførelsen af større uddannelsesprojekter. UT-modellen har i den forstand primært karakter af et projektstyringsredskab, der kan anvendes som en overordnet forståelses- og referenceramme, og som sikrer målrettethed, struktur og grundighed i udviklings- og undervisningsarbejdet.

Målet med UT-modellen er her, at den skal skabe sammenhæng og overgang mellem de forskellige elementer, som er i spil i forbindelse med en uddannelsesgennemførelse; lige fra den første idé og frem til at forløbet er endeligt tilrettelagt, afviklet og evalueret.

Yderligere er et overordnet formål med UT-modellen, at den skal introducere undervisere og udviklere til dels en bestemt læringsforståelse og uddannelsestænkning og dels konkrete redskaber og metoder, som kan være nyttige, når man står overfor at skulle planlægge, gennemføre og evaluere større uddannelsesprojekter.

Målet med UT-modellen er i denne sammenhæng, at den skal fungere som konkret inspiration, som et støtteredskab i forbindelse med en udviklings- og en gennemførelsesfase og bidrage med konkrete værktøjer og metoder i uddannelsesplanlæggens/udviklerens pædagogiske "værktøjskasse".

Den samlede, overordnede intention med UT-modellen er således, at den skal være såvel metodisk rammesættende som konkret handlingsanvisende i forhold til praksis. Med UT-



modellen er der altså på én gang tale om en overordnet uddannelsesforståelse – samt om et konkret og praksisorienteret udviklingsværktøj.

Især den instrumentelle anvendelse af UT-modellen peger på modellen som en udløber af industrisamfundets noget mekaniske og lineære uddannelsesforståelse, hvor et "objektivt" uddannelsesbehov kan løses med det lige så "objektivt passende" uddannelses-tiltag. Denne normative uddannelsesforståelse er inden for de seneste år kommet under stærkt pres med overgangen til videnssamfundet.

Erfaringer med at anvende UT-modellen

Af en række forskellige grunde har det vist sig, at UT-modellen ikke i alle situationer fungerer som et optimalt redskab for udviklere og undervisere. Følgende problemstillinger trænger sig således på:

På det praktiske plan

- UT-modellen vurderes at være "tung" at anvende i forbindelse med større udviklingsopgaver. Modellen opleves ikke nødvendigvis som et fleksibelt udviklingsredskab, hvor der kan skrues op eller ned for de enkelte delkomponenter i forhold til de konkrete behov, der måtte opstå i relation til udviklingen af et bestemt uddannelsesforløb. Det bliver med andre ord uigennemskueligt for udvikleren, hvilke af modellens elementer som er særlig vigtige i forhold til det forestående udviklingsarbejde.
- Resultatet kan her være enten en meget omstændig og langvarig udviklingsproces, eller at man som udvikler helt fravælger at gøre brug af modellen.
- UT-modellens manglende fleksibilitet i udviklingssammenhænge fører yderligere til, at det bliver vanskeligt at leve op til et – såvel eksternt som internt - krav om, at den løbende justering af udbudte uddannelser skal ske med stadig kortere responstid. Modellen understøtter således ikke entydigt behovet for en øget markeds- og brugerorientering. I anvendelsen af modellen ligger der på denne måde en risiko for, at regel- og vanetænkning sættes over den fleksible efterspørgselsstyring.
- Som underviser oplever man, at der mangler konkrete redskaber i forhold til flere af UT-modellens underliggende komponenter. Det betyder, at man som underviser kan savne motivation i forhold til konsekvent at gøre brug af modellen. Og det simpelthen fordi den ikke honorerer behov for brugbare redskaber på det helt praksisnære plan.

På det metodiske/teoretiske plan

- Som navnet indikerer, lægger UT-modellen op til en teknokratisk uddannelsesforståelse. Med modellen tolkes uddannelse som svaret på et objektivt kvalifikationsbehov, der kan dokumenteres og forholdsvis ukompliceret omsættes til et dækkende uddannelsesstilbud.
- Således indtænkes der her ikke nødvendigvis overvejelser omkring overførelse af viden fra uddannelse til praksissammenhængen. Og langt hen ad vejen bliver det deltagerens opgave at foretage en transfer fra teori til praksis.
- Denne forståelse kan fastholde underviseren i en ekspertrolle og i en pædagogisk tradition, hvor der lægges vægt på indlæring, og hvor underviseren uproblematisk "fylder" ny viden på kursus- og uddannelsesdeltagerne. Der bliver med dette afsæt mindre fokus på, at kompetenceudvikling sker i dialog mellem underviser og deltager, og at kompetenceudvikling er en konstruktionsproces, som kræver den lærendes aktive deltagelse og engagement.
- Dermed fokuseres der ikke nødvendigvis i tilstrækkeligt opfang på den brugerorientering, som ellers overordnet skulle karakterisere de udbudte uddannelser.



- Endelig indebærer UT-modellens teknokratiske uddannelsesforståelse, at fokus primært lægges på selve uddannelsessituationen og i mindre grad på den efterfølgende, praktiske anvendelse af den ny erhvervede viden. Også dette peger ind mod en utilsigtet nedprioritering af brugernes praksis.

Behov for justering af UT-modellen

De praktiske erfaringer med brugen af UT-modellen peger på behovet for en justering på væsentlige områder. Det handler først og fremmest om at videreudvikle den eksisterende model, så den i højere grad kan anvendes som et fleksibelt arbejdsredskab for udviklere/undervisere i forbindelse med tilrettelægning, gennemførelse og evaluering af større uddannelsesprojekter.

Men det handler også om at revurdere hele den grundlæggende forståelse, som danner afsæt for UT-modellen. Og herunder ikke mindst den lærings- og kompetenceforståelse, som modellen bygger på.

De efterfølgende afsnit er et forsøg på en sådan revurdering. Målet med afsnittene er således dels at formulere et nyt teoretisk afsæt for UT-modellen og dels at skabe et tilsvarende nyt grundlag for den praktiske anvendelse af UT-modellen.

Kompetenceudvikling i det hyperkomplekse samfund

Det hyperkomplekse samfund og evnen til at reflektere

Traditionelle måder at forstå læring og kompetenceudvikling på har fået det svært. Det gælder ikke mindst tilgange, hvor der grundlæggende tages afsæt i, at kompetenceudvikling sker via en relativ simpel overførsel af viden fra en person til en anden. Og her typisk i en formel undervisningssituation, hvor underviseren som ekspert har til opgave at formidle en viden til de mere eller mindre passive (og uvidende) deltagere.

Denne type undervisning er illustrativt søgt beskrevet via den såkaldte *tankpassermetode*, hvor det handler om at hælde ny viden på deltagerens tomme kar. Der er her fokus på at give deltageren nye kvalifikationer. Og den underliggende forudsætning synes at være, at den viden, der bliver formidlet, faktisk også bliver lært – og at det lærte også umiddelbart kan anvendes i praksis.

Når denne type undervisning er kommet i defensiven, hænger det primært sammen med, at vi forståelsesmæssigt har forladt industrisamfundet til fordel for et komplekst videnssamfund. Hvor industrisamfundet i høj grad var karakteriseret ved rutiner, genkendelighed og forudsigelige sammenhænge, så er videnssamfundet modsvarende kendetegnet ved en høj grad af kompleksitet og mangel på netop denne type af teknokratisk forudsigelighed. Samfundsudviklingen har således bidraget til et markant læringsmæssigt paradigmeskift.

I et sådant komplekst og uforudsigeligt samfund giver det kun mening med en simpel vidensoverførelse til et vist niveau. Det er naturligvis stadig yderst relevant at formidle faglig viden. Måske endda mere relevant end nogensinde før. Men det faglige fokus er bare ikke længere tilstrækkeligt i en undervisnings- og formidlingssituation. Og i hvert fald slet ikke inden for den erhvervsrettede del af uddannelsessystemet, som tilbyder efteruddannelse direkte målrettet arbejdsmarkedet, eksempelvis de beredskabsfaglige uddannelser.

Som medarbejder på det moderne arbejdsmarked skal man kunne andet og mere end at være fagligt kompetent. Ud over den faglige ekspertise bliver det således også vigtigt at



kunne forholde sig reflekterende til sig selv og de sammenhænge, som man indgår i. Man skal løbende være i stand til at skabe ny mening på baggrund af en hverdag præget af mange forskellige - og ofte modsatrettede - input. Man skal kunne forholde sig til, hvad der er betydningsfuldt, og hvad der skal være på dagsordenen i ens eget liv. Derfor kan man tale om, at man skal forholde sig både *refleksivt og strategisk* ikke alene til sit arbejdsliv, men til den samlede livssituation.

Nogle uddannelsesforskere vurderer, at denne kompleksitet har udviklet sig i en så ekstrem grad, at det mest af alt giver mening at tale om, at samfundet og det enkelte individ er underlagt en form for *hyperkompleksitet*. Det hyperkomplekse består i, at man ikke alene skal forholde sig til mange fragmentariske indtryk i hverdagen, men at man også *må forholde sig til sin egen forholden*. Man skal løbende reflektere ikke alene over omverdenen, men også over sin egen relation til denne omverden. Som moderne menneske konfronteres man på denne måde med en form for *kompleksitet i anden potens*.

Denne evne til at reflektere og til løbende at skabe ny viden er ikke givet i sig selv. Ganske vist udgør en sådan refleksionsevne i en vis forstand en grundlæggende betingelse for, at vi overhovedet kan udvikles og modnes som menneske. Men bag ideen om det hyperkomplekse samfund ligger der også en vigtig antagelse om, at denne naturgivne evne til refleksion og udvikling ikke er tilstrækkelig. Der skal mere til. Der er her tale om en kompetence, som løbende må erhverves og løbende holdes ved lige.

Det vanskelige består i, at det ikke er muligt at tage et kursus *i at reflektere* og *i at skabe ny mening*. De nye udfordringer kan altså ikke løses med gårsdagens metoder. Den refleksive kompetence må derimod i højere grad trænes som del af den daglige opgaveløsning og som del af den enkeltes tilgang til hverdagens små og store udfordringer.

Men i forhold til således at kunne forholde sig reflekterende og lærende til hverdagen kræves et kendskab til brugbare metoder og redskaber. Og netop formidlingen af sådanne metoder og redskaber er en central udfordring for det moderne uddannelsessystem.

En tidssvarende undervisning i regi af Beredskabsstyrelsen skal således på én gang formidle en faglig viden på højt niveau, samtidig med at den skal træne deltageren i at forholde sig reflekterende til sin egen arbejds-/livssituation og til sin relation til omverdenen. Ud over at sikre deltageren adgang til faglig viden skal undervisningen altså også hjælpe deltageren til at kunne omsætte – videreføre, tilpasse og udvikle - denne viden til kompetent handlen i arbejds- og hverdagslivets mange forskellige kontekster.

Afsættet er, at vi har forskellige iagttagelsepunkter

En vigtig forudsætning for at kunne forholde sig reflekterende til sin egen livssituation er, at man erkender, at ens tolkning af omverden beror på det iagttagelseperspektiv, som man mere eller mindre bevidst selv har valgt. Det bliver med andre ord vigtig at anerkende, at ens tilgang til tilværelsen bestemmes af de øjne, som man betragter den med. Ud fra dette afsæt bliver det også klart, at andre kan tolke omverdenen på en anden måde. Virkeligheden er åben for fortolkning.

Det handler her om en forståelse for, at verden bliver til, idet individer, organisationer og systemer kigger på deres omverden ud fra et selvvalgt perspektiv. Og at dette perspektiv så at sige får omverdenen til *at dukke op* på en bestemt måde og i en bestemt fremtoning.



Viden eller sandhed betragtes ud fra dette perspektiv altid som skabt eller som *konstrueret* via et bestemt iagttagelsesperspektiv, som i princippet kunne være anderledes. Og det er netop denne erkendelse, som åbner op for det hyperkomplekse. Ikke alene skal vi forholde os til de mange forvirrende indtryk fra omverdenen – vi skal også forholde os til, at vores egen iagttagelse er behæftet med usikkerhed og kunne være anderledes.

Ud fra denne forståelse består udvikling og læring først og fremmest i at udfordre kendte perspektiver på omverdenen; f.eks. ved at tvinge sig selv til at anskue tingene ud fra en ny optik. Det er netop det, vi oplever, når vi deltager i et (godt) uddannelsesforløb. Samværet med de øvrige deltagere og uddannelsens faglige stof skaber nye vinkler på et i virkeligheden gammelkendt stof (nemlig vores egen praksis!). Men det er også derfor, vi kan være usikre på at deltage i udviklingsprojekter og uddannelsesforløb. Her er det jo underforstået, at vores hidtidige måde at tolke og forstå verden på vil blive udsat for et pres. Vi kan med andre ord blive tvunget til at omfortolke os selv og vores egen rolle. Og af mange gode grunde behøver en sådan forandring ikke at stå øverst på ønskesedlen. Derfor kan der opstå det, der bredt betegnes som *modstand mod læring og forandring*, og som vedrører deltageres *reaktioner på en upassende forstyrrelse*.

For underviseren/udvikleren i Beredskabsstyrelsen bliver den centrale udfordring altså at igangsætte og at facilitere sådanne skift i deltagerens dominerende perspektiv. Den gode undervisning kommer derfor til at bestå i at skabe refleksion – samt i på en anerkendende måde at problematisere deltagerens gammelkendte måder at gøre tingene på. Gennem denne refleksion skabes ikke alene en ny faglig indsigt, men også en vigtig forudsætning for, at man – efter endt kursus eller uddannelse – vil gå ud i virkeligheden og agere anderledes på baggrund af den nye viden. Simpelthen fordi man – for nu at udtrykke det lidt dramatisk – *ikke er den samme som før*.

Som individer således også arbejdspladser

På samme måde som den enkelte har sit eget iagttagelsesperspektiv, så vil den enkeltes arbejdsplads også være karakteriseret ved et dominerende perspektiv. Ofte betegnes det som organisationens *kultur*. Iagttagelsesperspektivet bygger på de fælles regler og normer, som arbejdspladsen – som organisation betragtet – bruger til at skabe en ramme, der giver mening for medarbejdere og ledelse.

Organisationens iagttagelsesperspektiv er med til at skabe en tryk ramme omkring den enkelte medarbejders arbejdsliv. Men dette perspektiv er også afgørende for, hvilke nye indtryk fra omverdenen, som kan lukkes ind og gøres til en integreret del af organisationens fremtidige liv og praksis.

Denne pointe er vigtig også i en uddannelsessammenhæng. For det er præcis denne inkluderende eller ekskluderende funktion, som kan være afgørende i forhold til, om en medarbejder – som har været på efteruddannelse – også får lov til at omsætte sin nye viden til praksis.

Det er med andre ord ikke nok, at en ny viden umiddelbart giver mening for den enkelte medarbejder. Den nye indsigt skal også give mening for medarbejderens arbejdsplads. Det vil sige skabe resonans i arbejdspladsens kultur, traditioner, værdier og fælles opfattelser.



I forhold til et uddannelsesforløb i Beredskabsstyrelsen betyder det, at man som underviser/udvikler er nødt til at tage højde for den arbejdsmæssige sammenhæng, som deltagerne arbejder i. Dette kan ske på det meget konkrete plan, hvor man tilpasser dele af undervisningen i forhold til deltagernes hverdag; f.eks. gennem de emner, som behandles på uddannelsen. Eller det kan ske gennem en drøftelse af, hvad det konkret er for mål og værdier på arbejdspladsen, som skal opfyldes ved at deltage i den pågældende uddannelse.

Men der kan også være tale om, at man som underviser mere grundlæggende lægger op til, at deltagerne skal indtænke deres egen praksis i uddannelsen. Deltagerne skal således allerede under uddannelsen gøre sig tanker om, hvordan det lærte vil kunne anvendes i praksis. Og videre have øje for de barrierer, der eventuelt måtte være i forhold til en sådan transformation til praksis.

Den sidste metode udfordrer først og fremmest den pædagogiske tilrettelæggelse af undervisningen, idet den kalder på, at der i undervisningen skabes rum til at deltagerne kan reflektere over det lærte og over den nye videns betydning for egen praksis.

Kompetencebegrebet

I det hyperkomplekse samfund indebærer det *at være kompetent* også noget andet, end hvad vi kender fra industrisamfundet. Tidligere var det at have en *kompetence* synonymt med en evne til at kunne omsætte sin viden og sin ekspertise til en praktisk hverdag. Og hvor det her som oftest var underforstået, at denne viden og ekspertise først og fremmest lå på det faglige område.

I en vis forstand har dette ikke ændret sig. At være kompetent indebærer stadig, at man er i stand til at agere optimalt i en given arbejdssammenhæng. Det nye er, at i forhold til således at kunne agere optimalt, skal man ikke alene fagligt kunne udføre en given (arbejds)funktion, man skal også kunne forstå baggrunden for denne handling og videre kunne overskue de afledte konsekvenser.

Kompetence skal således også betragtes som evnen til at forstå en given arbejdsmæssig eller social kontekst. Og videre en evne til at træffe beslutninger og at handle hensigtsmæssig i forhold til de udfordringer, som løbende opstår.

Med denne kompetenceforståelse bliver det klart, at den faglige kompetence ikke kan stå alene; den må suppleres af i hvert fald yderligere fire såkaldte *kernekompetencer*:

- *Læringskompetence* handler om at kunne tilegne sig ny viden og kunne omsætte denne viden til handlinger, som har betydning for den daglige praksis og for den fortsatte udvikling af samme. Det vigtige er her at kunne omsætte brede kvalifikationer til praksisnære kompetencer.
- *Forandringskompetence* handler om evnen til at kunne indgå i sociale og kulturelle sammenhænge, hvor målet er at videreudvikle praksis, så det ikke alene har betydning i forhold til egen opgaveløsning, men også for arbejdspladsens fortsatte udvikling.
- *Relationskompetence* handler om som individ at kunne håndtere diversiteten i de netværk, som man indgår i på arbejdspladsen. Og videre om at kunne anvende denne diversitet konstruktivt i forhold til egen og arbejdspladsens udvikling.
- *Meningskompetence* handler om løbende at kunne skabe sammenhæng mellem egne og arbejdspladsens værdier. Det afgørende er her at finde en fællesplac-



form i forhold til fremtidige udviklingsinitiativer, både på individuelt og på organisatorisk plan.

Det gennemgående og det karakteristiske for kompetencebegrebet bliver således en evne til at iagttage, reflektere og analysere de forskellige betydninger og holdninger, som er i spil i en given arbejdssammenhæng. Og her især i samspillet mellem grupper af kollegaer og i relationen til ledelse og eksterne brugere (kunder).

Kompetenceudvikling

I det hyperkomplekse samfund, hvor tolkninger og forståelser grundlæggende er afhængig af det iagttagelsesperspektiv, som man vælger, giver det heller ikke mening at tale om noget "objektivt behov" for kompetenceudvikling. Man kan som leder og medarbejder udmærket have en oplevelse af et kompetencebehov, som må opfyldes gennem eksempelvis ekstern uddannelse. Men det er vigtigt at have øje for, at medarbejderen i en anden arbejdsmæssig situation ikke nødvendigvis ville opleve det samme uddannelsesbehov.

For arbejdspladsen bliver det derfor af hel central betydning at kunne synliggøre og drøfte, hvad der er baggrunden for, at man som medarbejder (og leder!) registrerer et uddannelsesbehov i en given situation. Uddannelsesbehov må således kobles til både organisationens og den enkeltes individuelle mål. Den prioriterede uddannelsesindsats skal med andre ord være *strategisk*.

Dette krav om uddannelsens strategiske fundering udfordrer også underviseren i det eksterne uddannelsessystem. Med dette afsæt bliver det ikke muligt at foretage objektive scanninger af den enkelte deltagers kompetence- og uddannelsesbehov. En kompetenceafklaring - og i forlængelse heraf også en afklaring af den enkeltes uddannelsesbehov - kan alene ske under hensyntagen til den konkrete arbejdsmæssige sammenhæng, som den pågældende medarbejder aktuelt befinder sig i. Ideelt set indebærer det, at planlægningen af en given uddannelsesindsats bør ske med inddragelse af den enkelte deltagers arbejdsplads.

I praksis vil det i mange tilfælde ikke være muligt at inddrage den enkelte deltagers arbejdsplads i planlægningen af et kursus- eller uddannelsesforløb. Her må man som underviser/udvikler "lade sig nøje" med i undervisningen konsekvent at have øje for, at alle uddannelsens dele skal kunne forstås i sammenhæng med deltagerens arbejdsmæssige bagland. Denne opmærksomhed kalder først og fremmest på behovet for, at uddannelsen bidrager til at styrke deltagerens kompetence til at kunne reflektere over egen (arbejdsmæssige) situation, og at kunne tilpasse og videreudvikle det lærte i forhold til forskellige kontekster.

Læring og kompetenceudvikling

Læring er grundlæggende en konstruerende og meningsskabende handling

Begrebet *læring* henviser på én gang både til en proces og et produkt: *det at lære noget og det at have lært noget*. Denne dobbelthed håndterer de fleste uddannelsesforskere ved at forstå læring som *den forandring, der medfører psykiske ændringer af forholdsvise varige karakter som ikke skyldes biologisk-genetiske forhold som modning eller aldring*.

Enkeltelementerne i denne forståelse er vigtig:

- For det første defineres læring her som grundlæggende et udviklingsforløb eller en forandring. Læring indebærer altså en udvikling eller en bevægelse fra et niveau til et andet. Denne bevægelse kan i princippet godt være negativ, som man



kender det fra *indlært hjælpeløshed*, men som udgangspunkt vil der her være tale om en positiv udvikling. Gennem læring er man blevet klogere på noget.

- For det andet er resultatet af den udvikling/forandring - som læring medfører - en ændring i psykiske strukturer. Det betyder, at læring først og fremmest er en kognitiv proces; uden at det dog udelukker, at læring dels vil kunne foregå ubevidst og dels også vil kunne have et følelsesmæssigt og/eller sansemæssigt/kropsligt element i sig. Det primære resultat af læring vil således være en ændring af mentale strukturer og modeller. Eller sagt med andre ord: en ændring af den dominerende måde, som vi anskuer verden på.
- For det tredje er læring både en individuel og relationel proces. Læring sker i en direkte eller indirekte dialog med andre, hvor man også kan nå frem til en ny fælles viden. Men den fælles eller kollektive læring bygger altid på, at der er sket en udvikling på det individuelle niveau.
- For det fjerde er resultatet af læring varig eller permanent. Det betyder ikke, at det lærte ikke kan ændres eller forkastes, men det indebærer, at den nye læring bygger til allerede eksisterende viden og på den måde skaber et nyt afsæt, som fremtidig læring må forholde sig aktivt til.
- For det femte er læring forårsaget af en ydre impuls eller forstyrrelse. Læring kan udmærket "komme indefra" som resultat af lang tids overvejelse og refleksion, men oprindeligt er det en udefrakommende stimulering, som har igangsat den refleksion, som i sidste ende fører til ny læring.

Med dette afsæt kan man sammenfattende tale om, at læring først og fremmest er en konstruerende handling, hvor der skabes ny mening, og hvor der lægges vægt på: (a) at læring sker med reference til det, som man allerede ved i forvejen, (b) at læring har form af en aktiv fortolkningsproces – og mere indirekte (c) at læring altid må være tage afsæt i en bestemt kontekst og samtidig være afhængig af de ressourcer, som denne kontekst aktuelt stiller til rådighed.

Læring kan både være bekræftende og overskridende

De centrale teoretikere på "læringsområdet" opererer med en graduering af selve læringsbegrebet, hvor der beskrives en form for tilføjende og assimilativ læring på den ene side - samt en overskridende og akkomodativ læring på den anden side. Den *assimilative læring* består i tilpasning og indarbejdning af nye påvirkninger i allerede etablerede strukturer, mens den *akkomodativ læring* består i en rekonstruktion af etablerede strukturer gennem nedbrydning, frisættelse og reorganisering.

Hvorvidt læring er assimilativ eller akkomodativ afhænger primært af den lærendes perspektiv. Flere forhold kan her være afgørende:

- For det første er læring, som også understreget ovenfor, altid situeret. Det vil i korthed sige, at den foregår i en bestemt kontekst. Denne kontekst udgøres både af den konkrete læringssituation – som typisk kan være en undervisningssituation. Men den skabes også, at de øvrige sammenhænge, som den lærende indgår i. I praksis betyder det, at der i situationen kan være en række faktorer, som spiller direkte eller indirekte ind på læringsprocessen og aktivt er med til at bestemme, hvilke type af læring, der kan finde sted i den konkrete sammenhæng. Eksempelvis kan man i den konkrete situation være mere eller mindre åben overfor påvirkninger udefra.
- For det andet er det ikke alle psykiske strukturer, som er lige åbne for læring og forandring. Der er lag eller niveauer i vores psykiske strukturer, som er meget resistente og som udgangspunkt primært vil være åbne over for den type af bekræftelse, der ligger i den assimilative læring. Det gælder ikke mindst de grundholdninger og værdier, der tilsammen danner vores særlige identitet og personlighed.



- For det tredje er vores fortid altid en aktiv medspiller, når vi skal lære noget nyt. Læring foregår simpelthen via en stadig dialog med vores egen forhistorie. Det handler her mere grundlæggende om, at den vigtigste forudsætning for at lære noget nyt er det, som vi allerede ved. Og det gælder hvad enten ny læring handler om at bygge til eller at bryde noget eksisterende ned. Men det handler også mere konkret om, at vores tidligere erfaringer med det at lære og indgå i et undervisningsforløb også spiller en afgørende rolle her. Alle undervisere kender den betydning, som den gode eller den dårlige skoleoplevelse spiller for den voksnes motivation for at indgå i en ny uddannelsessammenhæng.
- For det fjerde spiller underviserens eller formidlerens pædagogiske indsigt og erfaring også en rolle her. Den helt store pædagogiske udfordring her ligger således i, at kunne præsentere den lærende for lige nøjagtig den forstyrrelse, som matcher en åbning i forhold til at turde udfordre gammelkendte tankemønstre.

Denne skelnen mellem assimilativ og akkomodativ læring forholder sig således først til en form for læringsparathed hos den enkelte. Man skal forestille sig, at den enkelte så sige har en dominerende fortælling om sig selv; både som individ i almindelighed og som lærende i særdeleshed. Det er denne fortælling – eller *narrative struktur* – som ny læring skal forholde sig til. Bygger den nye læring videre på denne fortælling eller udfordrer den grundlæggende elementer i samme fortælling!

Udfordringen som underviser/udvikler i Beredskabsstyrelsen kommer altså i meget høj grad til at handle om, at skabe sig viden om den lærendes dominerende fortælling og i princippet afpasse sin undervisning efter dette; alt efter hvad der i situationen måtte være målet med undervisningen.

Refleksion er den indre dynamo i al læring

Blandt uddannelsesforskere er der bred enighed om, at det der skaber læring er refleksion. Refleksionen er så at sige læringsprocessens *indre dynamo*.

Selve refleksionsbegrebet bruges ofte noget upræcist; typisk som dækkende over, at man forholder sig "tænksomt" til egne, tidligere handlinger. Men i forhold til at arbejde målrettet med egne eller andres læreprocesser, så skal der mere til. Den særlige refleksion, der igangsætter læreprocesser kan således defineres som en systematisk argumentationsrække, der er styret af et mål eller en hypotese, som man kan teste sine erfaringer op imod. Det vigtige i denne definition er følgende:

- For det første er der en målrettethed i refleksionen. Den springer ikke bare frit fra punkt til punkt, men er derimod fokuseret på en antagelse eller en hypotese, som man – f.eks. på baggrund af sine erfaringer fra praksis – forholder sig afprøvende til.
- For det andet er der en bestemt sammenhæng i de refleksioner, som man gør sig. Resultatet af ens tidligere refleksioner bliver indbygget som et grundlag for nye refleksioner. Der bliver her tale om et progressivt udviklingsforløb.

Med denne refleksionsforståelse bliver det klart, at refleksion kræver tid og rum. For at få refleksionen ind i undervisningen er det derfor vigtig, at man som underviser/udvikler i regi af Beredskabsstyrelsen giver deltagerne mulighed for at gøre sig overvejelser både over tidligere erfaringer og over det, som de oplever i selve undervisningen samt, at man i sin vejlednings- og spørgeteknik udfordrer deltagerens tankemønstre.



Refleksion igangsættes af frustrerede forventninger

I hvert fald lige siden introduktionen af tænkningen bag læring i organisationer har der været en tendens til at fremhæve, at refleksion og læring skabes ved, at man bliver opmærksom på sine fejl, deres årsag og deres mulige løsning.

Med de senere års fokus på AI (Appreciative Inquiry) og tilsvarende ressourceorienterede forståelser har der omvendt været en tendens til at fremhæve det gode eksempel som refleksions- og læringsgenererende. Begge tilgange er måske for snævre i deres perspektiv. Overordnet set vil det således være ikke-opfyldte forventninger, som trigger refleksionen og dermed også igangsætter en læreproces. Og hvor de skuffede forventninger naturligvis kan være både af negativ og af positiv karakter. Det afgørende er, at ens forestillinger om en given situation eller et handlingsforløb frustreres og ikke indfries. Tanker og forestillinger må dermed revideres for at skabe ny mening.

For underviseren/udvikleren i Beredskabsstyrelsen ligger der således en central udfordring i at kunne udfordre deltagerens forventninger; både til selve undervisningen og til tolkningen af erfaringerne fra egen praksis.

Refleksion og læring skabes ved at tydeliggøre rammerne for læringsituationen

Med en forståelse af læring, som primært skabes gennem en målrettet refleksionsproces, bliver det interessant, hvad man som reflekterende overhovedet skal reflektere over. Det, som styrer refleksionsprocessen, bliver den afgrænsning, som den reflekterende foretager sammen med eksempelvis en underviser, og som er en fælles konstruktion af rammerne for en efterfølgende handle- og læringsituation.

Det handler med andre ord om at blive klar på den måde, vi betragter en given situation på. Læring opstår således ved at overskride disse betingelser. Det gøres bedst ved at udfordre meningsskabelsen, ved at tydeliggøre rammerne for handle- og læringsituationen og ved at blive klar på det mål, den metode og de konsekvenser, der skaberne betingelserne for enhver handle- og læringsituation.

Som udgangspunkt vil man ikke på egen hånd kunne være fuldt klar på disse rammer og derved skabe basis for selvrefleksion og læring. Her spiller den erfarne underviser/udvikler og vejleder en helt central rolle. Og ikke kun som formidler af faglig viden, men også som den der tydeliggør betingelserne for ny læring og medvirker til at sætte rammerne for læreprocessen.

Betydning for UT-modellen

Behov for en dynamisk model

Fokus på læring som konstruktion, baseret på en styrkelse af dialogen mellem underviser og deltager, får en række konkrete følger for måden at forstå og udfolde UT-modellen på. Overordnet handler det her om at skabe et brud med en forståelse af underviseren som en ekspert, der på distance kan skabe et uddannelsesforløb, som er relevant for en deltagergruppe, hvis kompetencebehov kan kortlægges objektivt.

Dette ændrede læringssyn får også betydning for UT-modellen, som overordnet forslås at skulle forholde sig til følgende:

- Behovet for en planlægning og design af uddannelse, hvor der lægges vægt på deltagerens aktive inddragelse og medspil.



- Behov for en dialogbaseret undervisningsform, hvor der lægges vægt på deltagerens mulighed for aktiv afprøvning og tværgående refleksion.
- Behov for en evaluering og opfølgning som fremadrettet aktivitet, hvor der lægges vægt på, at opfølgningen på et uddannelsesforløb skaber afsæt for fremtidige, tilsvarende uddannelsesaktiviteter.

Planlægning med en aktiv inddragelse af deltagergruppen

I den eksisterende UT-model er der med de fire første planlægningskomponenter primært fokus på, at man som underviser "objektivt" skal kortlægge uddannelsesbehovet hos en afgrænset målgruppe; og så efterfølgende konkretisere målet for den uddannelse, som er det direkte svar på det registrerede kompetencebehov.

Man kan her tale om en meget lineær og instrumentel uddannelsesforståelse. Med afsæt i en konstruktionistisk læringstilgang må denne uddannelsesforståelse justeres på flere områder og niveauer:

- Dels giver det ikke mening at søge at afdække et objektivt kompetencebehov. Det behov for kvalificering, som kan registreres hos målgruppen, opstår og lever alene i en bestemt (arbejds)mæssig sammenhæng. Behovet for nye kompetencer er med andre ord kontekstafhængigt. Derfor er det som udvikler og underviser vigtigt, at man forsøger at sætte sig ind i den baggrund, som deltagergruppen kommer fra og bringer med sig. Det kan ske på mange måder, hvor nogle er mere ressourcekrævende end andre. Men det vigtige er her, at man bevæger sig ned bag mere generelle sektorbeskrivelser, og at man forholder sig til deltagerens konkrete arbejdsituation.
- Dels er det vigtigt, at man som udvikler/underviser i nogen grad forlader sin rolle som ekspert og erkender, at deltageren i virkeligheden også er ekspert på sit eget uddannelsesbehov. Det bliver således vigtigt, at der som del af planlægningen af et nyt uddannelsesforløb ikke alene indgår en kortlægning og diagnostisering af den kommende målgruppes uddannelsesbehov, men at man som udvikler/underviser også er parat til at gå i dialog med de kommende deltagere.
- Dels er det vigtigt, at man i formuleringen af målene for den planlagte uddannelse nok er så præcis, at det efterfølgende er muligt at vurdere, om de opstillede mål faktisk er nået. Men samtidig er det også vigtigt, at de opstillede mål har en rummelighed i sig, der gør det muligt at tilpasse uddannelsen efter det faglige niveau, som deltagergruppen faktisk viser at befinde sig på.

En undervisning baseret på dialog og refleksion

I den eksisterende UT-model baseres de to delkomponenter, som forholder sig til uddannelsens tilrettelægning, på en skjult forudsætning om, at det er muligt at planlægge og gennemføre et uddannelsesforløb, som optimalt honorerer et objektivt kortlagt uddannelsesbehov. Kontrollementet er her i fokus. Dels i den forstand at et bestemt læringsoutput kan nås med en bestemt undervisning og formidling. Og dels i den forstand at selve undervisningsforløbet må blive meget styret, når målet ultimativt er at bevæge deltagerne fra punkt A til B.

Denne tilgang underspiller den relationelle forståelse og den praksisorientering, som ligger i en konstruktionistisk læringstilgang. Med en sådan læringsforståelse må tankegangen bag UT-modellen justeres på flere områder og niveauer:

- Dels bliver det vigtigt, at man som underviser har mod til at give køb på en traditionel forestilling om, at man er forpligtet til at kunne overskue og kontrollere det samlede uddannelsesforløb. Denne privilegerede rolle for underviseren giver kun mening så længe, at man baserer sig på en forestilling om, at et bestemt formidlet input også resulterer i et lige så bestemt læringsresultat.



- I det øjeblik man som underviser erkender kompleksiteten i undervisningssituationen, ligger det også lige for at opgive sin egen kontrolrende og styrende rolle. Deltagerne må aktivt på banen og – inden for rammer, som underviseren stadig skal definere – selv tage ansvar for deres egen læreproces.
- Dels er det vigtigt, at man som underviser er i stand til at organisere den praktiske undervisning på en måde, som bringer deltagerens egne erfaringer i spil. Det skal således ske ud fra en erkendelse af at den vigtigste forudsætning for, at deltageren kan lære noget nyt, er den læring, som vedkommende allerede har. Undervisningen skal altså kobles an til deltagerens erfaringsmasse. Og her gerne til erfaringer, som relaterer sig til den aktuelle arbejdsfunktion.
- Dels er det vigtigt, at man som underviser ikke alene satser på den kritisk evaluerende rolle. Der kan naturligt ligge læring i refleksion over de fejl, som man uvægerligt gør sig som elev og novice. Men den anerkendende form rummer erfaringsmæssigt også store læringspotentialer. Det afgørende bliver her en ressourcetilgang, hvor der fokuseres på det, der faktisk lykkes for deltageren. Særlig vigtig bliver denne anerkendende metode erfaringsmæssig, idet undervisningen delvis omlægges fra en traditionel formidling til en højere grad af aktiv afprøvning og risikofyldt deltagerinddragelse.

Evaluering og opfølgning som fremadrettet aktivitet

I den eksisterende UT er der med de sidste to delkomponenter fokus på, i hvilken grad det gennemførte uddannelsesforløb faktisk har levet op til de oprindelige mål. Karakteristisk for den evaluering, som beskrives her, er, at den først og sidst har karakter af kontrol. Evalueringen bliver dermed tilbageskuende, vurderende og legitimerende.

Med afsæt i en konstruktionistisk læringsforståelse vil der i højere grad være fokus på, at evaluering også skal have et konstruktivt og fremadrettet perspektiv. Med en sådan evalueringforståelse må tankegangen bag UT-modellen justeres på flere områder og niveauer:

- Dels er det vigtigt, at en evaluering ikke alene fokuserer på realiseringen af de oprindelige mål. Evalueringen skal være åben overfor, at der også kan være opstået resultater og effekter på områder, som ikke var forventet på forhånd.
- Dels er det vigtigt, at evalueringen ikke alene bliver en aktivitet, som gennemføres efter afslutningen af det egentlige uddannelsesforløb. Evalueringen skal tænkes ind som et refleksionselement i uddannelsesforløbet og på denne måde være med til at støtte og kvalificere gennemførelsen af samme forløb.
- Dels er det vigtigt, at evalueringen ikke alene overlades til de undervisere/udviklere, som har været ansvarlige for gennemførelsen af det evaluerede forløb. Evalueringen skal også inddrage deltagergruppen, således at evalueringen ikke alene trækker på deltagerne som informanter, men også er givende – primært ved at skabe refleksion – for deltagergruppen.
- Dels er det vigtigt, at evalueringen i sin form ikke stikker af i forhold til en inddragende og praksisorienteret undervisning. Evalueringen skal med andre ord bygge på de samme principper som undervisningen.

En tre-faset, cirkulær model

Som antydnet ovenfor foreslås det, at den eksisterende UT-models ni faser reduceres til tre faser. Dette foreslås først og fremmest for at simplificere den eksisterende model, idet fokus grundlæggende må ligge på et før-, under- og efterperspektiv. Videre foreslås det, at vælge en cirkulær og dynamisk tilgang til udviklings- og undervisningsarbejdet frem for den eksisterende UT-models lineære struktur, idet fokus lægges på en fleksibel anvendelse af overvejelser gjort i hhv. et før-, under- og efterperspektiv.



Men en pointe her er også, at de færre faser og cirkulariteten signalerer, at hele processen omkring tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af større uddannelsesforløb grundlæggende udgør et sammenhængende forløb, hvor det ikke giver mening at opbryde dette forløb i mindre komponenter. Fragmenteringen – som her i de ni delkomponenter – bygger således på en teknokratisk forståelse, hvor det er meningsfuldt at opdele helheder i mindre enheder, som gensidigt forudsætter hinanden i et årsag-virkningsforløb. Ud fra et konstruktivistisk læringsperspektiv giver en sådan opdeling meget lidt mening.

Sammenfatning

Viden forandrer sig hurtigt. Det samme gælder kravene til, hvad mennesker skal kunne, og hvordan vi bruger det, som vi ved. I et komplekst og uforudsigeligt vidensamfund er det nødvendigt, at medarbejdere *både* er fagligt kompetente *og* kan forholde sig reflekterende til sig selv og de situationer, som der arbejdes i.

Som deltager i kurser og uddannelsesforløb under Beredskabsstyrelsens programmer er det derfor ikke længere tilstrækkeligt at tilbyde deltagerne faglig viden. Deltagerne har brug for at besidde mere end faglige kompetencer for at kunne handle kompetent. De skal have kompetencer til at handle i mange forskellige sammenhænge og til løbende at vurdere, hvad de ved og hvad de gør i forhold til netop den aktuelle situation, de står i og de samarbejdsrelationer, som de indgår i. Det deltagerne skal kunne gøre i morgen, kan ikke forklares i dag.

Derfor er traditionelle måder at forstå undervisning og uddannelse på ikke længere tilstrækkelige. Tankpasserpædagogikken, hvor underviseren hælder ny viden på deltagerens åbne og modtagelige hjerne-beholdere, er ikke nok. Der må mere til. Og det drejer sig bl.a. om træne deltagerne til hele tiden at forholde sig reflekterende og lærende til den daglige opgaveløsning og arbejdsdagens små og store udfordringer.

Fra at se kurser og uddannelse som en undervisningssituation, hvor underviserens fornemste opgave er at formidle egen viden videre til deltagerne, er afsættet nu at se kurser og uddannelse som noget, der både skal øge den enkelte deltagers læringsudbytte og støtte den enkelte deltagers indsigt i egen læreproces. Det er som deltager ikke nok at lære. Deltageren skal også lære, hvordan han lærer, og hvordan han tager ansvar for egen livslange læreproces.

Den kompetence, en værnepligtig har til at slukke en brand i et øvelsesområde, skal kunne overføres, justeres og videreudvikles, så kompetencen kan bruges i en mangfoldighed af andre situationer i – og udenfor – den konkrete undervisningssituation, og det på en måde, så den værnepligtige opnår bevidsthed om egne ressourcer og kompetencer og kan tage ansvar for egne handlinger.

Det samme nødvendige perspektivskifte gælder, når kurser og uddannelser skal udvikles. Fra at basere kursus- og uddannelsesudvikling på gab-analyser af, hvor der er vidensmangler, til at supplere udviklingsarbejdet med fremadrettede, kontekstafklarende og ressourcerorienterede udviklingsværktøjer, der både kan vise, hvor der mangler viden, og kan vise hvilke forventninger, der eksisterer og hvilke nye muligheder, der findes.

Som udvikler og underviser er det nødvendigt at have fokus på at tydeliggøre sammenhængen mellem den enkeltes uddannelsesbehov, arbejdspladsens samlede kompetence-



behov og de konkrete arbejdsopgaver, der løses i hverdagen – og helst både i et aktuelt og fremadrettet perspektiv. Dette kan samles under betegnelsen: Strategisk udviklingsindsats for uddannelse.

Udviklingsarbejdets succes fordrer solide analyser. Det beredskab findes allerede i forhold til udviklingen af kurser og uddannelser i Beredskabsstyrelsen, hvor der både er gode erfaringer og en værdifuld tradition for at lave grundige gab-analyser. Udfordringen er at supplere dette arbejde med analyse-former, der også er fremadrettede, kan udpege konstruktive muligheder og omfatter afklaring af i hvilke kontekster, uddannelsesbehov eksisterer.

At skifte synsvinkel – fra undervisning til læring og fra mangelanalyse til strategisk mulighedsundersøgelse – indebærer, at udvikleren og underviseren må sætte rammerne for udviklings- og læresituationer, hvor:

- Den enkelte deltagers muligheder for at lære og tage ansvar for egen læreproces er i fokus
- Samspil og relationer mellem deltagere og undervisere/udviklere styrkes
- Målet både er at udvikle deltagernes faglige kompetencer og deres kompetencer til at lære, til at forandre synspunkt og synsvinkel, og til at agere i samspil med andre
- Der er sammenhæng mellem indhold og den arbejdspraksis, som deltageren er i
- Evalueringsformerne både peger bagud på gennemførte aktiviteter og er fremadrettede og dermed bidrager til at pege på konstruktive muligheder

Herved styrkes deltagernes kompetencer til at handle reflekteret i forhold til deres arbejde – til at lære at lære - og dermed til at agere kompetent i videnssamfundet.

Læring sker i relationer

Læring er ikke alene et individuelt anliggende. Når vi møder andres viden, holdninger og færdigheder bliver vi udfordret til at se, hvad vi selv ved og gør fra nye perspektiver. Som deltagere i et fællesskab "stimuleres" vi til at se tingene på nye måder. Vi tvinges til at reflektere over egne handlinger.

Derfor bliver den systematiske – og måske både lidt besværlige og forstyrrende - erfaringsudveksling og dialog, som undervisere/udviklere kan organisere i det fællesskab, der opstår på et kursus eller i et uddannelsesforløb i Beredskabsstyrelsen, af stor betydning for deltagernes læringsudbytte. Jo mere vi udfordrer hinandens måde at tænke og handle på, jo mere lærer vi.

Det er ikke nødvendigvis nogen nem proces at blive udfordret i sit syn på verden af andre. Det kan tværtimod være noget af et pres og give anledning til en vis modstand, fordi det kræver forandring af noget velkendt.



Modstand har mange udtryk. Når man spørger instruktører i regi af Beredskabsstyrelsen, beskrives modstand bl.a. på følgende måde:

- Det kan være de der kritiske spørgsmål fra deltagerne – hvad kan det her bruges til?
- Fuldstændig passivitet og armene over kors
- Bombardement af spørgsmål – jeg skal på alle mulige måder kunne gøre rede for alle tænkelige detaljer og bevise, at jeg ved noget
- Sådant en lidt små-aggressiv holdning, hvor det virker som om, at det gælder om at få mig ned med nakken

Som underviser og udvikler er det centralt at se relationerne mellem deltagerne og mellem deltagerne og underviseren – også når den viser sig som modstand – som en vigtig positiv kilde til læring, og som et ønske om at noget kan være på en anden måde. Det betyder ikke, at man som underviser skal finde sig i alt, men at man skal se og forstå den energi og dynamik, der ligger i modstanden, som en del af den læreproces, der fører frem mod at deltagerne kan bevæge sig til et nyt læringsniveau.

Den gode undervisning består derfor i at igangsætte og facilitere samspil mellem deltagerne, hvor der reflekteres over viden og praksis, og hvor deltagerens dominerende måder at tænke og handle på udfordres på en anerkendende måde. Når deltager fortæller om egne handlinger og baggrunden herfor, "tvinges" deltagerne nemlig samtidig til at se på sig selv med andres øjne og i et metaperspektiv.

Når f.eks. deltagere i nødhjælpskurser skal lære at handle hensigtsmæssigt i akutte og livstruende situationer, er det vigtigt, at de trænes i at se, hvad de gør ikke alene fra deres egen position, men også fra andres. At de lærer at handle med et kritisk øje på sig selv og med afsæt i, at de altid vil være en del af et fællesskab med kollegaer, en del af et samfund og en kultur og i tæt samspil med dem, som de hjælper. Den virkelighed skal føres ind i læresituationen i kurset.

I udviklings- og undervisningssammenhænge betyder det relationelle læringsafsæt, at der lægges stor vægt på at udvælge metoder og værktøjer, som understøtter deltagerens dialog og refleksion. Dette indebærer at vælge metoder, som:

- Veksler mellem input, samtaler og øvelser
- Træner deltagerens systematiske og fokuserede eftertanke – både som en individuel og en gruppebaseret metode
- Afprøver deltagerens hypoteser i en konkret praksis

Senere i denne publikation gives der konkrete eksempler på metoder til brug i udviklings- og undervisningssammenhænge, der bygger på dialog og refleksion.

Praksisnær læring

Det er ikke nok, at medarbejderen lærer noget på et kursus eller i en uddannelse. Det skal også være en læring, som kan anvendes og anerkendes af arbejdspladsen, når medarbejderen kommer retur. Læringen skal være relevant for praksis og have en umiddelbar sammenhæng med de arbejdsopgaver, der skal løses i praksis.

Den praksisnære læring har flere dimensioner. Først og fremmest skal det, en deltager lærer på kursus eller i uddannelse, være muligt at overføre til arbejdet/praksis. Det vil sige, at det både skal give mening for medarbejderen selv og arbejdspladsen generelt, at en medarbejder kan og gør ting på nye måder, som resultat af en læring på et kursus/en uddannelse.



At overføre viden fra et kursus eller en uddannelse i Beredskabsstyrelsen kræver at mindst to ting er på plads:

- At den enkelte deltager reelt har opnået kompetencer til at kunne bruge det lærte i en arbejdssammenhæng
- At arbejdspladsen er åben for og parat til at tage medarbejderens erhvervede kompetencer i anvendelse og give medarbejderen "lov" til at omsætte læring til praksis

Læring skal med andre ord ikke kun være meningsfuld for den enkelte deltager. Den skal også give mening for medarbejderens arbejdsplads.

En anden dimension af den praksisnære læring vedrører underviserens funktion. At undervise med fokus på inddragelse af praksis spænder over mange facetter:

- At kunne tilpasse indhold og metoder til deltagernes arbejdsliv og hverdagsliv
- At kende arbejdspladsens behov og mål med at sende deltagerne på kursus/uddannelse
- At skabe rammer for, at deltagerne kan indtænke deres egen praksis i læresituationen
- At koble læresituationen med de efterfølgende anvendelsesmuligheder i praksisområdet

Når man er instruktør på Beredskabsstyrelsens uddannelser eller kurser, betyder det, at man er nødt til at forstå – og vise det gennem handling – at man tager højde for den arbejdsmæssige sammenhæng, som deltagerne kommer fra. Det indebærer videre, at instruktøren må være yderst fleksibel både i forhold til indhold og metode i uddannelsen/kurset, og at instruktøren kan tilpasse forløbet lige netop til de deltagere, der er til stede.

Når målet er praksisnær læring, er det vigtigt som underviser og udvikler at kende deltagernes aktuelle kontekst og de ressourcer, der er til rådighed i konteksten. Behovene for at udvikle kompetencer – altså ønsket om læring - kan ikke forstås kontekstafhængigt, men må forstås med afsæt i den baggrund, behovene kommer fra. Kendskabet til konteksten kan opnås ad mange veje – f.eks.:

- ved at spørge deltagerne og deres ledere
- ved at lave en undersøgelse sammen med arbejdspladsen
- ved at se nærmere på deltagernes funktioner i samspil med andre deltagere og ledere

(se også senere i metodekataloget, hvor metoderne beskrives nøjere).

Når konteksten er afklaret, giver det mulighed for i kursus- og uddannelsessammenhænge, at deltager og underviser i fællesskab indkredser, hvad der, i en given situation, udgør den enkeltes måde at se situationen på. Det gøres bl.a. ved at tydeliggøre mål, metode og konsekvenser i situationen. Og herefter overskride rutiner og vante handlemønstre.

Man kan sige, at en af underviserens vigtigste opgaver er at hjælpe med at tydeliggøre betingelserne for læring for herefter, sammen med deltageren, at konstruere rammerne for læring og handling.



Den sidste væsentlige dimension, der skal påpeges i forhold til praksisnær læring, er inddragelsen af deltager- og brugerperspektivet. Som udgangspunkt handler praksisnær læring om at begynde der, hvor deltagerens erfaringer er og anerkende de erfaringer, som deltagerne allerede har. Og dermed et udgangspunkt, som lægger vægt på, at læring tager afsæt i, hvad deltageren allerede ved.

Med den anerkendelse af deltagerens viden og erfaring, som den mest betydningsfulde faktor for læringsudbyttet, sættes rammerne for et læringsforløb, der giver plads til inddragelse af den enkelte deltager og samtidig kræver deltagerens aktive deltagelse og engagement. Med aktiv medvirken kan deltageren nemlig – sammen med de øvrige deltagere og underviseren – konstruere deres egen læreproces og læringsresultat.

UT-modellen bliver til Læringscirklen

Med afsæt i den konstruktionistiske og systemiske læringsforståelse, der nu er præsenteret, står det klart, at UT-modellen må nytænkes for at leve op til brugernes/ deltagerens, arbejdspladsernes, ledernes, kollegaernes, samfundets og underviserens/udviklernes krav, behov og forventninger.

Den eksisterende UT-models opmærksomhed på afdækning af kompetencebehov som noget, der kan vurderes uafhængigt af arbejdsplads og deltagere forud for uddannelses- og kursusgennemførelse, må tilføjes nye dimensioner, der i højere grad involverer arbejdspladserne og deltagerne. Den eksisterende UT-models fokus på gennemførelsen af uddannelse og kurser som noget, der på forhånd – lineært og teknokratisk – kan fastlægges i planer og mål, må kobles sammen med strukturer og arbejdsformer, som er fleksible, deltagerinvolverende og praksisnære. Og den eksisterende UT-models opmærksomhed på kontrol af de objektivt opstillede mål må lægges sammen med evalueringsformer, som inddrager deltager- og arbejdspladsperspektiver og retter sig både mod mål, udbytte og læreprocesser.

Som underviser og udvikler består bevægelsen derfor i at tage det bedste med fra den eksisterende UT-model og bruge dette i udviklingen og implementeringen af en ny og forbedret læringstænkning og –praksis. En praksis, som er baseret på brugerinvolvering, samspil mellem uddannelse og arbejdsplads samt på betydningen af både at udfolde et før-, under- og efterperspektiv, når kurser og uddannelser udvikles og gennemføres.

Derfor foreslås den eksisterende UT-model reduceret til en tre-faset model, hvor der er fokus på før-, under- og efterperspektiverne i det, der sprogligt kan udtrykkes som en planlægningsfase, en gennemførelsesfase og en evalueringsfase. Videre foreslås den eksisterende UT-models 8 på hinanden følgende komponenter omlagt til en cirkulær forståelse, hvor betydningen af den sammenhæng og de relationer, der er imellem planlægnings-, gennemførelses- og evalueringsfaserne, er i fokus.

Hermed er trædestenene for de videre skridt frem mod en præsentation af Læringscirklen lagt.



DEL 2: Læringscirklen – en videreudvikling af den eksisterende UT-model

Hvordan ser en fælles og sammenhængende, men fleksibel model, for udviklings- og undervisningsopgaver i Beredskabsstyrelsens regi ud? En model, som ikke er en hæmsko og bremseklovs for nye initiativer, men som støtter en generel høj kvalitet i al udvikling og undervisning.

I denne del af publikationen finder du et bud på en videreudvikling af UT-modellen, fremover kaldet Læringscirklen.

Læringscirklen – en sammenhængende og samspillende model

Læringscirklen bygger på den forståelse af læring, som er skitseret i Del 1. Det får en række konkrete følger for den måde, Læringscirklen kan forstås og bruges på. Overordnet indebærer det, at Læringscirklen repræsenterer et brud med i hvert tilfælde to forforståelser. For det første, forståelsen af, at underviserne og udviklerne er eksperter, som på distance kan kortlægge objektive uddannelsesbehov. For det andet forståelsen af, at underviserne og udviklerne er eksperter på deltagerens læring.

I stedet må Beredskabsstyrelsens Læringscirkel bygge på følgende forudsætninger:

- Design og planlægning af uddannelse og kurser, hvor der lægges vægt på deltagerens aktive inddragelse og medspil
- Dialogbaseret gennemførelse af udviklings- og undervisningsopgaver, hvor der lægges vægt på deltagerens mulighed for aktiv afprøvning og refleksioner på tværs af deltagerkredsen
- Evaluering og opfølgning på uddannelse, hvor der lægges vægt på et fremadrettet, brugerorienteret og praksisnært perspektiv

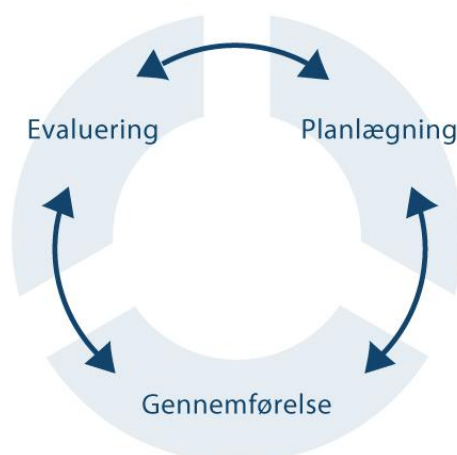
Men der er også andre krav til Læringscirklen:

- Den skal være fleksibel og kunne anvendes til en bred vifte af meget forskellige udviklings- og undervisningsopgaver i vidt forskellige kontekster
- Den skal være let at overskue og bruge, både når det vedrører meget komplekse udviklings- og undervisningsopgaver og mindre sammensatte opgaver
- Den skal tilbyde forskellige redskaber/værktøjer, både nogle helt enkle og nogle mere avancerede, og den skal give ideer til yderligere redskabsudvikling
- Den skal være brugerorienteret og støtte en hurtigere responstid fra ideer og behov formuleres til gennemførelse af uddannelses- og kursustiltag

Med afsæt heri følger Læringscirklen i figur 1.



Figur 1. Læringscirklen.



Læringscirklen består af 3 faser:

- **Planlægnings- og design-fasen**
- **Gennemførelses-fasen**
- **Evaluerings-, opfølgings- og videreudviklings-fasen**

I hver af de 3 faser ligger en række konkrete overvejelser- og undersøgelselementer, der gennemtænkes som en del af udviklings- og undervisningsopgaven. Men ligeså vigtigt er det at gøre sig overvejelser over sammenhængen mellem de 3 forskellige faser.

I det øjeblik du som udvikler og underviser planlægger og designer et uddannelses- eller kursusforløb (fase 1), har du nemlig også lavet rammen for, hvordan gennemførelsen (fase 2) kan foregå, og hvad der er mest relevant at evaluere (fase 3). Ligesom du i dit valg af evalueringsform på et kursus- eller uddannelsesforløb (fase 3) sætter rammerne for, hvad det er muligt og relevant at tage med dig videre i en fremtidig planlægningsproces (fase 1) i forhold til lignende aktiviteter.

Pointen i Læringscirklen er, at overvejelserne i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering hænger sammen – illustreret ved cirklen, OG at der i hver af de 3 faser i cirklen også ligger særskilte overvejelser og beslutninger. Men at disse overvejelser skal gøres med et sideblik til de andre faser i cirklen, og med udgangspunkt i den situation, som er omkring opgaven – herunder bl.a. om det er store eller små, nye eller kendte, udviklings- eller undervisningsopgaver.

Med Læringscirklen er der altså tale om en sammenhængende model, hvor de tre faser virker ind på hinanden, og hvor alle 3 faser tages i betragtning både før, under og efter udviklings- og undervisningsopgavens gennemførelse. Ligesom der med Læringscirklen tilbydes muligheder for at arbejde meget fleksibelt med faserne alt efter udviklings- eller undervisningsopgavens omfang og betydning.



Planlægnings- og designfasen

Under hensyntagen til den konkrete udviklings- eller undervisningsopgave, der skal løses (se mere herom i det følgende afsnit – Læringscirklen i anvendelse), arbejdes der i planlægnings- og designfasen med fokus på deltagerens konkrete arbejdssituation og deraf afledte kompetencebehov samt med målene for indsatsen holdt op mod den virkelighed, som hver enkelt deltager kommer fra. I denne fase er omdrejningspunktet den bruger- og praksisinddragende undersøgelse.

Det centrale udgangspunkt for undersøgelsesarbejdet er, at kompetencebehovene og målene knytter sig tæt til den arbejdsmæssige sammenhæng, som deltagerne fungerer i – og altså ikke er behov og mål, der alene kan identificeres og formuleres ud fra skrivebordsundersøgelser og analyser af dokumenter og funktioner.

At identificere behovene og formulere målene ud fra arbejdspladsens synsvinkel kræver i Beredskabsstyrelses-regi, at underviseren/udvikleren undersøger praksis ved at spørge aktørerne på arbejdspladsen, ved at se hvad der foregår og ved at være i dialog med brugerne.

I planlægnings- og designfasen skal rammerne og målene for uddannelses- og kursusindsatserne formuleres. Også her vil en undersøgelse af deltagerens arbejdsmæssige sammenhænge være et vigtigt afsæt. Først og fremmest fordi indsigt i praksis gør det muligt at beskrive målene som kompetencemål – dvs. mål, der beskriver de handlinger og den adfærd i relation til arbejdsopgaverne, som uddannelses- og kursusdeltageren kan udføre som resultat af deltagelsen.

Når uddannelses- og kursusmål skal formuleres som kompetencemål kræver det, at underviseren/udvikleren kan binde de skolebaserede videns-, holdnings- og færdighedsmål sammen med den praksis, som deltagerne er i/kommer fra. I forhold til undervisningen skal de skolebaserede mål derfor oversættes til handlemaal for arbejdsopgaver. I forhold til udviklingen af nye kursus- og uddannelsesaktiviteter skal de konkrete arbejdsopgaver fra praksis oversættes til handlemaal, der indeholder viden, færdigheder og holdninger.

Når man som underviser/udvikler i Beredskabsstyrelsen arbejder med kompetencemål er kunsten at kunne gå frem og tilbage mellem et konkret, praksisnært og forholdsvist detaljeret arbejdsopgave-niveau til et mere overordnet videns-, færdigheds- og holdningsniveau.

Et delvist tænkt, men realistisk, eksempel:

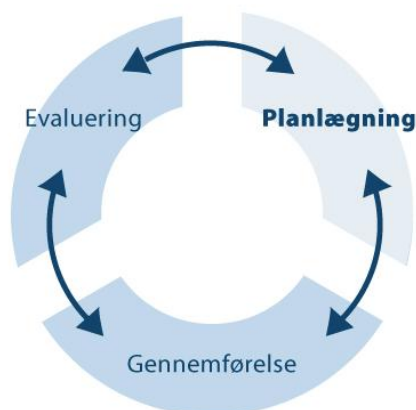
På kurset brandfarlige gasudslip får du som deltager bl.a. "forståelse for og færdigheder i at håndtere udslip af brandfarlige gasser".

Hvis det omsættes til arbejdsopgaver, hvad betyder det så, at deltagerne kan?

- deltage i inddæmning af udslippets omfang ved at.....
- bidrage til at sikre det ramte område ved at.....
- deltage i den konkrete indsats i form af.....
- osv.

Som det vil fremgå af Del 3 i denne publikation, kan flere af redskaberne fra den eksisterende UT-model bruges som værktøjer til understøttelse af udviklerens og underviserens arbejde i planlægnings- og designfasen.

Sat ind i Læringscirklen kan de væsentligste komponenter i planlægnings- og designfasen illustreres med følgende punkter:



- Bruger- og praksisinddragende undersøgelse
- Formulering af praksisnære kompetencemål

Gennemførelsesfasen

I gennemførelsesfasen, som jo handler om at omsætte planlægnings- og designfasens undersøgelser og kompetencemål i en konkret undervisningssituation, er det centrale fokus deltagerens aktive medvirken i og ansvar for læreprocessen.

At gennemføre undervisning er komplekst. Tidligere tiders tro på at når bare underviseren styrer og kontrollerer indholdet og undervisningsformen imod de fastlagte mål for et uddannelses- og kursusforløb, så er udbyttet hos deltagerne sikret, holder imidlertid ikke. Deltagerne lærer ikke nok, og sjældent det planlagte.

Gennemførelse af udbytterige læreprocesser handler i stedet om at underviseren – i dialog og samspil med deltagerne - sætter rammerne for en deltagerinvolverende og dialog-baseret undervisning, hvor udgangspunktet er deltagerens erfaringer og deres arbejdsopgaver i praksis.

I kurser og uddannelser i Beredskabsstyrelsen bevirker det, at der skal sættes på undervisningsformer, som tager afsæt i praksis. Det kan ske på mange måder. F.eks.:

- Ved at deltagerne definerer en case fra deres praksis og efterfølgende undersøger, afprøver og evaluerer problemstillingerne i casen
- Ved at deltagerne i fællesskab løser en konkret arbejdsopgave og efterfølgende giver hinanden feedback på gennemførelsen
- Ved at deltagerne før kursus-/uddannelsesstart bliver bedt om at levere et eksempel fra deres dagligdag, hvor bestemte problemstillinger indgår, og efterfølgende på kurset/i uddannelsen arbejder med muligheder og løsninger i relation til deres eget eksempel
- Ved at deltagerne løbende drøfter, hvordan kursus- og uddannelsesindehold kan relateres til den daglige opgaveløsning

At gennemføre en dialog- og erfaringsbaseret undervisning med fokus på praksis kræver, at underviseren kan se på egen rolle på en ny måde. Underviseren udfylder nemlig ikke længere alene rollen som faglig ekspert, men må også påtage sig at være vejleder, coach, facilitator af læreprocesser, sparringspartner m.v. Underviserrollen er i højere grad at arbejde som faglig konsulent, hvor man veksler mellem at give faglige input og sparring på deltagerens læreproces.



Det er ikke altid let at slippe den styring og kontrol, som er nødvendig, for at give deltagerne mere plads og råderum til at tage ansvar for egen læreproces - og dermed lære mere og bedre. For lærer deltagerne det, de skal i forhold til et beskrevet pensum og fastlagte mål, når de selv i højere grad styrer? Uden tvivl. Deres læringsresultater og mulighederne for at bruge det lærte i praksis vil blive bedre. Simpelthen fordi en større grad af deltagerstyring og -ansvar, gennemført på en måde så der er sparring fra med-deltagere og en kompetent faglig konsulent/underviser, læringsmæssigt set er et meget effektivt middel.

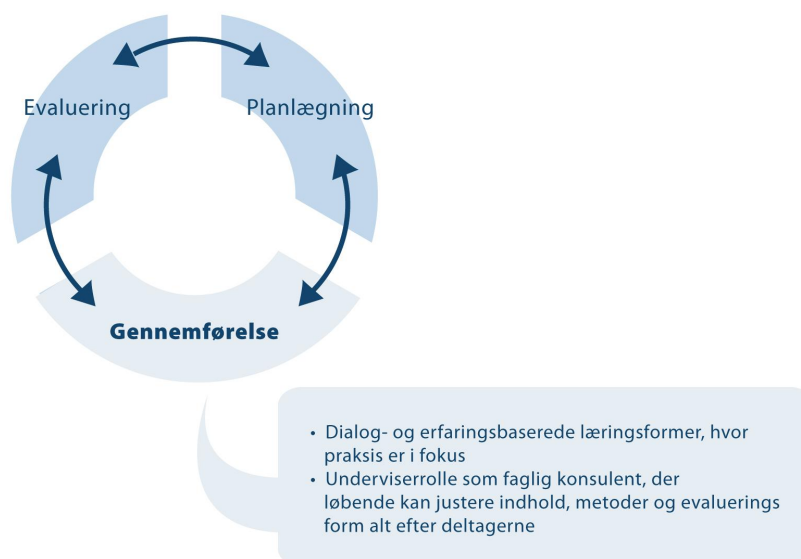
Det stiller større krav til underviserne i Beredskabsstyrelsen, når der er fokus på nye undervisningsformer og på en ny underviserrolle som faglig konsulent. Det betyder nemlig, at arbejdets kompleksitet stiger, og at der bliver flere faktorer at tage stilling til løbende. Fuldstændigt parallelt med de krav, der stilles til uddannelses- og kursusedtagernes evne til både at lære noget nyt fagligt og reflektere over brugen heraf i forhold til deres daglige opgaveløsning. Det gode og motiverende er, at den effekt forandringen har, er synlig i undervisningssituationen og blandt deltagerne.

Indbygget i rollen som underviser og faglig konsulent ligger også kravene om løbende at kunne justere indhold, metoder og evalueringsform efter deltagerne og efter de kompetencemål, som er formuleret i planlægnings- og designfasen. Den faglige konsulent skal således være fleksibel og parat til omstilling i sin tilgang til egen praksisudøvelse.

Fleksibiliteten har mange udtryk. Her følger nogle eksempler:

- Når en deltager i værnepligtsuddannelsen viser særlige kompetencer indenfor et bestemt område, skal det være muligt at tilgodese deltageren med yderligere udfordringer, der hvor han allerede udviser særlige styrker
- Hvis nogle deltagere i et førstehjælpskursus ønsker at arbejde med en særlig problemstilling fra deres praksis, skal det være muligt at relatere undervisningsindholdet til den situation, som opleves som aktuel, relevant og interessant
- Når en deltager på et kursus i grundlæggende ledelse udtrykker, at den præsenterede teori er langt fra hans oplevelse af praksis, skal der være mulighed for en dialog om, hvad ledelse i praksis betyder

Sat ind i Læringscirklen kan de væsentligste komponenter i gennemførelsesfasen illustreres med følgende punkter:



Evaluerings-, opfølgings- og videreudviklings-fasen

Ofte vil der være en tendens til at arbejde med evaluering som en tilbageskuende, vurderende og legitimerende kontrol af, hvorvidt uddannelse og kurser har levet op til de oprindelige mål. Og det er også et centralt punkt at kunne måle og vurdere uddannelsers og kursers effekt. Men evalueringer kan bruges til meget mere, som én af faserne i Læringscirklen også antyder.

For det første kan der arbejdes med evaluering som både en bagudrettet og fremadrettet undersøgelse. Det indebærer, at der i evalueringen *både* undersøges, hvad der havde effekt (bagudrettet) *og* hvilke anbefalinger, ideer og udviklingsmuligheder, der er behov for og ønsker om at realisere (fremadrettet) på baggrund af erfaringerne fra uddannelses- eller kursusaktiviteten og på baggrund af indsigten i arbejdsopgaverne i praksisområdet.

At arbejde med en fremadrettet og udviklingsorienteret evaluering af Beredskabsstyrelsens uddannelser og kurser fordrer høj grad af brugerinddragelse. Det kan ske på flere forskellige måder og med et forskelligt ressourceforbrug:

- Mundtlige, dialogbaserede evalueringer sammen med deltagerne ved afslutning af kursus- og uddannelsesforløb, hvor der er fokus på udviklingsaspekter set i lyset af den gennemførte aktivitet og i lyset af brugernes praksiskendskab
- Selvevalueringer, hvor deltagerne vurderer egen kompetenceudvikling i relation til konkrete arbejdsområder og/eller arbejdsopgaver, som følge af deltagelsen i uddannelses- og kursusaktiviteten
- Kvalitative interviewformer, hvor både deltagerne, repræsentanter fra deres arbejdspladser og underviserne bidrager med input

At have det fremadrettede perspektiv i evalueringsarbejdet er forudsætning for at holde et udviklingsorienteret fokus. For når en evaluering er brugerinddragende og fremadskende, skaber udvikleren/underviseren det bedste afsæt for en beskrivelse af aktuelle og relevante nye udviklingstiltag og justering af allerede gennemførte aktiviteter. Dermed er udvikleren/underviseren allerede trådt et vigtigt videre skridt ind i planlægningsfasen af det næste nye eller lettere tilpassede uddannelses- og kursusforløb.



En anden – og vigtigt - dimension ved at arbejde bredt med evaluering er at se det som en løbende aktivitet, der ikke kun gennemføres ved afslutningen af et kursus- eller uddannelsesforløb, men foregår som en tilbagevendende aktivitet undervejs. Herved kan deltagerne inddrages i refleksionerne over uddannelses- eller kursusforløbet og være med til at støtte og kvalificere gennemførelsen. Og herved lægges der vægt på, at deltageres engagement og forpligtelser i forhold til deres egen læring er en vigtig forudsætning, for at de opnår det ønskede udbytte. Man kan sige, at det gennem den løbende evaluering bliver tydeligt, at et godt læringsudbytte handler om at få kurset/uddannelsen, deltagerne og praksis til at hænge sammen på den bedst tænkelige måde.

Den løbende evaluering i et kursus- eller uddannelsesforløb under Beredskabsstyrelsens programmer rummer for det første mulighed for, at deltagerne undervejs forholder sig til det faglige indhold, de lærer, holdt op mod deres arbejdsopgaver på arbejdspladsen:

- Hvordan kan det, som du lærer her på kurset/uddannelsen, bruges i din hverdag på arbejdspladsen?

For det andet mulighed for, at deltagerne bidrager med deres vurdering af sammenhængen mellem forløbets indhold, mål og gennemførelse med henblik på løbende justering/tilpasning:

- Hvad kan styrke dit læringsudbytte yderligere? Hvad skal du selv gøre, og hvad skal andre gøre, for at det sker?

Den løbende evaluering bidrager dermed til *både* at sætte fokus på deltageres læreproces – herunder deres egen indsats i forbindelse med deltagelsen i kurset/uddannelsen – og til fokus på udbyttet og mulighederne for at tilpasse forløbet så udbyttet styrkes. Dette dobbelte fokus er vigtigt at synliggøre, fordi det slår fast, at læring, udvikling og forbedring sker i et samspil mellem deltageres aktive medvirken, underviserens fleksibilitet og uddannelsens/kursets rammer og indhold.

Som et sidste centralt aspekt i arbejdet med evaluering skal betydningen af overensstemmelse mellem anvendte undervisningsformer og evaluerings- og bedømmelsesformer fremhæves. Evaluering og bedømmelse af deltageres præstationer, f.eks. i form af eksaminationer og vurderinger af tilvæksten i viden og færdigheder, skal bygge på de samme principper og metoder som undervisningen. At skabe den sammenhæng medvirker dels til større overførbarhed mellem undervisning, udbytte og efterfølgende praksis for deltagerne og dels til at fastholde det fremadrettede, udviklingsorienterede – frem for alene det vurderende og kontrollerende – evalueringsfokus.

Når deltagerne skal bedømmes i Beredskabsstyrelsens kurser og uddannelsesforløb, skal bedømmelsesformen afspejle undervisningsformen. Det brugerinddragende, dialogbaserede og praksisorienterede forløb kan derfor ikke afsluttes alene med en multiple choice-prøve, men må suppleres med andre metoder, der svarer til de anvendte undervisningsformer. Således må en evt. afsluttende prøve bygge på undervisningens principper, og dermed lægge op til en form, hvor også den enkelte deltagers kompetence til refleksion, dialog og samarbejde og eksempler fra/relation til praksis indgår.

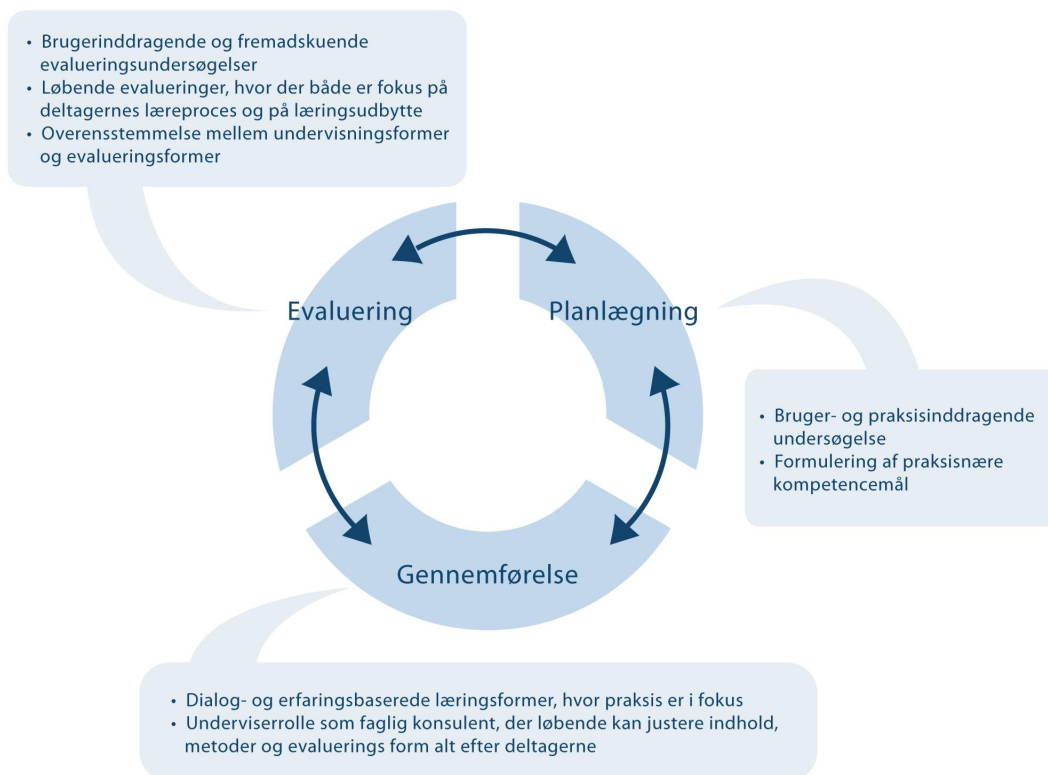
Sat ind i Læringscirklen kan de væsentligste komponenter i evaluerings-, opfølgings- og videreudviklingsfasen illustreres med følgende punkter:



- Brugerinddragende og fremadskuende evalueringsundersøgelser
- Løbende evalueringer, hvor der både er fokus på deltagerens læreproces og på læringsudbytte
- Overensstemmelse mellem undervisningsformer og evalueringsformer

Læringscirklen i anvendelse

Samles alle komponenter i Læringscirklen, og lægges alle faserne del-elementer ind, ser modellen ud som følger:



Men hvordan kan man så, som underviser eller udvikler i Beredskabsstyrelsen, finde ud af, hvilke faser og hvilke del-overvejelser i Læringscirklen, der er særligt relevante at arbejde dybere med i relation til en bestemt arbejdsopgave? Kan der gives nogle pejlemærker her?



På mange måder er den refleksionsproces, som knytter sig til anvendelsen af Læringscirklen, parallel til den refleksionsproces, som underviserne/udviklerne igangsætter og faciliterer hos deltagerne på kurser og uddannelser. Nemlig en refleksion med flere indbyggede trin:

1. Refleksion over, hvad der allerede vides
2. Refleksion over, hvad der er vigtigt at vide
3. Refleksion over, hvad det er muligt at vide

og alt sammen reflekteret i forhold til den konkrete udviklings- eller undervisningsopgave, som underviseren/udvikleren står med og i forhold til Læringscirkelns 3 faser (planlægning, gennemførelse og evaluering).

Som underviser/udvikler i Beredskabsstyrelsen vil vurderingen af, hvad der er centralt at undersøge og overveje nærmere i forbindelse med en konkret opgaveudvikling eller -løsning derfor bevæge sig gennem følgende spørgsmål:

- Hvad ved jeg?
 - Om praksisfeltet, om arbejdspladserne, om deltagerne og deres forventninger, om kursets/uddannelsens mål, indhold og rammer (planlægningsfasen)
 - Om tidligere anvendte undervisningsformer og om mine egne kompetencer (gennemførelsesfasen)
 - Om evalueringskrav og -former (evalueringsfasen)
- Hvad er vigtigt, at jeg får mere viden om lige netop i forhold til denne opgave? Lav en liste og prioriter
- Hvordan får jeg den viden?
 - Hvem ved noget, som jeg har brug for at vide?
 - Hvilke undersøgelsesmåder er relevante og realistiske at benytte i forhold til denne opgave?
- Når jeg har den viden, hvad giver det mig så mulighed for?
 - Hvad vil jeg gøre?
 - Hvad er relevant at planlægge?
 - Hvordan skal undervisningen gennemføres?
 - Hvordan skal evalueringen tilrettelægges?
 - Hvordan skal deltagerne og arbejdspladserne inddrages gennem hele forløbet?

Man kan sige, at Læringscirklen skaber en ramme at reflektere indenfor. Når du står med en udviklings- eller undervisningsopgave, kan Læringscirklen og dens underpunkter derfor bidrage med inspiration og indsigt. Men som underviser/udvikler handler det dog stadigvæk overordnet om, at du kan vurdere hvilke dele af modellen og dens underpunkter, der giver mening at bruge i den konkrete sammenhæng, og hvilke der ikke gør.

Udover Læringscirkelns 3 faser og dertil knyttede underpunkter, kan det være brugbart at se på selve opgaven med afsæt i dens rammer, vilkår og muligheder. Det vil sige, at afklare konteksten omkring selve opgaven. Konteksten omkring udviklings- og undervisningsopgaver kan f.eks. ses fra følgende tre perspektiver, som:

- Udviklings- eller undervisningsopgaver
- Små eller store opgaver
- Nye eller velkendte opgaver



Udviklings- eller undervisningsopgaver

Læringscirklen kan bruges både i forhold til udviklings- og undervisningsopgaver. Men som en generel ledetråd vil det være forskellige faser og underpunkter i modellen, som er vigtige at fokusere særligt på i henholdsvis udviklings- og undervisningssammenhænge.

Som udgangspunkt er *udviklingsopgaver* kendetegnede ved på den ene side at være uklare i forhold til mål, rammer og vilkår og på den anden side, og netop i kraft af de uklare mål og rammer, at give plads til ideudvikling, nytænkning og afprøvning af muligheder.

Når det drejer sig om udviklingsopgaver, vil det derfor være logisk at rette sit blik særligt mod Læringscirkelens planlægningsfase, hvor undersøgelse og kompetencemål er i fokus, og hvor der kan findes støtte til at strukturere en udviklingsopgave.

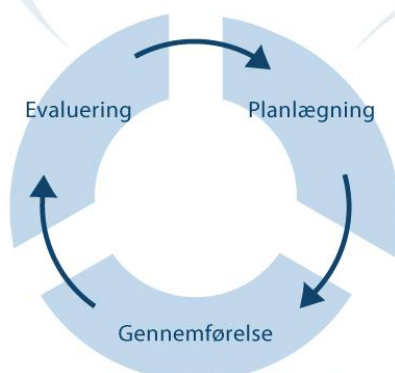
Men ligeså centralt – skal her pointeres – er det at begynde sit udviklingsarbejde med et kig på de fremadrettede evalueringer fra allerede gennemførte uddannelses- og kursusaktiviteter. Her kan der nemlig ligge masser af inspiration til udvikling, når der i den deltagerinvolverede evaluering er opmærksomhed på at se succeser og virkningsfulde aktiviteter, der med fordel kan videreføres. Man tager så at sige det bedste fra det kendte med sig i udviklingen af det nye.

Et eksempel på anvendelse af Læringscirklen i forhold til en udviklingsopgave.

Når Beredskabsstyrelsen hurtigt skal kunne opfylde markedets og brugernes behov for kompetenceudvikling, gælder det om at vide, hvad der rører sig i praksisfeltet. Forestil dig, at en helt ny kursusaktivitet skal udvikles.



1. **Evalueringsovervejelser**
 - Undersøgelse af fremadrettede evalueringspunkter fra andre kursus- eller uddannelsesaktiviteter med henblik på inspiration og videreførelse af best practice
 - Præsentation af og dialog om ideer med deltagere fra kurser eller uddannelser i forbindelse med den løbende evaluering med henblik på inspiration og videreførelse af best practice



2. **Planlægningsovervejelser**
 - Arbejdspladsernes arbejdsopgaver, indsatser og udviklingsområder
 - Medarbejdernes behov og ønsker til kompetenceudvikling
 - Ledernes behov og ønsker til kompetenceudvikling
 - Konkretisering af de kompetencer, som deltagerne skal være i besiddelse af efter gennemført kursus

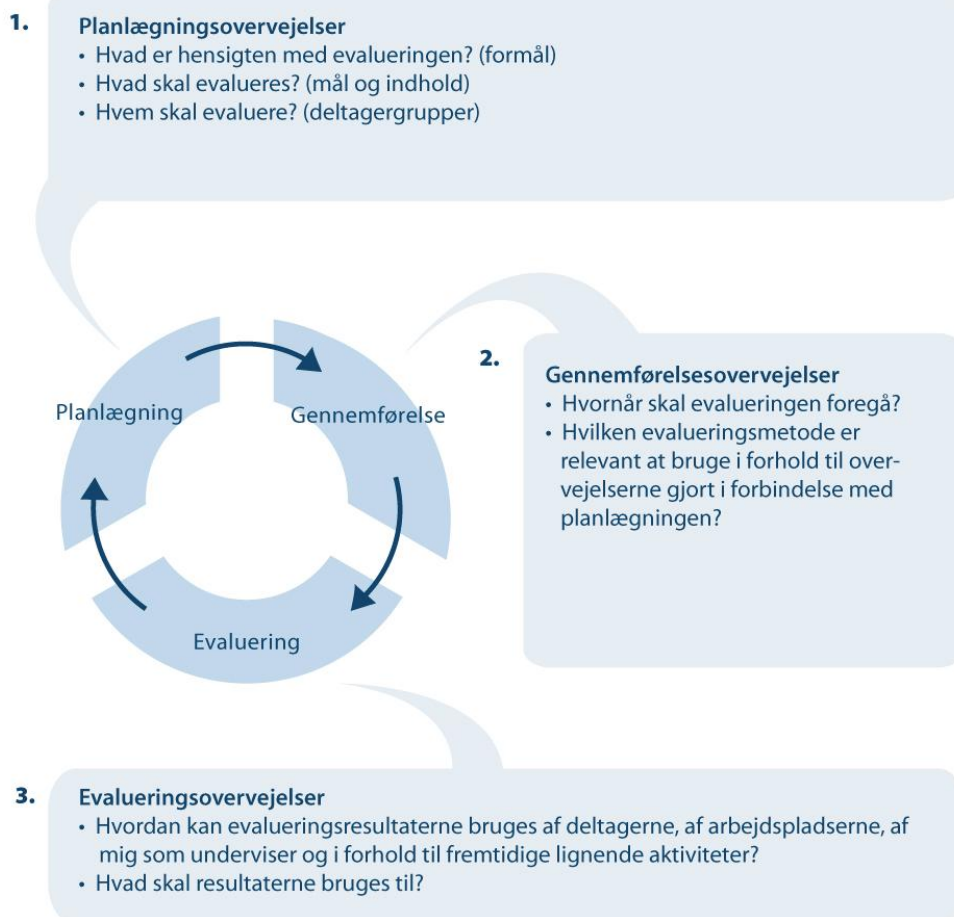
3. **Gennemførelsesovervejelser**
 - Udmøntning af beslutningerne fra evalueringsovervejelserne og planlægningsovervejelserne i en konkret uddannelsesplan

Når det drejer sig om *undervisningsopgaver*, vil Læringscirkelns gennemførelsesfase logisk være i fokus, fordi der her kan hentes inspiration til at strukturere og nytænke den konkrete gennemførelse af undervisningen, så det bedste resultat for deltagerne opnås.

Men netop her – når underviseren står i den konkrete gennemførelse af et undervisningsforløb – er det centralt at se Læringscirklen som en sammenhængende, helhedsorienteret og cirkulær model, hvor alle faser influerer på hinanden. Rammerne for gennemførelsen er skabt i kraft af de valg, der er truffet i planlægningsfasen, og de forventninger, der er til udbyttet, som viser sig i evalueringsfasen. Som underviser skal du derfor, når du står midt i gennemførelsen af undervisning, kunne tænke både frem og tilbage/ud og ind af den helt konkrete undervisningssammenhæng, du står i.

Et eksempel på anvendelse i forhold til en konkret undervisningsopgave.

Når deltagerne på et af Beredskabsstyrelsens kurser skal evaluere kursets forløb, vil der naturligt være fokus på gennemførelses- og evalueringsfaserne. Men hele Læringscirkelns fase-tænkning kan bruges gennem følgende overvejelser:



Små eller store udviklings- og undervisningsopgaver

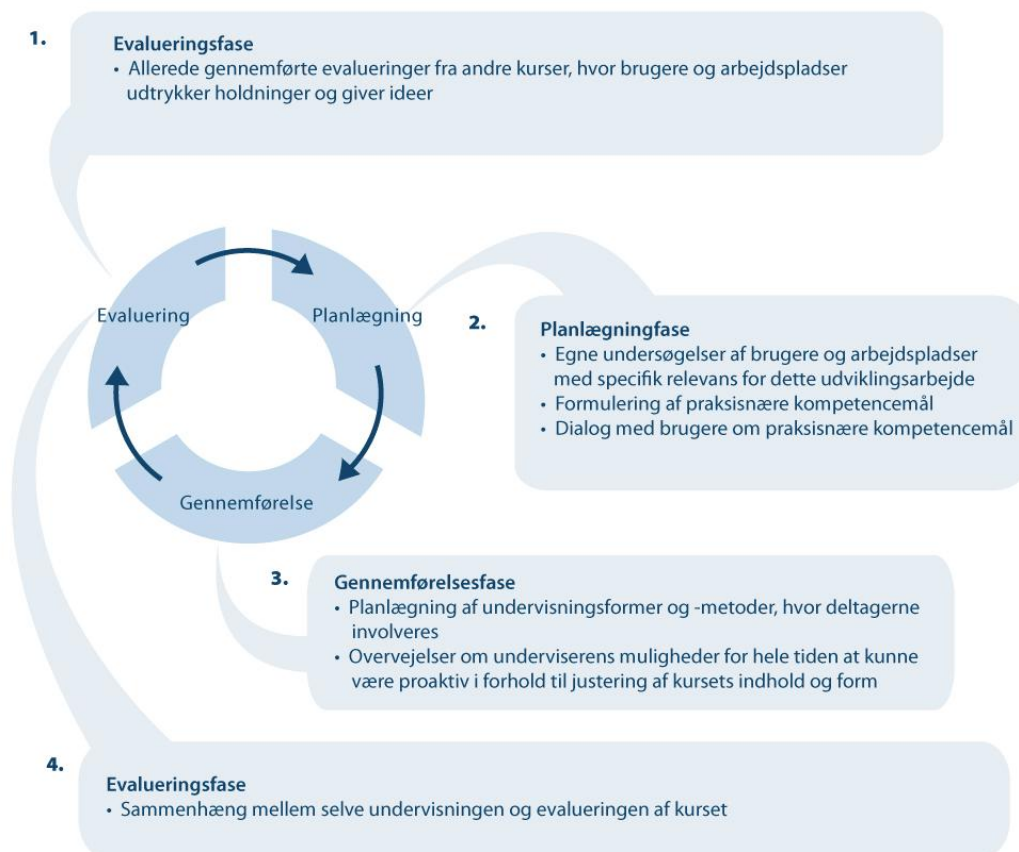
At arbejde med størrelse, omfang, længde i forhold til udviklings- og undervisningsopgaver er tæt på en umulig opgave. Vores vurdering af en opgaves størrelse vil være forskellig, og bl.a. helt afhængig af den viden og erfaring vi hver især allerede har. Ligesom omstændighederne for opgavevaretagelsen påvirker, hvordan vi vurderer en given opgaves omfang.

I princippet vil Læringscirkelns faser og underpunkter altid være relevante at bruge uanset opgavens størrelse og omfang. Men den måde, som faserne og underpunkterne kan bruges på, vil være forskellig.

I de *store* udviklings- og undervisningsopgaver med høj kompleksitet og med stor opmærksomhed fra forskellige interessenter, vil det således være relevant at komme hele vejen rundt i Læringscirkelns refleksions- og undersøgelsespunkter, fordi det er vigtigt ikke at overse et vigtigt punkt i hele undersøgelsen og udviklingen af opgaven. I den forbindelse kan modellen fungere som en slags huske- og tjekliste for arbejdet.



Eksempel på overordnet tjekliste for udvikling af nyt kursus i regi af Beredskabsstyrelsen:

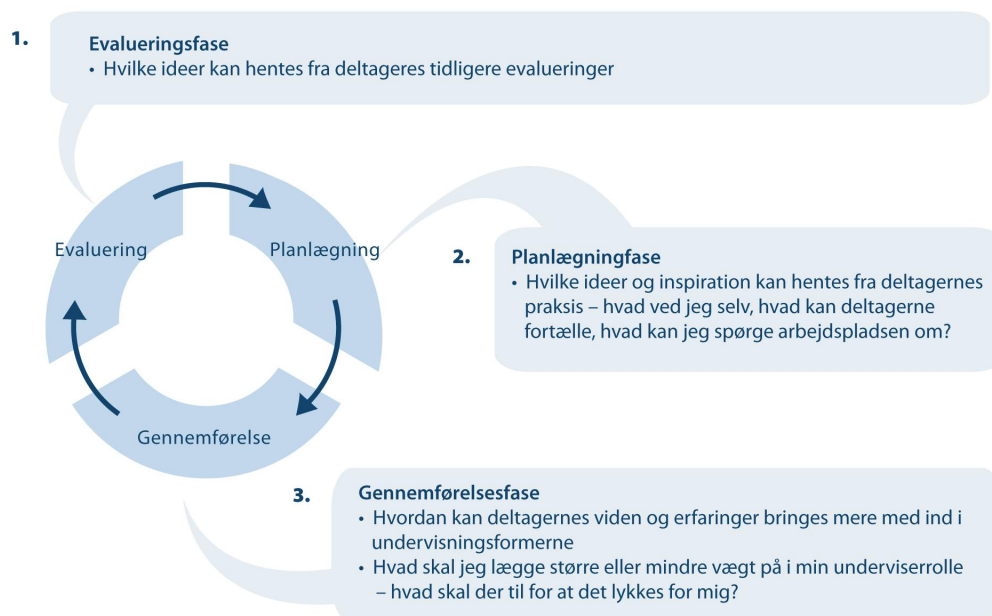


De store udviklings- og undervisningsopgaver vil således typisk være af længerevarende karakter - uddannelsesaktiviteter udover nogle få dage - og/eller udviklingsopgaver indenfor et helt nyt, og banebrydende område med stor bevågenhed.

Når det drejer sig om *mindre* udviklings- eller undervisningsopgaver, kan Læringscirklen bruges anderledes. Her vil det typisk være relevant at bruge modellen som inspiration frem for som tjek- og huskeliste.



Et eksempel på en mindre opgave, hvor Læringscirklen bruges som inspiration kunne være, når der i et kursus for holdledere ønskes udviklet nye metoder til styrkelse af deltagernes samarbejds-mæssige og kommunikative kompetencer:



En mindre udviklings- eller undervisningsopgave vil typisk være en korterevarende kursusaktivitet, som der allerede findes en vis erfaring med at gennemføre, men som til stædighed må udvikles med henblik på fastholdelse af den bedste praksis.

Nye eller velkendte udviklings- og undervisningsopgaver

Når noget nyt skal udvikles og gennemføres, er Læringscirklen hjælpsom, fordi den viser en struktur for og et forløb i arbejdet (planlægning, gennemførelse, evaluering) med det nye, og fordi modellen giver inspiration til at se det nye fra flest mulige synsvinkler, men uden at være en spændetrøje.

Den samme mulighed for at bruge Læringscirklen er der selvfølgelig også, når det gælder velkendte opgaver (i denne sammenhæng skal velkendte opgaver forstås som opgaver, der er prøvet før, og som der findes en vis rutine omkring). Og ofte vil det også være relevant at bruge Læringscirklen på denne måde i forhold til velkendte opgaver, fordi deltagergruppen er anderledes, eller fordi der alligevel sker en løbende justering og fornyelse af indhold og form i uddannelses- eller kursusforløb.

Men udgangspunktet er alligevel et andet. Når man arbejder med en velkendt opgave, handler det i højere grad om at udforske forskellen mellem, hvad der allerede vides, og hvad der er ønskeligt og muligt at vide i forhold til opgaven. Man kan sige, at Læringscirklen skal bruges til at formulere den rutine, der allerede er til stede med henblik på at bruge rutinen som positiv løftestang for yderligere styrkelse af refleksionen over og kvaliteten i opgaveløsningen. Læringscirklen i anvendelse i forhold til velkendte udviklings- og undervisningsopgaver handler derfor om at identificere og anerkende succeserne i den praksis, der allerede eksisterer, med henblik på at bygge videre på det, der lykkes.



Når man skal identificere og anerkende det, der virker – og samtidig holde det op mod Læringscirklen som inspirationskilde – kan det f.eks. ske ved at stille sig selv eller hinanden følgende spørgsmål:

- Fortæl om en situation i din undervisningspraksis, hvor du i særlig grad oplevede, at dit arbejde lykkedes?
- Hvad var du særligt optaget af i denne situation?
- Hvilke af dine styrkesider var især i spil?
- Hvad sætter du mest pris på ved din håndtering af situationen? Og ved dit arbejde generelt? Hvordan hænger det sammen med Læringscirklen?
- Hvilke nøglefaktorer er det, som tilfører dig energi?
- Hvad skal der til, for at du kan gøre mere af det, som virker og som giver energi?
- Hvad er dit næste skridt? Dit næste skridt set i forhold til Læringscirklen?

Generelt skal peges på, at evalueringsfasens underpunkter bruges som "det kritiske og inspirerende øje" for videreudvikling – både af de kendte undervisningsforløb, der er velforankrede og kendetegnede ved at have været i drift gennem en længere årrække, og af de nyudviklede og nyetablerede forløb.



DEL 3: Metoder og værktøjer

Indbygget i Læringscirkelns tre faser ligger der en vifte af mulige metoder og værktøjer, som kan opfylde de behov, som den konkrete opgave og situation fordrer. I det følgende beskrives metoderne og værktøjerne.

Vigtigt er det dog at pointere, at metoder og værktøjer er noget, der er under konstant udvikling, og som skal tilpasses den helt specifikke situation, som hver enkelt udviklings- og undervisningsopgave udgør. Derfor skal metoderne og værktøjerne ses som fleksible redskaber og måder at håndtere opgaverne på – og i den forstand er beskrivelsen af redskaberne primært en guideline til anvendelse, som kan bruges som oplæg til videreudvikling. Og derfor skal redskaberne, når de bruges i forhold til den helt konkrete opgave, igennem udviklerens/underviserens kritiske refleksion med henblik på tilpasning til den aktuelle situation.

Når du som udvikler og underviser står i den konkrete situation og skal vælge metoder og værktøjer tilpasset den aktuelle opgave, er der en lang række omstændigheder og vilkår, som dine redskabsvalg vil være afhængige af:

- Afsatte ressourcer til opgaven (ikke mindst den tid som du, deltager og arbejdspladser har til rådighed)
- Tidligere erfaringer med værktøjer og metoder i forhold til den konkrete opgave og i forhold til lignende aktiviteter – både dine egne og andres (søg efter gode erfaringer og brug dem, når du selv går i gang)
- Opgavens/aktivitetens omfang og bevågenhed (længerevarende forløb med stor interesse og aktualitet lægger f.eks. ofte op til anvendelse af flere, mere tidskrævende og grundige undersøgelsesredskaber)
- Deltagerens erfaringer, viden og forventninger (opsøg viden herom så metoder og redskaber passer til deltagergruppen)
- Andre interessenter – herunder arbejdspladser, overordnede mfl. – forventninger til og opmærksomhed på opgaven (det er svært at indfri andres forventninger. Især hvis man ikke kender dem. Brug altid tid på at undersøge og vurdere andre interessenteres interesser i opgaven før du vælger redskaber/metoder)
- Opgavens mål og indhold (alt indhold kan lægge op til høj deltageraktivitet, dialog og samspil samt sammenhæng til praksis – men hvordan synes du, det skal være – set i forhold til din underviserrolle, kompetencemålene, deltagerne, tiden og de praktiske omstændigheder m.v.)
- Krav og forventninger til evalueringen af opgaven (hvad er der fokus på i evalueringen – læringsudbytte, proces eller kontrol)

I oversigten nedenfor – og efterfølgende i beskrivelsen af hver enkelt metode og værktøj – vil der både indgå redskaber, som er velkendte fra den eksisterende UT-model, og der vil blive præsenteret nye redskaber. Fælles for både de velkendte og nye redskaber er, at de er medtaget her, fordi de virker, og fordi de understøtter deltagerens læring og refleksion.



Metode- og værktøjsoversigt

Nedenfor følger en oversigt, som viser metoderne og værktøjerne sat ind i de tre faser i Læringscirklen.

Arbejdet med at systematisere og kategorisere metoderne og værktøjerne er gjort her for at styrke overblikket og gøre arbejdet med Læringscirklen lettere. Men som det gælder for megen systematik, vil anvendelsen af metoderne og værktøjerne i dagligdagen vise, at systematikken kan synes lidt for firkantet. I mange situationer vil det nemlig være sådan, at du som udvikler og underviser kan bruge metoderne og værktøjerne på tværs af faserne i Læringscirklen, og at du kan bruge de samme metoder og værktøjer som løfte-stang for f.eks. en øget bruger- og deltagerinddragelse både før, under og efter gennemførelsen af et konkret uddannelsesforløb.

De metoder og værktøjer, som det især vil være relevant at bruge på kryds og tværs i Læringscirkelens faser, er skrevet ind i oversigten under alle de relevante faser.

Planlægningsfasen	Gennemførelsesfasen	Evalueringsfasen
Anerkendende undersøgelse af god praksis		Anerkendende undersøgelse af god praksis
Gab-analyse		
Interessent-undersøgelse		Interessent-undersøgelse
Kompetenceafklaring; kontekstafklaring, kompetencemål og kompetenceprofil	Kompetenceafklaring; kompetencemål og kompetenceprofil	Kompetenceafklaring; kompetencemål og kompetenceprofil
Uddannelsesplan; uddannelsesbeskrivelse, rammeplan, skema og læreplan	Uddannelsesplan; uddannelsesbeskrivelse, rammeplan, skema og læreplan	
	Læringskontrakter	Læringskontrakter
	Refleksive dialogformer	Refleksive dialogformer
	Feedbackprocesser	Feedbackprocesser
Cases fra egen praksis/den strukturerede fortælling	Cases fra egen praksis/den strukturerede fortælling	Cases fra egen praksis/den strukturerede fortælling
	Ekspirerter og afprøvning	
Evaluering af deltagernes udbytte		Evaluering af deltagernes udbytte
Den løbende evaluering af læreprocessen	Den løbende evaluering af læreprocessen	Den løbende evaluering af læreprocessen
		Bedømmelse af mål og resultater



Metode- og værktøjskatalog – redskaberne ét for ét

Her følger et katalog med en række metoder og værktøjer, som du kan tage i anvendelse og lade dig inspirere af.

Hver metode præsenteres kort med formål, anvendelsesmuligheder samt ideer til konkret gennemførelse. Herefter følger de særlige opmærksomhedspunkter du som bruger af redskaberne, skal have i fokus.

Anerkendende undersøgelse af god praksis

Formål

Når man vælger at undersøge god praksis med en anerkendende tilgang, har man valgt at fokusere på det, der fungerer godt, og det som giver deltagere og arbejdspladser energi og virkelyst. Anerkendende undersøgelse af god praksis handler derfor om at identificere det, der virker med henblik på dels at gøre mere af det, og dels at gøre det i forhold til det, som ikke virker.

Anvendelsesmuligheder

Den anerkendende undersøgelse af god praksis kan især bruges i planlægningsfasen, når nye uddannelsesaktiviteter skal udvikles.

Et tænkt – men illustrativt – eksempel på anvendelse af metoden:

Du hører, at arbejdspladserne har svært ved at få samarbejdet mellem holdledere og indsatsledere til at fungere hurtigt og effektivt i situationer, hvor der er mange aktører omkring en stor opgave. Som start på dit udviklingsarbejde med en kursusaktivitet målrettet netop dette felt (du har identificeret et behov og skal nu forsøge at finde en måde at dække det på), vælger du at indlede med en anerkendende undersøgelse af god praksis. Den omfatter:

- I hvilke situationer fungerer samarbejdet mellem holdledere og indsatsledere godt?
- Hvad gør de involverede, når samarbejdet fungerer godt?
- Hvad vurderer de involverede, at der skal til for at gøre mere af det, der fungerer - også i de vanskelige situationer?
- Hvad har andre – udenfor systemet – gjort for at tackle lignende vanskeligheder?

Med afsæt i denne undersøgelse – baseret på individuelle eller gruppebaserede interviews - bliver det muligt for dig at planlægge et forløb, som tager afsæt i en praksis, som deltagerne fungerer i, og som de kan overføre til den problemfyldte situation – med stor chance for positiv og effektiv læring.

Men redskabet kan også bruges i evalueringssammenhænge med henblik på at justere og videreudvikle en allerede gennemført aktivitet.



Et eksempel på evaluering målrettet en undervisningssituation:

I forbindelse med den løbende evaluering af en brandslukningsøvelse på et kursus bruges den anerkendende undersøgelse af bedste praksis:

- Hvad fungerede særligt godt i øvelsen?
- Hvad er du/I særligt glade for, at der blev gjort?
- Hvem bidrog til, at det kunne lade sig gøre, og hvordan skete det?
- Hvad kan du/I tage med jer af viden og erfaringer i andre, lignende situationer?
- Hvad ved du/I nu, som du/I ikke var opmærksomme på før?

Undersøgelsen kan både gennemføres i teams og som interviews af de enkelte deltagere.

Fordi undersøgelsen retter sig mod at identificere den mest velfungerende praksis – og altså dermed mod vellykkede handlinger – er den især brugbar, når det drejer sig om at undersøge, hvordan konkrete arbejdsopgaver løses.

Opmærksomhedspunkter

Det er dejligt, at blive spurgt om det, der virker, frem for det, der ikke gør. Derfor kan metoden i sig selv hjælpe deltagerne, der undersøges, til at se nogle muligheder, som de ikke tidligere havde fokus på – og som underviser/udvikler får du samtidig indsamlet værdifuld viden, som direkte kan bruges i den videre planlægning af udviklings- og undervisningsarbejdet. Man kan sige, at den anerkendende undersøgelse både afdækker vigtig viden om det, der fungerer (og dermed også om det, der ikke gør!), og samtidig bevæger mennesker i en ønsket retning undervejs i selve undersøgelsen.

Svagheden ved metoden er, hvis graverende fejl og mangler i praksis ikke bliver påpeget og reformuleret til positiv handling – men bare udelades eller overses. Det er en misforstået brug af anerkendende undersøgelse. Også forkerte handlinger og uhensigtsmæssig praksis må frem i lyset i undersøgelsen – det er ikke forbudt at påpege fejl og mangler. Men måden det sker på, er med afsæt i anerkendelse af de gode intentioner bag handlingerne.

I mange situationer kan den anerkendende undersøgelse af god praksis med held suppleres med andre undersøgelsesredskaber. F.eks. gab-analysen og/eller interessent-analysen.

Gab-analyse

Formål

Ved at analysere forholdet mellem en personalegruppes/en funktions opgavebeskrivelser og deres kompetenceniveau kan man finde frem til de behov, som en uddannelsesindsats ideelt må dække. Gab´et udgør således forskellen mellem arbejdspladsens krav og medarbejderens kompetence.

En gab-analyse kan give et vigtigt overordnet indtryk af nogle generelle tendenser, og dermed bidrage med indikationer for det videre fokus i en udviklings- og undervisningsindsats. Men analysen vil ikke nødvendigvis kunne afdække de kompetencebehov, som eksisterer i den konkrete kontekst.

Anvendelsesmuligheder

Gab-analysen egner sig især som indledende undersøgelse i planlægningsfasen, fordi den retter sig mod generelle betragtninger af en potentiel deltagergruppes forudsætninger forud for uddannelses- eller kursusgennemførelse, og fordi den kan bidrage med vigtig viden om, hvilket indhold en uddannelsesindsats skal have.



Selve gab-analysen består af en række undersøgelselementer:

1. Beskrivelse af personalegruppens funktioner:
 - a. Hvilke opgaver udføres?
 - b. Hvilke midler er til rådighed for opgaveudførelsen?
 - c. Hvilke vilkår udføres opgaverne indenfor?
 - d. Hvem samarbejdes der med i forbindelse med opgaveløsningen?
2. Analyse af personalegruppens funktioner:
 - a. Hvilke krav og forventninger er der til funktionsudøveren? Fra ledere, kollegaer eller andre?
 - b. Hvilke særlige omstændigheder virker ind på funktionsudøvelsen?
 - c. Hvad er de særlige kendetegn ved funktionen?
3. Analyse af personalegruppens/deltageres forudsætninger:
 - a. Data på deltagerne – fysik, alder, uddannelse og kompetenceniveau
 - b. Hvilke forventninger, interesser og særlige forudsætninger har deltagerne i forhold til uddannelsesindsatsen?
 - c. Hvilket udbytte ønsker deltagerne af uddannelsesindsatsen set i forhold til funktionsudøvelsen?
4. Gab-analysen:
 - a. Forholdet mellem funktionsbeskrivelse/funktionsanalyse og deltagerforudsætninger = indikationer på uddannelsesbehovet
 - b. Beskrivelse af uddannelsesbehovet, så det dels viser tilbage til funktionens opgaver og dels peger frem mod indholdet i uddannelsesindsatsen

De forskellige undersøgelselementer i gab-analysen kan bygge på forskellige dataindsamlingsmetoder. Den mest grundige og nuancerede, men også mest tidskrævende, metode består af en kombination af følgende tre komponenter:

- Gennemgang af regler og bestemmelser og anden skriftlig dokumentation vedr. funktionen
- Gennemførelse af individuelle eller gruppebaserede interviews med potentielle uddannelsesdeltagere, rutinerede funktionsudøvere, ledere og kollegaer
- Observationer af funktionsudøvelsen som den foregår på arbejdspladsen

Men en mindre omfattende dataindsamling, hvor dele af ovenstående tre komponenter indgår, kan også give et vigtigt indblik i uddannelsesbehovene.

Opmærksomhedspunkter

En grundig gab-analyse giver et solidt indblik i uddannelsesbehovene og dermed et godt grundlag for udviklings- og undervisningsaktiviteter. Men en gab-analyse – baseret på interviews og observationer – kan være ressourcekrævende at gennemføre.

Derfor er det fristende at lave gab-analysen alene på baggrund af en gennemgang af regler og bestemmelser vedr. funktionen samt allerede gennemførte tests af deltagerne. En sådan skrivebords-gab-analyse er langt mindre ressourcekrævende, men også langt mindre brugbar i planlægningen af uddannelse, fordi den er generel og upræcis.

Generelt kan man sige, at når man vælger at lave en gab-analyse, så har man også valgt at fokusere på fejl og mangler frem for på styrker og ressourcer. At have det undersøgelsesudgangspunkt kan betyde noget for den videre planlægning af uddannelsesindsatsen. Det inviterer nemlig til at se deltagerne som en maskine med en fejl, der nu skal repareres ved hjælp af komponenten uddannelse. Det presser forventningerne til deltagerne, underviserne, uddannelsesforløbet og udbyttet heraf meget i vejret. For uddannelsesind-



satsen forventes jo at kunne løse problemerne ved at dække behovene. Som vi var inde på i det indledende afsnit om læring, så er det sjældent sådan uddannelse virker – og i hvert tilfælde ikke for alle.

Når man bruger gab-analysen som redskab til at afdække uddannelsesbehov og begynde planlægningen af en uddannelsesindsats, er det derfor vigtigt at bruge analysen med det udgangspunkt:

- At den kun viser nogle generelle tendenser
- At den peger på nogle behov, som er vigtige at medtage i uddannelsesindsatsen, men som indsatsen alene ikke kan løse
- At alle deltagerne ikke kan skæres over en kam, og derfor kan deltagerforudsætningerne vise sig at være anderledes, når uddannelsesforløbet går i gang
- At deltagerens læring og udvikling øges, når du også undersøger ressourcer og styrkesider

Interessent-undersøgelse

Formål

Når man skal opdage behov eller undersøge virkninger af kursus- og uddannelsesaktiviteter, er det sjældent tilstrækkeligt at undersøge de direkte involverede. Det er simpelt-hen svært at se hele vejen rundt om en situation, når man selv står midt i den. Derfor kan andre, med aktier i situationen, tilbyde relevante og måske nye perspektiver, og de kan komme på banen gennem en interessent-undersøgelse.

Interessent-undersøgelsen består i at se forventninger, behov, ønsker og effekter fra flest mulige forskellige synsvinkler. Herved kommer flest mulige detaljer og nuancer frem, og blinde pletter bliver belyst. Som bi-effekt ved interessent-undersøgelse skærpes bevidstheden blandt de involverede desuden om, hvem der egentlig har indflydelse på eller bliver influeret af en konkret arbejdssituation.

Anvendelsesmuligheder

Interessent-undersøgelsen kan bruges både i planlægningsfasen og i evalueringsfasen. I planlægningsfasen vil interessent-undersøgelsen især kunne støtte afdækningen af både behov og ressourcer i relation til en arbejdssammenhæng eller -situation, og dermed bidrage til udvikling af nye eller videreudvikling af velkendte kursus- og uddannelsesaktiviteter.

Anvendelsen af interessent-undersøgelsen i planlægningsfasen indebærer, at:

- Identificere og formulere den ønskede arbejdssammenhæng/-situation, som skal undersøges nærmere
- Gennemføre interviews med den vifte af interessenter, som har indflydelse på eller er under indflydelse af, hvordan arbejdssammenhængen/-situationen gennemføres
 - Løbende tjekke blandt de interviewede, hvem der i øvrigt har interesser i forhold til arbejdssammenhængen, og hvem det derfor er vigtigt at få i tale i relation til undersøgelsen
- Samle informationerne fra de forskellige interessenter og analysere mønstre og sammenhænge

Interviewene kan gennemføres som små, korte samtaler eller gennemføres som interviews på baggrund af en mindre interviewguide.



I evalueringsfasen vil interessant-undersøgelsen kunne vise, hvordan en uddannelsesindsats effekt er - set i forhold til deltagernes udbytte, daglige opgaveløsning og funktionsudøvelse. Dette vil især være muligt at afdække, når en kursus- eller uddannelsesdeltager er vendt tilbage på arbejdspladsen og har haft lejlighed til at anvende og vise nyerhvervede kompetencer i daglig praksis.

Gennemførelsen af interessant-undersøgelsen i evalueringsfasen følger samme plan som interessant-undersøgelsen anvendt i planlægningsfasen. Kun spørgsmålene vil have en anden målrettethed. Nedenfor følger eksempler på spørgsmål, der i en interessant-undersøgelse kan afdække effekter og udbytte af uddannelsesindsatser:

- Hvad har udbyttet været af kursus-/uddannelsesaktiviteten?
- Hvordan viser denne effekt sig i handling?
- Hvordan kan andre se eller høre effekten?
- Hvad betyder det for arbejdet?

Interessant-undersøgelsen kan gennemføres som små, korte samtaler, som interviews eller evt. også som spørgeskema-undersøgelse.

Når interessant-undersøgelsen bruges i evalueringsfasen, vil den indirekte også pege på mulige udviklingspunkter i forhold til gennemførelse af fremtidige kursus- og uddannelsesforløb indenfor samme faglige område.

Interessant-perspektivet kan endelig også komme frem i både planlægnings- og evalueringsfasen som udviklerens/underviserens egen refleksion. At bruge interessant-perspektiverne som refleksions-tankeværktøj er at skifte egen iagttagelsesposition og eget perspektiv ud med andres.

Se sammenhæng fra forskellige positioner:

- Fra dit perspektiv: hvordan ser, hører, føler og tænker du om situationen?
- Fra andre interessenters perspektiv (og her kan der være mange perspektiver at tage med, f.eks. deltagerne, ledere på arbejdspladsen, kollegaer, almindelige mennesker udenfor arbejdspladsen m.v.): hvordan kan det ses, høres, føles og tænkes set fra andres perspektiv?
- Et meta-perspektiv: hvordan ville en observatør (flue på væggen) se, høre, føle og tænke om situationen?

Opmærksomhedspunkter

Interessant-undersøgelsen eller interessant-perspektivet kan føre hele vejen rundt om en situation, en udfordring eller et problem. Derfor er det en helhedsorienteret undersøgelsesform, som kan bryde med mange indgroede forforståelser og vante antagelser.

For at interessant-undersøgelsen fungerer bedst, kræves, at der kan udpeges et felt – typisk en arbejdssituation, et problem, et tema, en uddannelsesaktivitet, en kompetence eller en udfordring – som interessenterne skal forholde sig til. Både som undersøger og interessant er det nemlig nødvendigt at få udstukket rammerne for, hvad man skal forholde sig til, hvis ikke interessant-undersøgelsen skal blive alt for bred og uoverskuelig. Bliver rammen for interessant-undersøgelsen ikke præcis nok, kan perspektiverne fundet gennem interessant-undersøgelsen blive tilsvarende upræcise og dermed vanskelige at bruge.

På vejen frem mod afklaring af, hvad det er for et felt, interessant-undersøgelsen skal rette sig mod, kan det være behjælpeligt at bruge f.eks. gab-analysen som udgangs-



punkt. Ligesom interessent-undersøgelsen også egner sig godt til at indgå som element i kompetenceafklaringsredskabet (se næste redskabspræsentation).

Et af de vanskelige punkter i brugen af interessent-undersøgelsen er at finde og bruge de interessenter, som rent faktisk har andel i situationen. Det kræver dels, at undersøgeren har indsigt i praksisområdet, og det kræver dels, at der er plads til at bringe nye interessenter ind i undersøgelsesdesignet, hvis det undervejs viser sig relevant.

Kompetenceafklaring; kompetencestrategi, kompetencemål og kompetenceprofil

Formål

Gennem en bredt tilrettelagt kompetenceafklaring kan der opnås viden om:

- Hvilke kompetencer arbejdspladserne har behov for at få udviklet; kompetencestrategi
- Hvilke kompetencer deltagerne forventes at besidde efter gennemført kursus eller uddannelse; kompetencemål
- Hvilke kompetencer den enkelte deltager allerede har; kompetenceprofil

Indeholdt i kompetenceafklarings-redskabet ligger der derfor tre forskellige tilgange, som hver især kan bidrage med en kompetenceafklaring målrettet henholdsvis arbejdspladsniveauet (kompetencestrategi), deltager-gruppen/personalegruppen (kompetencemål) og den enkelte kursist/uddannelsesdeltager (kompetenceprofil). Og som tilsammen kan give et bredt indblik i, hvordan en uddannelses- eller kursusaktivitet skal planlægges.

Værdien af kompetenceafklaringen – uanset hvilket niveau, der arbejdes med – er, at den forbinder praksis på arbejdspladsen samt personalegrupper og den enkeltes handlinger med den viden, de holdninger og de færdigheder, som læres i en kursus- eller uddannelsesaktivitet – og omvendt. Når man arbejder med kompetencer handler det nemlig om at se på sammenhængene mellem viden, færdigheder og holdninger – og så de handlinger, den kompetente udøver potentielt kan bringe i anvendelse i praksis.

Anvendelsesmuligheder

Kompetenceafklaringsredskaberne kommer primært til anvendelse i planlægningsfasen, og kan her støtte en afklaring og afstemning af forventninger imellem deltagerne, arbejdspladserne og underviserne/udviklerne. Men nogle af elementer i redskaberne – især kompetencemålene og kompetenceprofilerne – kan også bruges i gennemførelses- og evalueringsfasen.

Da kompetenceafklaringsredskaberne retter sig mod tre forskellige niveauer, er de også forskellige i form og indhold. Nedenfor følger de tre redskaber i et anvendelsesperspektiv. Først følger *kompetencestrategi-redskabet*.



Når kompetenceafklaringen målrettes arbejdspladsniveauet, er der fokus på afklaring af konteksten og planlægning af en strategi for kompetenceudvikling. Dvs., at der arbejdes med at finde frem til de rammer og vilkår, hvorunder eksisterende kompetencer bruges, og udviklede kompetencer fremover kan benyttes samt med at sætte mål for udviklingen af kompetencer på et arbejdspladsniveau. At lave en kompetencestrategi vil typisk følge fem spor:

1. Hvad peger udviklingen mod, at vi som arbejdsplads nu og fremover skal kunne varetage af arbejdsopgaver?
2. Hvordan bruger vi på nuværende tidspunkt de kompetencer, som medarbejderne har?
3. Hvilke planer har vi for en fremtidig brug af de kompetencer, vi allerede har til rådighed?
4. Hvilke planer har vi for den fremtidige kompetenceudvikling både på individ- og gruppeniveau?
5. Hvad skal kendetegne os som arbejdsplads, når det vedrører brug af den enkeltes kompetencer, brug af hele arbejdspladsens kompetencer, og når det vedrører kompetenceudvikling? Hvad vil vi være kendte for?

En kompetence-strategi kan faciliteres som en plenumdiskussion (værdi- og strategidebat) blandt mange forskellige personalegrupper eller kan gennemføres som gruppeinterviews.

At igangsætte udviklingen af en kompetencestrategi har et dobbelt sigte. For det første kan en formuleret strategi hjælpe udviklerne og underviserne i planlægningen af kurser og uddannelse, fordi den giver indblik i arbejdspladsens prioriteter. For det andet kan udviklingen af en kompetencestrategi fungere som udviklingsværktøj for en arbejdsplads, der arbejder på at blive tydelige i deres formål og strategi for kompetenceudviklingsindsatsen, og i den forstand kan strategiudviklingen styrke arbejdspladsernes synliggørelse af egne forventninger og krav til deltagerne på kursus og i uddannelser.

Kompetencestrategi-redskabet som værktøj er derfor primært et udforskningsredskab, som kan indgå sammen med eller fungere selvstændigt i forbindelse med planlægningen af et kursus- eller uddannelsesforløb.

Et andet element og redskab i kompetenceafklaringen er formuleringen af *kompetencemål* for en gruppe af medarbejdere/funktionsudøvere/personalegrupper. Der er altså tale om at opstille rammer og mål for opgavevaretagelsen indenfor et fællesskab eller en enhed med henblik på at gøre disse mål så handlings- og praksisorienterede som muligt.



Når kompetenceafklaringen målrettes en deltager- eller personalegruppe på en arbejdsplads, er der fokus på formulering af kompetencemål. Dvs., at der på tværs af hver enkelt person i gruppen/fællesskabet/enheden arbejdes med formulering af, hvilke arbejdsopgaver gruppen har eller fremover skal have og hvilke kompetencer, det fordrer. Når kompetencemålene for en gruppe skal identificeres og formuleres, kan det f.eks. ske med afsæt i følgende systematik:

1. Find og beskriv de overordnede mål som gruppen allerede arbejder ud fra eller fremover skal arbejde frem mod
2. Arbejd videre med målene ét ad gangen
3. Beskriv de arbejdsopgaver som hvert mål indeholder
4. Find det niveau som arbejdsopgaven skal løses på
 - et begynder-niveau, hvor opgaven kan løses i kendte eller mindre komplekse situationer under vejledning
 - et rutineret-niveau, hvor opgaven kan planlægges, gennemføres og løses i kendte eller mindre komplekse situationer - alene
 - et ekspert-niveau, hvor opgaven kan vurderes, planlægges, gennemføres og løses i kendte såvel som ukendte situationer - alene eller ved at inddrage personer med yderligere kompetencer
5. Saml og beskriv hvert mål efter skabelonen nedenfor

Målet er at:

Arbejdsopgaverne er at:

Niveauet for opgaveløsningen er at:

At finde og formulere kompetencemål for en uddannelses- eller kursusaktivitet kræver, at udvikleren/underviseren ved, hvad der foregår i praksis/på arbejdspladsen. Den viden kan fås gennem observationer, interviews eller ved at invitere repræsentanter fra arbejdspladsen med i formuleringen af kompetencemålene. Men i sidste ende vil det typisk være udvikleren/underviseren, der laver den endelige formulering af kompetencemålene for den enkelte aktivitet.

Når man oversætter målene for en uddannelses- eller kursusaktivitet til kompetencemål, sikrer man som udvikler/underviser, at der er størst mulig sammenhæng mellem skoleviden og arbejdsopgaverne, som de skal løses på arbejdspladsen. Det styrker deltagernes oplevelse af relevans og øger deres muligheder for at overføre kursus- og uddannelsesbaseret viden til handling i dagligdagen. At arbejde med kompetencemålene giver endvidere underviseren/udvikleren en næsten uundværlig viden om, hvad det egentligt er, at en given uddannelses- eller kursusaktivitet skal gøre godt for.



Kompetencemålene kan bruges i planlægningsfasen – bl.a. som afsæt for at vælge indhold og undervisningsform (se også afsnittet om uddannelsesplaner). Men kan også fungere som den røde tråd for underviserens gennemførelse af undervisningen i gennemførelsesfasen (se mere herom i afsnittet om reflektive dialogformer), og som de mål som deltager og undervisere evaluerer efter i evalueringsfasen (se mere herom i afsnittene om evaluering af kompetencemål).

Det tredje og sidste redskab til kompetenceafklaring er rettet mod den enkelte kursus- eller uddannelsesdeltager - *kompetenceprofilen*. Udgangspunktet er her, at de enkelte deltagere i et kursus- eller uddannelsesforløb er forskellige, og derfor ikke besidder de samme kompetencer. Men at der kan arbejdes langt mere målrettet og fokuseret med at styrke effekten af kursus- eller uddannelsesindsatsen, når der er fokus på, hvad den enkelte allerede kan og fremadrettet har mulighed for at blive bedre til.

Når kompetenceafklaring målrettes individ-niveauet, er der fokus på den enkeltes kompetenceprofil. Kompetenceprofilen sigter både mod at afklare, hvilke kompetencer den enkelte allerede har forud for kursus- eller uddannelsesgennemførelse, og hvilke kompetencer den enkelte har mulighed for at udvikle gennem den konkrete kursus- eller uddannelsesdeltagelse. Den tegner altså både et statusbillede og et ønsket fremtidsbillede af den enkeltes kompetencer.

At lave en kompetenceprofil følger tre spor:

1. Afsættet er de arbejdsopgaver, som er beskrevet som et vigtigt led i formuleringen af kompetencemålene. Disse formuleres forud for at kompetenceprofilen laves – og allerhelst i et samspil mellem underviseren/udvikleren og arbejdspladsen.
2. Herefter vurderer den enkelte deltager, hvilke kompetencer vedkommende allerede har i forhold til disse arbejdsopgaver, og hvilke det vil være relevant at udvikle igennem kursus- eller uddannelsesforløbet. Det kan ske som en samtale med underviseren – og hvis der er ressourcer til det, er det tit det bedste - eller det kan foregå som en spørgeskemabesvarelse.
3. Endelig vurderer den enkelte deltager, hvordan udviklingen af kompetencerne til at handle fremover helst skal foregå og i forhold til hvilke områder, der især skal arbejdes undervejs i kursus- eller uddannelsesaktiviteten.

Kompetenceprofilen kan evt. gennemføres ud fra følgende skema:

Arbejdsopgaver	Vurdering af egne kompetencer		Kompetenceudviklingsfokus for mig		
	Hvad kan jeg nu	Hvad vil jeg gerne kunne	Viden	Færdighed	Holdninger

For at kompetenceprofilen skal få størst effekt, skal den laves allerede i planlægningsfasen (så underviseren kan bruge den som afsæt for at lave selve uddannelsesplanen, og deltageren kan indstille sig på kursus- eller uddannelsesaktiviteten) eller umiddelbart i begyndelsen af et kursus- eller uddannelsesforløb (altså i den allerførste del af gennemførelsesfasen). Gøres det, er kompetenceprofilen et rigtigt stærkt forberedelses- og planlægningsværktøj for både deltageren og underviseren/udvikleren. Begge parter går bevidste og indsigtfulde ind i kursus- eller uddannelsesforløbet.



Derudover kan kompetenceprofilen fungere som et redskab til løbende refleksion over kompetenceudviklingen henover et længerevarende uddannelsesforløb (i gennemførelsesfasen kan kompetenceprofilen bl.a. bruges som afsæt for at afdække, hvor, hvordan og med hvad, der skal sættes yderligere ind for at nå den ønskede kompetenceudvikling), og/eller som evalueringsredskab ved afslutningen af et forløb (i evalueringsfasen vil det interessante bl.a. være at afdække, hvordan det er gået med udviklingen af de ønskede kompetencer).

Opmærksomhedspunkter

Den helt afgørende fordel ved at arbejde med kompetenceafklaring – uanset om det er kompetencestrategi, kompetencemål, kompetenceprofil eller allerhelst hele redskabsrepertoiret, der er i brug – er, at det kræver samarbejde mellem uddannelsesregi og arbejdspladsregi. Når kompetenceudvikling sker i det samspil, giver det en langt større effekt på deltagerne. Ulempen er, at det tager tid – især at tage hul på de første gange. Men når det gøres, så virker det!

I selve arbejdet med kompetenceafklaring ligger et bestemt syn på læring og læreprocesser. Nemlig, at det drejer sig om at:

- Bruge deltagerens erfaringer og
- Støtte omsætning af viden, færdigheder og holdninger til handlinger med henblik på
- At løse nuværende og fremtidige arbejdsopgaver på en måde så
- Egne og andres potentialer nyttiggøres bedst muligt

Ved at anvende kompetenceafklaringsredskaberne vil man derfor også arbejde med de definitioner og begrebsrammer, som oprindeligt er fastlagt af forsvaret og senere videreført af Beredskabsstyrelsen, og som vedrører uddannelses- og kursusgennemførelse i dette regi.

Ses der på de særlige opmærksomhedspunkter, der knytter sig til hvert enkelt kompetenceafklaringsredskab, er det vigtigt at påpege følgende:

- Arbejdet med kompetencestrategien på en arbejdsplads er i høj grad et arbejde, hvor man som udvikler/underviser træder til som en konsulent med en faciliterende funktion. Det kan være svært at udfylde den rolle, dels fordi udvikleren/underviseren/uddannelseskantoret i mange sammenhænge bliver mødt som faglig ekspert og dermed forventninger om at kunne levere ekspertråd, og dels fordi det er vanskeligt at styre strategiproceser, hvor mange interesser er i spil. Men arbejdet med kompetencestrategierne på arbejdspladserne tilfører en værdifuld mening til uddannelses- og kursusplanlægningen, fordi det både giver ideer til og konkrete retningslinier for de forventninger og krav, som arbejdspladserne har på kompetenceudviklingsområdet.
- Der er mange fordele ved at formulere målene for en uddannelse eller et kursus som kompetencemål. Den vigtigste er, at det både bliver lettere i kursus- og uddannelsesregi at arbejde målrettet mod anvendelse af de lærte kompetencer i praksis og lettere for praksis at følge op på det, som deltagerne har lært, når de står i en konkret arbejdssituation på arbejdspladsen. Når man som underviser/udvikler formulerer kompetencemål for kurser og uddannelser, er det ikke en erstatning for målene på en uddannelse – målene vil stadig være afsættet – men en uddybning, præcisering og praksisorientering af målene rettet mod arbejdsopgaverne og udtrykt som handlekompetencer.
- Når man arbejder med kompetenceprofilen, i den form som præsenteres her, har man også valgt, at det primært er deltageren selv, der vurderer egne kompetencer. Det, der dermed vægtes, er at gøre deltageren bevidst og i stand til at sætte ord på egne kompetencer. Kompetenceprofilen kan også planlægges og gennemføres som en undersøgelse (typisk kaldes det så én 360° undersøgelse).



gelse/feedback), hvor andre samarbejdspartnere (f.eks. ledere og kollegaer) bidrager med deres syn på den enkeltes kompetencer. Men det er både mere tidskrævende, vanskeligere og mere følsomt at gennemføre. Erfaringer med forandrings- og udviklingsprocesser er også, at mennesker lettest bevæger sig, når det er på områder, som de selv kan genkende og er aktive medformulerende på.

Uddannelsesplan; uddannelsesbeskrivelse, rammeplan, skema og læreplan

Formål

En af hjørnestenene i selve gennemførelsen af kurser og uddannelser er uddannelsesplanen. I uddannelsesplanen ligger udviklerens og underviserens grundige forberedelsesarbejde, og den består både af overordnede mål, rammer og læringsmæssigt ståsted, en bearbejdning af målene til kompetencemål, en fortolkning af målene i forhold til indhold, læreproces og metodevalg, en oversigt over forløbet samt et forslag til en konkret gennemførelse af undervisningen lektion for lektion. Samles disse elementer opstår en uddannelsesplan indeholdende det, der kan beskrives som en uddannelsesbeskrivelse, en rammeplan, et skema og en læreplan. Med en gennemtænkt og –arbejdet uddannelsesplan skabes den røde tråd i et undervisningsforløb, og via uddannelsesplanen arbejder du dig som underviser/udvikler fra et overordnet niveau til den konkrete gennemførelse af undervisningen eller kurset.

Selve intentionen med en uddannelsesplan er at skabe overblik, sammenhæng og struktur i det pædagogiske arbejde, så det bliver muligt at føre intentionerne med en uddannelse eller et kursus ud i konkrete handlinger i undervisningssituationen. Man kan sige, at uddannelsesplanen samler alle undervisningens didaktiske udfordringer, og at undervisningsplanen besvarer undervisningens "hvorfor og hvordan".

Anvendelsesmuligheder

En uddannelsesplan indeholdende uddannelsesbeskrivelse, rammeplan, skema og læreplan er en nødvendig forudsætning for at gennemføre vellykket undervisning. Selve uddannelsesplanen – og især de dele af planen som vedrører mål, kompetencemål, rammeplan og skema, ligger allerede i planlægningsfasen.

Læreplanen er i princippet et individuelt forberedelsesredskab for den enkelte underviser. For at støtte den enkelte underviser kan det imidlertid være en stor lettelse at have et forslag til læreplan foran sig i forbindelse med en kursus- eller uddannelsesgennemførelse – ikke men henblik på kopiering, men som inspiration. Selve formuleringen af læreplanen er for de fleste et redskab, som anvendes umiddelbart op til selve gennemførelsen (gennemførelsesfasen). Men læreplanen er også genstand for løbende refleksion og reformulering undervejs i et undervisningsforløb, simpelthen fordi virkeligheden i undervisningssituationen ændrer sig hurtigere eller i en anden retning, end det kunne forudsiges i planlægningsøjeblikket. Det er et af grundvilkårene, når det drejer sig om at organisere læreprocesser!

Når der arbejdes med elementerne i uddannelsesplanen (med uddannelsesbeskrivelse, rammeplan, skema og læreplan), er det vigtigt at se dem som indbyrdes forbundne. De overordnede mål indvirker på kompetencemålene, som igen styrer, hvad der er det relevante indhold, som lægger op til anvendelse af særlige metoder, som spiller tilbage til, hvad der kendetegner deltagergruppen osv. osv. En helhedsorienteret og velfungerende uddannelsesplan hænger derfor sammen på kryds og tværs imellem de del-elementer, som den består af.



Uddannelsesplanen indeholder forskellige elementer med dertil hørende underpunkter. Nedenfor følger en liste, der kan inspirere til at lave en helhedsorienteret uddannelsesplan:

Uddannelsesbeskrivelsens indholdselementer	Stikord og underpunkter
Uddannelsesbeskrivelse	<ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsens/kursets overordnede formål (intentionen) og mål (de målbare effekter) • Rammerne omkring uddannelsen/kurset (optagelses-betingelser, målgruppe, længde, eksamen, bedømmelse, mv.) • Læringsmæssigt ståsted i uddannelsen/kurset (hvad er det pædagogiske afsæt)
Rammeplan	<ul style="list-style-type: none"> • Uddybning og konkretisering af uddannelsens formål og mål i kompetencemål med opgaver, niveauer og kompetencer (se afsnittet om kompetence-afklaring og udarbejdelsen af kompetencemål) • Deltagerbeskrivelse, hvor deltagernes forventede forudsætninger holdes op mod uddannelsens/kursets mål og indhold • Undervisningens indhold og temaer, herunder struktur og sammenhænge i og mellem de forskellige indholdselementer • Læreprocessens organisering i uddannelsen/kurset (hvilke pædagogiske metoder vil blive anvendt undervejs) • Evalueringens fokus og gennemførelse
Skema	<ul style="list-style-type: none"> • Organisering af indholdet i forhold til tidsrammer på uddannelsen/kurset • Organisering af undervisnings-metoderne i forhold til indholdet og tidsrammerne på uddannelsen/kurset
Læreplan	<ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsens/kursets kompetencemål sat i relation til: <ul style="list-style-type: none"> ○ en uddybende indholdsbeskrivelse ○ en uddybende beskrivelse af fokuspunkterne for evaluering ○ en uddybende beskrivelse af undervisningsmetoder ○ en uddybende beskrivelse af materialer og hjælpemidler ○ en uddybende beskrivelse af tidsanvendelsen

Nogle af uddannelsesplanens elementer er fælles for flere udviklere/undervisere (bl.a. mål og kompetencemål), og kan med fordel udarbejdes i dette fællesskab og allerhelst med inddragelse af arbejdspladserne, hvor det er muligt.

Andre af uddannelsesplanens elementer (bl.a. lektionsplanen) er individuelle redskaber, som i nogle situationer kan være berigende at dele med kollegaer, og i andre situationer primært tjener som eget forberedelsesværktøj.



Opmærksomhedspunkter

Når man arbejder med uddannelsesplanen, får underviseren/udvikleren fokus på planlægning, struktur og forudsigtelse af et forløb og deltagerens handlinger. Det betyder, at forberedelsen optimeres og at de uklarheder, løse ender og manglende sammenhænge, der evt. er i forbindelse med en aktivitet, kan imødegås. Uddannelsesplanen er derfor et rigtigt brugbart redskab til at skabe rammer og struktur med.

Når man som underviser/udvikler arbejder med uddannelsesplanen, er det imidlertid vigtigt også at kunne afvige fra egen planlægning. Udvikling og undervisning forløber sjældent, som det er planlagt. Derfor må en uddannelsesplan aldrig være en bremseklods, som forhindrer, at du som underviser og udvikler kan forholde dig fleksibelt og forandre til de planlagte aktiviteter, og til fordel for det du ser og hører i den konkrete situation og det, som de mennesker, som deltager i disse aktiviteter, siger og gør.

Som underviser og udvikler skal du på den ene side være god til at planlægge, strukturere og forudsige. Og på den anden side være dygtig til at afvige fra din egen planlægning på baggrund af hvad der sker i den konkrete situation.

Hvis balancen mellem underviserens/udviklerens planlægning og situationsbestemte handlinger ikke er i fokus, er der risiko for at skabe læresituationer, hvor deltagerne ikke opnår det optimale udbytte. Og det er en balance:

- For hvis det at gennemføre planen og holde sig til strukturen i uddannelsesplanen bliver vigtigere end det, der sker i lokalet og mellem deltagere og undervisere – så bliver deltagerens læring meget mindre
- For hvis det at handle situationsbestemt bliver vigtigere end at holde den røde tråd og bygge undervisningens budskaber op ud fra en gennemtænkt og velstruktureret plan – så bliver deltagerens læring meget mindre

Et andet centralt opmærksomhedspunkt i forbindelse med anvendelsen af uddannelsesplanen er at gøre den til et fælles redskab – hvor det er muligt – frem for et redskab som den enkelte underviser/udvikler bruger alene og holder for sig selv. Mange steder har der været tradition for, at hver enkelt underviser/udvikler lavede egne uddannelsesplaner. Men ligesom med al anden udvikling og læring, så bliver også uddannelsesplaner bedre af at blive reflekteret og gennemtænkt i et fagligt fællesskab. Derfor kan det stærkt anbefales at gøre uddannelsesplanerne åbne og at skabe rammer og traditioner for fællesskaber omkring udformningen af uddannelsesplaner.

Læringskontrakt

Formål

Læringskontraktens formål er at afklare og præcisere deltagerens forventninger til udbyttet af et uddannelses- eller kursusforløb holdt op mod de rammer og det indhold, som kan realiseres i det pågældende læringsforløb. En læringskontrakt kan derfor bidrage til:

- Afstemning af forventninger mellem deltagere og underviser – urealistisk høje forventninger kan forhandles hen, hvor de er realistiske, og lave/negative forventninger kan forhandles til mere udfordrende og positive forventninger
- Præcisering af hvilke handlinger, aktiviteter og konkrete tiltag som deltageren selv skal "investere" i forløbet for at nå egne forventninger
- Præcisering af hvilken sparring, støtte og bistand underviseren kan bidrage med for at deltageren opnår, hvad han forventer
- Formulering af hvordan forventningerne kan gøres målbare og synlige ved afslutningen af forløbet, og dermed hvordan forventningerne kan omsættes til evaluerbare forandringer



Når læringskontrakten bruges som redskab, er det endvidere hensigten at forpligte og ansvarliggøre - såvel deltagere som undervisere – på den læreproces, de nu sammen sætter i gang frem mod et konkret læringsresultat. Deraf navngivningen som en kontrakt.

Anvendelsesmuligheder

Læringskontrakten er et redskab, som bringes på banen allerede i introduktionen af et uddannelses- eller kursusforløb (i begyndelsen af gennemførelsesfasen), som løbende tages frem undervejs i forløbet (gennemførelsesfasen), og som fungerer som redskab i evalueringen af forløbet (evalueringsfasen). Ligesom det gælder for andre kontrakter, skal der være vægtige grunde til at justere i kontrakten. Og ligesom det gælder for andre kontrakter, er der tale om, at deltageren kan opnå noget bestemt ved at opfylde kontrakten (her er der bare tale om et bestemt læringsudbytte - til forskel fra en kontrakt om løn og ansættelse, udførelse af arbejdsopgaver ell. lign.).

En læringskontrakt kan udformes på mange måder. Det bedste er at udforme kontrakten som et skriftligt dokument. Skriftligheden i læringskontraktudarbejdelsen har bl.a. de fordele, at det, der formuleres, kan fastholdes igennem hele læringsforløbet, at det kan evalueres ved afslutningen af forløbet, samt at formuleringsprocessen i sig selv medvirker til refleksion og indsigt.

Selve læringskontrakten består af en nøje udvalgt række spørgsmål til læreproces og læringsresultater, som deltageren besvarer – i første omgang alene og herefter i dialog med underviseren og evt. også andre deltagere på kurset/uddannelsen.



Nedenfor følger et eksempel på en læringskontrakt, som den kunne se ud, når den bruges på kurser og i uddannelser i regi af Beredskabsstyrelsen.

XX Kursus- eller uddannelsesstittel

Læringskontrakt
for
XX –(deltagerens navn)

Hvad er mine mål med at deltage i dette kursus/denne uddannelse?

Hvad vil jeg gøre på kurset/uddannelsen for at opnå mine mål?

Hvad kan andre gøre for at støtte mig i at opnå mine mål?

Hvordan vil det være synligt for mig selv og andre, at jeg har opnået mine mål?

Dato og underskrift: _____

Udfyldelsen af kontraktens spørgsmål sker individuelt. Den kontrakten gælder for, udfylder selv. Men selve spørgeprocessen, vejen til at finde frem til, hvad der skal stå i kontrakten, kan med fordel foregå som et to-mandsinterview.

Opmærksomhedspunkter

Effekten ved læringskontrakter er først og fremmest, at deltagerne i kurser og uddannelser hurtigst muligt i et forløb arbejder reflekteret over, hvad de egentligt vil med et kursus, hvad deres egen andel i et succesfuldt forløb er, og hvad de ønsker at blive målt på, når forløbet afsluttes og evalueres. Den bevidsthed – og også den forpligtelse og ansvarlighed – om egen læring, som kontrakten bidrager med, påvirker både læreproces og – resultat positivt. Og gør det samtidig lettere for underviseren at bidrage med lige netop den støtte, som den enkelte deltager har mest brug for.

Når undervisere bruger læringskontrakter, er der et par enkelte helt konkrete råd at give videre. For det første er det vigtigt, at formuleringerne i kontrakten gøres så konkrete, præcise og handlingsorienterede som muligt. Løse formuleringer som: "mit mål er at blive bedre til mit arbejde" kan ikke bruges til noget. Så må der følges op med spørgsmål som: Hvad er det, du vil blive bedre til? Hvordan hænger det sammen med indholdet i det her kursus? Hvilke arbejdsopgaver vil du kunne udføre? Osv.

For det andet er det vigtigt, at læringskontrakten ikke bare bruges ved begyndelsen af et kursus- eller uddannelsesforløb og evt. den sidste dag. Så bliver det et ligegyldigt – og ikke udviklingsorienteret redskab. Læringskontrakten skal i stedet være et dokument, som deltageren alene – og i dialog med underviseren og andre deltagere – jævnligt tager frem og kigger på. I den forbindelse er det som underviser relevant at stille spørgsmål



som: Hvordan vurderer du, at du udvikler dig frem mod dine mål? Er der steder, hvor der skal arbejdes mere intensivt? Er der mål, du allerede har opnået? Har målene ændret sig for dig i takt med kursusforløbets fremdrift? Osv.

Refleksive dialogformer

Formål

Når underviseren anvender refleksive dialogformer, er det med hensigten at strukturere samtaler, hvor deltagerne udfordres til at se, gøre, høre, tænke eller mene noget fra et andet perspektiv end det, de allerede kender. Formålet er således, at deltagerne får dybere indsigt, ser nye meninger, mønstre og sammenhænge, og derudfra kan handle på nye og mere kompetente måder.

I den refleksive dialog er formålet mere end løs, tilfældig snak, mere end at deltagerne får lejlighed til at stille spørgsmål og kommentere og mere end et afbræk i underviserens formidling. Den refleksive dialog har som mål, at:

- Inddrage flest mulige synsvinkler i dialogen
- Højne aktivitetsniveauet blandt alle deltagerne
- Strukturere og systematisere kompliceret stof
- Skabe sammenhæng mellem det komplicerede stof og deltagernes praksis

Refleksive dialoger drejer sig derfor både om at vælge kommunikationsformer, som lægger op til flervejskommunikation og om at strukturere dialogen - bl.a. ved hjælp af spørgeteknikker – på en måde, så deltagerne opnår ny indsigt og erkendelse, som betyder, at de kan handle med styrket kompetence.

Anvendelsesmuligheder

De refleksive dialogformer har stor relevans i selve gennemførelsen af undervisning (gennemførelsesfasen) og for evalueringen af gennemførte kurser og uddannelser (evalueringsfasen). Men mange af de overvejelser og teknikker, der ligger bag, kan desuden med fordel bruges i planlægningen af udviklingsammenhænge (bl.a. når der gennemføres interessant-analyser eller laves gab-analyser med inddragelse af repræsentanter fra praksis) – og altså dermed indgå som en grundlæggende tænkning og praksis i forbindelse med kommunikationen i planlægningsfasen.

De refleksive dialogformer dækker over en lang række forskellige metoder. Det fælles kendetegn ved metoderne er, at de bygger på samtaler og flervejskommunikation. Den refleksive dialog kan i regi af Beredskabsstyrelsen således bruges i:

- Plenumdrøftelser, hvor underviseren er ordstyrer og mødeleder
- Gruppearbejde
- Drøftelser to-og to – også kaldet summemøder
- Interviews
- Feedbacksituationer – f.eks. i forbindelse med feedback på gennemførte øvelser

Udover at være en metode, som lægger op til samtale og flervejskommunikation, indeholder den refleksive dialog også en særlig indre struktur og styring.



For at man kan tale om, at en dialog er refleksiv, skal der skabes en struktur, som styrker og fastholder deltagernes refleksionsproces. Den struktur har følgende trin:

1. En indledende løs snak om erfaringer og viden indenfor det aktuelt drøftede område
2. Viden og erfaringer ordnes i mønstre, og der drøftes ligheder og forskelle mellem forskellige synspunkter
3. Viden og erfaringer kobles sammen og ses i nye mønstre, strukturer og sammenhænge – sammen formuleres nye betydninger, som forbindes med handling
4. De nu nye sammenkoblede strukturer, mønstre og betydninger knyttes til teorier/teoretiske input og til andres undersøgelser m.v.

I praksis vil dialogen sjældent kunne struktureres så stramt, at den følger punkterne – og det er heller ikke nødvendigvis virkningsfuldt for hverken effekten eller processen i den refleksive dialog. Ofte vil dialogen springe mellem punkterne. Men underviseren har ansvaret for at bevare overblikket, og for at alle punkter drøftes undervejs.

Strukturen – og de forskellige niveauer i refleksionsprocessen – fastholdes af underviserens spørgsmål undervejs. Spørgsmålene skal give mulighed for at undersøge forskellige synspunkter, uddybe argumenter og konkretisere problemstillinger. Desuden fastholdes den refleksive dialog af løbende opsummeringer og en afsluttende opsamling, der både kan laves af underviseren og af deltagerne.

Stort set alle emner, områder og problemstillinger egner sig til refleksiv dialog – og vil kunne give stor effekt blandt deltagerne. Men tiden kan indimellem være en bremse, fordi det tager tid at igangsætte, gennemføre og afrunde refleksive dialoger. Derfor skal refleksive dialoger forberedes grundigt.

Når de refleksive dialoger igangsættes, kan en ledetråd for at starte dialogen – som samtidig også støtter underviseren i at styre tidsforbruget – være at formulere dialogen ud fra følgende kategorier:

- Det er et reelt problem, der skal analyseres teoretisk
- Et grænsetilfælde, der skal analyseres teoretisk og praktisk
- Et eksempel, hvor alle influerende faktorer skal analyseres
- To forskellige løsninger på et problem, der skal analyseres og vurderes
- Fælles erfaringer, som deltagerne skal dele viden om og give hinanden feedback på

Opmærksomhedspunkter

Udgangspunktet for at inddrage refleksive dialogformer i undervisningen er at se læring som et resultat af en social og relationel proces. Som det er beskrevet i denne publikations første del, foregår læring i samspil med andre, med afsæt i den enkeltes bearbejdelse og meningsdannelse og som følge af input og dialog mellem mennesker. Med den refleksive dialog er der plads både til individuel eftertanke og til åbne dialoger og refleksioner i fællesskaber mellem deltagerne og underviserne.

Den refleksive dialog kræver underviserens opmærksomhed allerede i forberedelsesfasen – og modsat hvad nogle tror – er det en arbejdsform, som kan være udfordrende at gennemføre. Nogle af de væsentligste opmærksomhedspunkter i forberedelsen og gennemførelsen af den refleksive dialog er følgende:

- Præcis formulering af emne, tema
- Forberedelse af kvalificerende og refleksive spørgsmål, der kan stilles undervejs



- Overvejelser om, hvordan alle involverede deltagere får/gives plads til at være aktive – herunder afklaring af rammer og metoder for den reflektive dialog
- Overvejelser om egen rolle i løbet af dialogen. Og rollekasketterne er mange:
 - Ordstyrer (styrer rækkefølge og taletid)
 - Mødeleder (samlar op og holder deltagerne på sporet)
 - Udfordrende udsprøger (stiller spørgsmål, som udfordrer og giver ny indsigt)
 - Facilitator af processen (får de tilbageholdende til at tale og de frembrusende til at lytte)
 - Ekspert på emnet/temaet, når der er behov herfor (der både holder sig tilbage med ekspertviden og samtidig stiller sig til rådighed med relevant indsigt)
- En relevant opsamling og afrunding, der relaterer sig til mål og kompetencemål for undervisningen og har sammenhæng til praksis

Feedbackprocesser

Formål

Intentionen bag feedback er at gribe en situation, som den netop udspiller sig, og respondere på de effekter og konsekvenser, som håndteringen af situationen viser. Feedback sker derfor på baggrund af handling, men vedrører både intentionerne bag handlingen og selve handlingens virkning. Det er denne tilknytning mellem hensigt og handling, som gør feedback til et særlig virksomt værktøj.

Selve indholdet i feedback går dybere end den konkrete situation. Indholdet i feedbacken har således til formål at give en sammenhængende tilbagemelding, der både vedrører faglig viden, personlige udviklingsområder, holdningsmæssige dimensioner og færdigheder, som de konkret kommer til udtryk i den situation, der gives feedback på.

Feedback forekommer konstant og i alle type situationer – bevidst og ubevidst. Vi reagerer alle sammen hele tiden på de handlinger, vi mødes med. Men den målrettede feedback, der er omdrejningspunkt for undervisning og udvikling, og som er den feedback, som beskrives her, gives på baggrund af på forhånd kendte mål/kompetencemål og på baggrund af på forhånd beskrevne regler og rammer. Feedback skal ikke komme bag på deltagerne – selvom indholdet indimellem kan være noget af en øjenåbner!

Anvendelsesmuligheder

Feedback er allermest velegnet i forbindelse med selve undervisningsgennemførelsen (gennemførelsesfasen), men kan også bruges i forbindelse med evaluering af kursus- og uddannelsesforløb (evalueringsfasen). Fordi feedback skal foregå i et trykt læringsmiljø med klare retningslinier, vil det dog typisk først være et redskab, der introduceres, når deltagerne har lært hinanden og underviseren at kende – og har opnået de fornødne kompetencer til at agere i konkrete feedback-situationer.

Feedback kan både gives af deltagerne og af underviserne. Men hvis det er deltagerne, der giver deltagerne feedback, skal underviseren være særlig opmærksom på at sætte feedbacken i system og rammer, så alle ved, hvad feedbacken skal have fokus på, og hvordan den gennemføres.



Feedbacken gives ud fra et sæt overordnede spilleregler. Et godt regelsæt er følgende:

- Giv anerkendelse
- Vær specifik og konkret
- Fokuser på det, der kan hjælpe frem for egne behov for at kommentere
- Fokuser på det, der er muligt at forandre
- Brug klare, neutrale og nænsomme formuleringer – sæt dig i modtagerens sted
- Undgå at forsvare dine synspunkter – accepter modtageres "afvisning" af feedbacken

Ligesom feedback modtages ud fra et særligt sæt overordnede spilleregler, der er:

- Lyt og skriv evt. ned – lad det bundfælde sig
- Undgå at forsvare synspunkter og handlinger
- Stil åbne spørgsmål, hvis der er noget, der er uklart
- Husk at det er svært at give feedback – gå efter at modtage feedback i en positiv ånd
- Brug det, der kan bruges og giver mening

Uanset om der gives eller modtages feedback, bygger det på principper om at identificere det, der fungerer og give anerkendelse for det. Det betyder ikke, at feedback ikke skal indeholde kritiske punkter – men at det kritiske skal formuleres på en måde, så det giver anledning til udvikling, fornyelse og forandring frem for lyst til forsvar og barrierer hos modtageren. For at det skal lykkes, vil det tit være hjælpsomt at starte og slutte med det, der fungerer – og så putte udviklingspunkterne og det der skal arbejdes videre med indimellem.

Feedback kan gives i mange variationer og have mange forskellige former. I nogle situationer vil det være oplagt at gennemføre feedback, som en individuelt orienteret tilbagemelding til en deltager på baggrund af en individuelt gennemført øvelse eller opgave. Andre gange er det mere oplagt at give feedback til en gruppes præstation – f.eks. i forbindelse med øvelser, der er bygget op som kollektive opgaver, og hvor temaet indeholder et samarbejdsaspekt. Endelig vil det i nogle situationer være effektivt at gennemføre feedback som en deltager-til-deltager-aktivitet – det kan f.eks. være i forbindelse med feedback på mindre, afgrænsede øvelser og opgaver.



Som hjælp til at give feedbackprocessen form og retning kan den f.eks. opbygges over følgende skabelon:

1. Før feedbackprocessen:
 - Beskriv rammerne og målene for feedbacken; herunder hvilke kompetencer der skal gives feedback på, hvilke spilleregler (se tekstboksen lige ovenfor) for at give og modtage feedback, der er gældende, hvordan tidsrammen er, hvem der giver feedback osv.
2. Under feedbackprocessen:
 - Fortæl hvilke handlinger, der fungerede rigtigt godt i forhold til den gennemførte opgave/øvelse/situation og holdt det op mod kompetencemålene. Giv begrundelser for hvorfor
 - Fortæl hvad du så og hørte, at der skal arbejdes videre med. Formuler det som udviklingspunkter og så konkret og præcist som muligt
 - Relater udviklingspunkterne til hvornår og hvordan der kan arbejdes videre med udviklingspunkterne – både som en del af undervisningen og af deltagerne selv
 - Slut med anerkendelse. Hvis det er muligt så gerne med at fremhæve noget, som har givet dig - som underviser - stof til eftertanke
3. Efter feedbackprocessen:
 - Når hele feedbackprocessen er gennemført for alle, gives der tid til en bred refleksion – som ikke er individuelt baseret – men retter sig mod kompetencemålene og mod, hvad der skal være fokus på i den fortsatte kvalificering

Opmærksomhedspunkter

Den systematiske og målrettede feedback der gives på baggrund af konkrete øvelser og opgaver, kan bidrage med meget. Styrken består især i at bringe den viden og de holdninger, som deltagerne har/eller har fået i forbindelse med kurser og uddannelser, i spil med handlinger i en konkret, virkelighedsnær situation. Mennesker lærer bedre, når der er sammenhæng mellem viden, holdning og handling. Og mennesker lærer bedre, når det, der skal læres, er forankret i konkret, og gerne kropslig, aktivitet.

Når man bruger feedbackprocessen som en del af undervisningen, er det centralt at være opmærksom på, at det kan være følsomt at modtage feedback. Selvom vi hele tiden får respons på vores handlinger, er det alligevel noget særligt at få responsen som en planlagt aktivitet i en undervisningssituation. Den følsomhed håndteres bedst ved at være opmærksom på at tale anerkendende – også om udviklingspunkterne.

Ét andet opmærksomhedspunkt er, hvordan deltagere udenfor den konkrete feedbackrelation oplever, taler om og reagerer på feedbacken. Det er således vigtigt, at feedbacken holdes til det tidsrum og i den sammenhæng, hvor den hører hjemme. Feedback skal ikke være noget, som fortsætter i pausen, eller som deltagerne kommenterer videre på udover det fastsatte tidsrum. Ligesom feedback ikke skal gives af de deltagere, som ikke er inviteret på banen i den konkrete sammenhæng.

Endelig er det centralt at fremhæve, at det altid er underviseren, der må påtage sig ansvaret for feedbackprocessen og –indholdet. Det betyder, at underviseren må gribe ind og få feedbacken tilbage på sporet i de situationer, hvor deltagerne ikke giver relevant eller korrekt feedback til hinanden.



Cases fra egen praksis/den strukturerede fortælling

Formål

Cases – eller den strukturerede fortælling – fra praksis har til formål at bringe de mest realistiske og virkelighedsnære situationer fra arbejdspladsniveau til uddannelses- og kursusniveau. Genkendeligheden og mulighederne for overførsel af viden mellem praksis og undervisningen har stor betydning for deltagerens oplevelse af relevans og deres motivation for deltagelse. Og skole-praksis-vekselvirkningen er da også ét af de områder, som deltagere i kursus- og uddannelsesforløb hæfter sig ved – måske især hvis de ikke synes, det er til stede.

Når man bruger cases/fortællinger, sender man desuden et vigtigt signal til deltagerne om, at deres praksis og arbejdspladserfaringer er vigtige, og at den særlige erfaring og viden de har fra praksis, ikke pr. automatik er til stede i undervisningen, men at den kan blive tilstedeværende, når de selv sætter ord på den.

Cases/fortællinger fra og om praksis kan anvendes både i planlægnings-, gennemførelses- og evalueringsfaserne af udviklings- og undervisningsopgaver. Men med lidt forskellige formål:

- I planlægningsfasen er værdien af cases/fortællinger især, at de giver indblik i, hvad der har betydning, aktualitet og relevans for praksis lige nu – en slags hurtig temperaturmåling af, hvad der rører sig på en arbejdsplads.
- I gennemførelsen af et uddannelses- eller kursusforløb kan casen/fortællingen fungere som et relevant bindeled mellem skole og arbejdsplads samt som et inspirerende udgangspunkt for deltagerens arbejdsform i forløbet.
- I evalueringsfasen kan casen/fortællingen både fungere som testredskab, når deltagerens opnåede kompetencer skal vurderes, og som brobygger mellem skoleforløbet og den efterfølgende implementering af nye kompetencer i praksis.

Anvendelsesmuligheder

Afhængig af hvornår og hvordan cases/fortællinger anvendes, kan de opbygges forskelligt, have fokus på forskellige indholdselementer og temaer samt være udarbejdet af enkeltpersoner, af grupper på eller på tværs af arbejdspladser og deltagere i et kursus- eller uddannelsesforløb eller af underviserne/udviklerne. Mulighederne er i virkeligheden ubegrænsede – den konkrete kontekst sætter rammen.

Når cases/fortællinger formuleres – uanset om det er i planlægnings-, gennemførelses- eller evalueringsfasen, kan skabelonen for casen/fortællingen opbygges ud fra følgende fire-trins-tænkning:

1. Casens/fortællingens overordnede tema – præcise ord for, hvad det handler om
2. Casens/fortællingens rammer og kontekst – hvor foregår det, i hvilke sammenhænge foregår det, hvem er involveret, hvad sker der
3. Casens/fortællingens dilemma(er) – hvori består problemstillingen, hvilke (muligvis forskellige) værdier/viden/handlinger mv. er på spil, hvilke forskellige synspunkter har indflydelse, hvem kunne have hvilke meninger om problemstillingen
4. Effekten og konsekvenserne af casens/fortællingens dilemma(er) – hvilke effekter, positive som negative, har dilemmaerne, hvilke betydninger får det for mulighederne for at handle

Når cases/fortællinger bruges i forbindelse med udvikling og forberedelse af uddannelses- og kursusforløb (altså i planlægningsfasen), vil det typisk være undervise-



ren/udvikleren, som har en igangsættende og strukturerende funktion. I nogle sammenhænge kan arbejdspladsen - også med stort udbytte for dem selv - bidrage med en formuleret case fra praksis, som spiller ind i det udvalgte vidensområde. Andre gange vil det være mest hensigtsmæssigt, at det er udvikleren/underviseren som formulerer casen på baggrund af interviews, besøg, deltagelse i arbejdsopgaver og/eller samtaler med repræsentanter fra arbejdspladsen/praksisområdet.

Cases/fortællinger indsamlet allerede i planlægningsfasen giver udvikleren/underviseren en betydelig indsigt i, hvordan kommende deltagere i et kursus- eller uddannelsesforløb ser, forholder sig og beskriver centrale problemstillinger i relation til deres arbejde.

Når cases/fortællinger bruges i forbindelse med gennemførelsen af uddannelses- og kursusforløb (i gennemførelsesfasen), kan det foregå på mange måder. Den væsentligste fordel ved at bruge cases/fortællinger, uanset hvordan man gør, er, at deltagerens praksis bliver langt mere synlig i en ellers teoribaseret uddannelses- og kursusammenhæng, samt at det er meget lettere at arbejde med handlinger og adfærd, når udgangspunktet er cases/fortællinger.

Cases/fortællinger – og eksempler på nogle af de variationsmuligheder der er – som de kan integreres i kurser og uddannelsesforløb i regi af Beredskabsstyrelsen:

- Bredt formulerede cases/fortællinger ind i området/temaet udarbejdet før kursus- eller uddannelsesstart gøres til genstand for tilbagevendende undersøgelse og bearbejdning igennem hele forløbet
- Løbende inddragelse af forskellige større og mindre cases – formuleret af praksis, af enkelte eller grupper af deltagere eller formuleret af underviseren/udvikleren
- Formulering af cases/fortællinger som individuelt refleksionsværktøj undervejs i et uddannelses- eller kursusforløb

Parallelt med at anvende cases/fortællinger i gennemførelsen af uddannelser og kurser er det oplagt, at underviseren/udvikleren gennemtænker, hvilke pædagogiske metoder der i øvrigt skal bruges i undervisningen. Der er således tæt sammenhæng mellem underviserens/udviklerens overvejelser omkring uddannelsesplaner, metodeskitser og lektionsplaner samt anvendelsen af cases/fortællinger.

I kombination med anvendelsen af cases/fortællinger vil det ofte være relevant at inddrage gruppearbejdsmetoder, praktiske øvelser, læringsmetoder, som både giver mulighed for individuelle refleksioner og refleksive dialogformer i fællesskaber samt bruge feedback som en del af læreprocessen. Videre er det vigtigt, at underviseren/udvikleren gennemtænker, hvordan arbejdet med casen/fortællingen skal perspektiveres, herunder i hvilken retning casen/fortællingen især skal støtte deltagerne i at opnå yderligere indsigt og erkendelse.



Når der skal arbejdes videre med en case/fortælling, kan det f.eks. gøre med afsæt i følgende perspektiver og intentioner om indsigt og erkendelse:

- Hvordan ser casen/fortællingen ud set fra personers forskellige positioner? Hvad kan være de involveredes forskellige motiver for handling?
- Hvilke ressourcer er der i casen/fortællingen (både i form af personer, materialer, tid m.v.)? Hvad fungerer allerede?
- Hvilke værdier og holdninger ligger bag handlingerne i casen/fortællingen? Hvilke positive intentioner ligger bag handlingerne?
- Hvilke begivenheder i casen/fortællingen har særlige betydning? Hvilke andre begivenheder kunne have drejet casen/fortællingen i en helt anden retning?
- Hvilke handlemuligheder er der i forhold til casen/fortællingen, og hvilke konsekvenser vil forskellige handlinger have?
- Hvilken viden og faglighed er nødvendig for kompetent handling i den skitserede case/fortælling?
- Hvordan vil alternative løsninger på casens/fortællingens dilemma(er) kunne se ud? Hvilke mulige løsninger er der?

Når cases/fortællinger anvendes i forbindelse med evalueringer (i evalueringsfasen), kan sigtet både være kontrol af opnåede kompetencer og forankring af viden med henblik på overførsel til praksis. Opnåede kompetencer kan bl.a. testes gennem en gruppes eller enkeltpersons besvarelse samt handling på baggrund af en case/fortælling (se mere om evalueringer i nogle af de følgende afsnit). Forankringen af viden til kompetence der kan anvendes i praksis, kan af deltagerne beskrives i form af en case/fortælling, hvori handlingsorienterede elementer indgår.

Forankrings-casen – som støtter deltagerens overføring af viden fra et kursus eller uddannelsesforløb til kompetent handling i praksis – kan f.eks. laves som:

- Beskrivelse af en konkret situation hvor holdninger, viden og færdigheder udfoldes i tilknytning til en specifik handling
- Beskrivelse af opgaver på arbejdspladsen som deltageren nu kan løse som følge af kursus- eller uddannelsesdeltagelsen
- Beskrivelse af situationer hvor kollegaer og overordnede nu vil kunne se og høre, hvilke kompetencer deltageren har opnået gennem kursus- eller uddannelsesdeltagelsen
- Beskrivelse af egne og arbejdspladsens fremadrettede udviklings- og opmærksomhedspunkter set i lyset af kursus- eller uddannelsesgennemførelsen

Opmærksomhedspunkter

Styrken i de strukturerede og fokuserede cases og fortællinger er sammenhængen til praksis på arbejdspladsen og mulighederne for at arbejde med overførslen af viden – som den læres i en kursus- eller uddannelsessammenhæng – til den daglige opgaveløsning. Derfor er case-arbejde motiverende, udfordrende og berigende for læring.

Når man tager afsæt i virkelighedsnære problemstillinger i virkelighedsnære situationer, kan der indimellem opstå en vis modstand mod forandring. For deltagerne kan det blive en upassende forstyrrelse at forholde sig refleksivt til praksis, som de kender og er en del af, og arbejdet med casene/fortællingerne kan blive opfattet som bedrevidende kritik eller bagklog analyse. Derfor skal underviseren/udvikleren være særligt opmærksom på at arbejde med cases/fortællinger på en måde, som bygger på anerkendelse, og som aldrig bliver dømmende eller vurderende. Ligesom underviseren skal undlade at gøre sig selv til ekspert på løsninger af problemstillingerne i casene/fortællingerne, men tværtimod støtte



deltagerne i at opdage de forskellige handlemuligheder som alle praksissituationer potentielt rummer.

I arbejdet med cases/fortællinger kan man som underviser/udvikler indimellem blive mødt med udsagn om, at casene/fortællingerne jo alligevel slet ikke ligner praksis eller at de handlemuligheder, der drøftes i relation til casene/fortællingerne, er alt for idealistiske og langt fra virkeligheden. Udsagn som peger på, hvor vanskeligt det er at arbejde med at omsætte teori til praksis – selvom man bruger cases/fortællinger. Som underviser/udvikler kan du ikke alene tage ansvaret for at skabe den sammenhæng/det samspil mellem teori og praksis, som mangler for den enkelte deltager. Det er et fælles ansvar. Derfor handler underviserrollen – i den situation – om at være lyttende, stille undersøgende og udfordrende spørgsmål, som hjælper deltageren til at undersøge egne barrierer – og så i øvrigt give plads og tid til at deltagerne bliver klar til at komme videre.

Ekspirerter og afprøvninger

Formål

Gennem eksperimenter og afprøvning kan deltagerne i et kursus- eller uddannelsesforløb træne viden, holdninger og færdigheder uden alvorlige konsekvenser. Formålet med at bruge eksperimenter og afprøvninger er, at:

- Træne deltagerne i at koordinere og sammenkæde viden, holdninger og færdigheder til konkrete handlinger i praksis
- Støtte dem i selv at mærke og vurdere hvordan kompetent handling er indlejret i kroppen
- Styrke deltageraktiviteten og –motivationen

Grundtanken i undervisning, hvor eksperimenter og afprøvninger inddrages, er, at mennesker lærer ved at opdage, hvad vi allerede kan, gør og ved – og ved at undersøge, hvad der skal udvikles for at blive mere kompetent i relation til specifikke situationer og arbejdsopgaver. Der er dermed tale om undervisning, som inddrager både hjernen, følelser og krop, og der er tale om undervisning, som afdækker, hvad den enkelte allerede kan, og hvad vedkommende skal have fokus på at blive bedre til.

Anvendelsesmuligheder

Anvendelsen af eksperimenter og afprøvninger hænger sammen med selve undervisningsgennemførelsen og hører dermed hjemme i gennemførelsesfasen.

I mange sammenhænge vil man kunne skelne mellem eksperimenter og afprøvninger på en sådan måde, at eksperimenter vedrører træning indenfor områder, som er helt nye og ukendte, og afprøvning vedrører træning indenfor områder, som er delvist præsenterede, introducerede og kendte, f.eks. afprøvning på baggrund af en teorigennemgang af området. Forskellen er primært interessant i forhold til, hvornår i gennemførelsen af et undervisningsforløb eksperimentet/afprøvningen iværksættes.

I selve undervisningen kan eksperimenterne således bruges ved indledningen til et forløb med et handlingsorienteret tema, idet de afdækker, hvad deltagerne allerede ved, før undervisningen går i gang. Man kan sige, at eksperimenterne er nybegynderens første forsøg på et område, som endnu er nyt og ureflekteret. Betydningen af eksperimenterne er således, at de kan give deltagerne og underviserne indblik i, hvad der allerede findes af viden, ressourcer og kompetencer blandt deltagerne forud for kursus- eller uddannelsesgennemførelsen.

Afprøvningerne vil indgå som arbejdsmetode, når deltagerne er et stykke inde i et forløb og har opnået en slags basisviden og –færdigheder i relation til den konkrete afprøvning.



I afprøvningen indgår således undersøgelse af, hvad deltagerne kan, gør og ved, og hvad der er brug for at sætte yderligere fokus på i en fremadrettet læreproces integreret i resten af undervisningsforløbet. Afprøvningsopgaverne skal derfor ses som begynderens reflekterede forsøg på et område, som hele tiden bliver mere og mere kendt. Betydningen af afprøvningsopgaverne er derfor, at de kan give deltagerne og underviserne indblik i, hvad der skal til for at deltagerne kan handle kompetent og rutineret i relation til området.

De fælles kendetegn ved den eksperimentelle og afprøvende undervisning er, at

- Rammerne for opgaven er tydelige og klare – ingen skjulte dagsordener
- Målet med eksperimentet/afprøvningen er klart – og deltagerne kan eventuelt have været medformulerende på egne mål som indledning til eksperimentet/afprøvningen
- Den indeholder konkrete handlinger, som er synlige for deltageren selv og for andre, og som indebærer, at deltagerne skal bruge både hjernen og kroppen
- Underviserens rolle undervejs i eksperimentet/afprøvningen er at give løbende støtte, sparring og opmuntring
- Det ikke er en test – men en træningsplads, hvor der er fokus på det, der allerede virker, og hvor fejl og mangler ses som kilde til at opdage udviklingsområder – og muligheder
- Underviserens rolle ved afslutningen af eksperimentet/afprøvningen er at give feedback på konkrete handlinger

Selve eksperimentet/afprøvningen kan gennemføres som en gruppebaseret eller individuel træningssession. Ligesom det kan være et forløb som strækker sig over ganske kort tid (hyppigst for eksperimenterne) eller over en hel dag (mere typisk for afprøvningsopgaverne).

Opmærksomhedspunkter

Den største fordel ved at gennemføre eksperimenter og afprøvningsopgaver er, at der kan etableres en meget synlig kobling mellem deltagerens handlinger og konsekvenserne heraf. Det er til at se, mærke og dermed forstå, hvordan og hvad der skal til for at handle kompetent. Desuden skabes der i eksperimenterne/afprøvningsopgaverne sammenhæng mellem teoretisk viden og den enkeltes handlinger i en praksisnær situation, og hermed øges overførslen af viden til en meningskabende løsning af opgaver i arbejdspladsregi.

Når underviseren/udvikleren bruger eksperimenter/afprøvningsopgaver, er det centralt at have opmærksomhed rettet mod en anerkendende dialog – og altså dermed på, hvad der fungerer. De fleste af os er opdraget til straks at finde og påtale fejl og mangler og så sætte ind med træning, oplæring og kritik netop her. Men masser af erfaringer og undersøgelser viser, at det ikke er af fejl og mangler, at motivationen til udvikling og forandring begynder – men tværtimod i succeserne. Så når underviseren/udvikleren holder fokus på anerkendelse af det, der fungerer, skaber han også rammerne for, at deltageren kan bevæge sig i forhold til det, der skal læres, udvikles og forbedres.

Eksperimenter og afprøvningsopgaver er handling og adfærd, som også er kropsligt forankrede. For mange af deltagerne gør det læresituationen nemmere, at de kan bruge deres krop. Men det betyder også, at underviseren/udvikleren hele tiden skal holde et vågent øje med kropslige handlinger og adfærd, som er hhv. hensigtsmæssig og uhensigtsmæssig/forkert. Især fordi uhensigtsmæssige/forkerte handlinger, som har fået en kropslig forankring, kan være svære at justere. Det er store krav at stille til underviseren/udvikleren – men bare en lille justering i brugen af kroppen kan være den hjælp til deltageren, som holder ham på sporet af en vellykket træningsgennemførelse.



Evaluering af deltagernes kompetence-udbytte

Formål

Evalueringen af deltagernes kompetence-udbytte af et kursus- eller uddannelsesforløb har til formål at vurdere, hvorvidt deltagerne har opnået kompetencer svarende til forløbs på forhånd opsatte kompetencemål. Der er altså tale om en evaluering, der ser på sammenhænge mellem på den ene side et kursus- eller uddannelsesforløbs intentionelle mål for deltagernes kompetenceudvikling forud for start og på den anden side en vurdering af deltagernes reelle potentialer for kompetent handling efter gennemført forløb.

Det essentielle i evalueringen er således, at der sættes ord på, hvad det er, deltagerne som følge af kurset eller uddannelsen er i stand til at gøre i forbindelse med den daglige opgaveløsning – og det på en måde som omfatter en tilvækst på både videns-, holdnings- og færdighedsniveau.

Evalueringen af kompetence-udbyttet af et givent kursus eller uddannelsesforløb sker først og fremmest på baggrund af en vurdering, som deltagerne foretager – ofte med underviserne/udviklerne som aktive sparringspartnere. Og så kan udbytte-evalueringen med fordel tilrettelægges, så også deltagernes ledere og samarbejdspartnere på arbejdspladsen inddrages.

Anvendelsesmuligheder

Evalueringen af deltagernes kompetence-udbytte hører hjemme i et undervisningsforløbs evalueringsfase (Læringscirkelens evalueringsfase). Men udbytte-evalueringen vil altid hænge tæt sammen med planlægningen (planlægningsfasen), idet det er sammenhængen mellem planlagte, intentionelle kompetencemål og gennemførte, reelle potentialer for kompetent handling blandt deltagerne, som er i fokus. Ligesom udbytte-evalueringen kan levere vigtige fremadrettede udviklingspunkter for kommende kurser og uddannelser.

Med evalueringen af deltagernes kompetence-udbytte er der derfor både tale om en bagudrettet, opsamlende evaluering og en fremadrettet, udviklingsorienteret evaluering.

Evalueringer af deltagernes udbytte kan gennemføres på flere forskellige måder. Som underviser/udvikler er det velkendt at vurdere, hvorvidt undervisningen ser ud til at have den ønskede virkning på deltagerne. Den vurdering kan foregå på baggrund af observationer af øvelser, prøver og tests, indtryk fra den løbende dialog på holdet, i grupper og ved individuelle samtaler m.v.

I den udbytte-evaluering som præsenteres her, og som vedrører deltagernes udbytte set som en tilvækst til egne kompetencer (viden, holdninger og færdigheder), er det imidlertid centralt, at det er deltagernes egen vurdering, som er første skridt i evalueringsprocessen. Derfor vil viften af relevante metoder være funderet på deltagernes evalueringer af sig selv – selvevalueringer – suppleret med indtryk og erfaringer fra hhv. underviserne/udviklerne og eventuelt også arbejdspladsrepræsentanter i den udstrækning disse involveres f.eks. i forbindelse med en efterfølgende forankring af opnåede kompetencer i praksis.



Når der skal laves evalueringer på kompetence-udbyttet af kurser og uddannelser i regi af Beredskabsstyrelsen, kan følgende deltagerbaserede selvevalueringsmetoder bruges:

- Interviews
- Gruppebaserede interviews
- Observationer og bevidning
- Spørgeskemaer med lukkede og/eller åbne svarkategorier
- Logbogsskrivning
- Porteføljer

Metoderne kan bruges alene, sammen eller som del af andre evalueringsmetoder målrettet f.eks. læreprocessen (se næste afsnit). Og metoderne kan suppleres med vurderinger fra hhv. undervisere/udviklere og ledere/samarbejdspartnere fra praksis.

Når andre deltagere, arbejdspladsrepræsentanter og/eller undervisere skal støtte deltageren i at evaluere eget udbytte af et kursus- eller uddannelsesforløb, kan observationer og bevidning bruges som afsæt. Observations- og bevidningsspørgsmålene, der kan stilles til andre end deltagerne, men imens deltageren lytter, er følgende:

- Hvad har du hæftet dig ved at XX gør (anderledes, nyt)?
- Hvad giver det dig af billeder og tanker om, hvad XX har fokus på at blive bedre til?
- Hvilke tanker og ideer giver det dig om, hvad XX nu kan og vil gøre (anderledes) i relation til arbejdet?
- Hvordan hænger det sammen med, hvad du er optaget af?

Uanset valg af metode drejer det sig om at få deltageren til at anskue udbyttet af et kursus eller en uddannelse så nuanceret og uddybende som muligt.

Bredden og dybden i kompetenceudbytte-evalueringen kan bl.a. nås ud fra følgende spørgsmål:

- Hvad kan deltageren gøre – på baggrund af viden, færdigheder og holdninger
- Som vedkommende ikke tidligere kunne gøre
- Og som har betydning for løsningen af arbejdsopgaverne på XXX områder
- Og som derfor vil være synlige for deltageren selv og arbejdspladsen på XXX måder
- Og som gør, at XXX kompetencemål for kurset/uddannelsen er opfyldt
- Og som gør, XXX kompetencemål for kurset/uddannelsen fortsat er udviklingsområder

For at komme hele vejen omkring en evaluering af deltagernes udbytte kan det være en fordel at arbejde med evalueringsmetoder, som både inddrager skriftlig refleksion, reflek-sive dialoger og erfaringer fra konkrete afprøvninger/øvelser/opgaver. En af de selveva-lueringsmetoder, som rummer dette, er anvendelsen af portefølje-evaluering.



Porteføljeevalueringen, anvendt i kursus- og uddannelsessammenhænge i Beredskabsstyrelsen, kan f.eks. foregå på følgende måde:

1. Deltageren udvælger forskellige arbejder som afsæt for selvevalueringen – det vil typisk være skriftlige opgaver, casearbejder, træningsøvelser og/eller feedbacksituationer fra det gennemførte uddannelses- eller kursusforløb
2. Deltageren knytter egne overvejelser om udvikling af kompetencer til netop disse arbejder (gerne skriftligt) – der kan f.eks. stilles spørgsmål som:
 - Hvad viser disse arbejder om din kompetenceudvikling?
 - Hvordan dokumenteres bredde og dybde i opnåede kompetencer?
 - Hvilke kompetencemål er nået via de udvalgte arbejder?
 - Hvilke kompetencemål er det relevant at arbejde videre med?
 - Hvordan vil tilvæksten i dine kompetencer kunne være synlig i forhold til dine arbejdsopgaver?
3. Deltageren drøfter egne overvejelser om evalueringen af kompetenceudbyttet med underviseren og evt. også med andre deltagere på kurset/uddannelsen.

Opmærksomhedspunkter

Når deltagerne gennemfører en selvevaluering, hvor der er fokus på kompetence-udbyttet af et kursus eller uddannelsesforløb, opnår underviseren/udvikleren både, at deltagerne ser bagud på, hvad de har lært og fremad på, hvad det, de har lært, kan bruges til i deres daglige arbejde. Det bidrager til deltagernes og underviserens/udviklerens opmærksomhed på:

- Hvilke handlemuligheder og –potentiale deltagerne har som følge af kurset/uddannelsen
- Hvordan forankringen af deltagernes kompetencer kan ske, når de vender tilbage til egen arbejdsplads
- Hvordan kommende kursus- og uddannelsesforløb kan planlægges med henblik på at optimere kompetenceudbyttet blandt deltagerne

Udbytte-evalueringen skal struktureres og planlægges grundigt af underviserne/udviklerne for at blive præcis, klar og håndterbar for deltagerne. For nogle deltagere vil det være vanskeligt at gennemtænke, hvordan et kursus- eller uddannelsesforløbs kompetencemål kan oversættes til kompetenceudbytte – og den gennemtænkning må underviserne/udviklerne støtte gennem tydelig rammesætning af evalueringen.

Desuden må underviserne/udviklerne være opmærksomme på, at deltagernes arbejdsopgaver, arbejdspladser og praksis er forskellige. Det betyder, at kompetence-udbyttet i en evalueringssammenhæng også kan blive vurderet forskelligt, og at underviseren/udvikleren kan blive mødt af udsagn, der handler om, at de opnåede kompetencer ikke er relevante for medarbejderen og arbejdspladsen (lige nu).

Her er det vigtigt, at underviseren/udvikleren kan tale om kompetencerne og kompetence-udbyttet på to niveauer. Dels som kompetencer det er muligt for deltagerne at bringe i anvendelse – som er potentielt aktiverbare kompetencer – hvis eller når den nødvendige/mulige situation opstår. Og dels som kompetencer der allerede nu er i anvendelse på arbejdspladsen. Begge dele vedrører nemlig deltagernes udbytte af forløbet, og begge kompetenceniveauer skal indtænkes, hvis hele formålet med overhovedet at gennemføre kurser og uddannelser i en konstant foranderlig verden skal nås.



Den løbende evaluering af læreprocessen

Formål

Den løbende evaluering af læreprocessen har først og fremmest til formål at udvikle undervisningen på en måde, så selve læreprocessen bidrager med størst mulig effekt og kvalitet for den enkelte deltager og for hele holdet. Sigtet er således, at deltagerne opnår større forståelse af egne styrkesider og udviklingsområder, når noget nyt skal læres og omsættes til handling. Ligesom sigtet er, at underviserne/udviklerne styrker deres repertoire i forhold til at støtte deltagerne igennem læreprocessen. Derfor er den løbende evaluering af læreprocessen både noget, som foregår undervejs i et kursus- eller uddannelsesforløb, ved afslutningen af et forløb, og noget som videreføres ind i næste kursus eller uddannelsessammenhæng.

I den løbende evaluering af læreprocessen er både underviserne/udviklerne og deltagerne bidragsydere i en vurdering af, hvad der giver den mest lærerige undervisning, og læreproces-evalueringen foregår derfor i tæt samspil mellem parterne. Selve læreprocessen er da også et fælles anliggende, som både omfatter:

- Hvordan deltagerne bidrager til egen læring og læreproces
- Hvordan underviserne/udviklerne bidrager til deltagernes læring og læreproces

Dette dobbelte perspektiv er vigtigt at fastholde, fordi der dermed arbejdes med et fælles ansvar hos både deltagerne og underviserne/udviklerne for vellykkede læreprocesser og et fælles ansvar for fortsat udvikling frem mod den bedste læresituation.

Anvendelsesmuligheder

Evaluering af læreprocessen kan med fordel foregå løbende – det vil sige både i planlægnings-, gennemførelses- og evalueringsfasen. I et anvendelsesperspektiv vil der være tæt parløb mellem evalueringen af kompetence-udbyttet blandt deltagerne og den løbende evaluering af læreprocessen. Udbytte og proces hænger sammen – og derfor er det da også oplagt at bruge de deltagerbaserede evalueringsværktøjer fra udbytte-evalueringen i en evaluering målrettet læreprocessen (se metoderne i forrige redskabspræsentation).

Når undervisere/udviklere mere konkret skal planlægge og gennemføre evalueringer af læreprocessen, kan det imidlertid foregå fra forskellige indfaldsvinkler. Evalueringen kan tage udgangspunkt i en meget åben tilgang og struktur, eller den kan planlægges og gennemføres som en mere systematisk og afgrænset evaluering. Når valget skal træffes må underviserens/udvikleren vurdere hvilken indfaldsvinkel til proces-evalueringen, som bedst egner sig til deltagerne, den aktuelle situation og intentionen med evalueringen.



Når valget falder på den generelle evaluering af læreprocessen, kan følgende spørgsmål anvendes. Spørgsmålene bevæger sig fra et afklarende, gennem et udforskende til et refleksivt niveau, og har dermed en struktur, som kan støtte evalueringsprocessen.

1. niveau - afklaring

- Hvad har jeg lært?
- Hvad var svært at lære?
- Hvad var let at lære?
- Hvad skete der, da jeg lærte?
- Hvad gjorde jeg selv?
- Hvad gjorde andre?

2. niveau - udforskning

- Hvad fungerer allerbedst for mig, når jeg lærer?
- Hvordan kan jeg bruge mine stærkeste sider endnu mere, når jeg lærer?
- Hvordan kan jeg bedst forberede mig, når jeg skal lære noget nyt?
- Hvad sker der, når jeg arbejder med forskellige metoder (øvelser, gruppearbejde, cases, individuelle refleksioner m.v.)?
- Hvordan kan andre (deltagere og undervisere) støtte mig allerbedst i at lære?
- Hvad kan jeg med fordel gøre anderledes, hvis jeg skulle igennem et tilsvarende forløb?

3. niveau – refleksion

- Hvordan kan jeg bedst bruge den feedback, som jeg modtager?
- Hvordan kan jeg planlægge og organisere min læreproces, så den bliver så nem for mig som mulig?
- Hvad kan jeg gøre for at evaluere min egen læreproces?
- Hvordan kan jeg inddrage forskellige perspektiver og opfattelser i min læreproces?
- Hvad optager mig allermest – og hvordan kan jeg bruge det som løftestang for min læreproces?
- Hvad kan jeg især bidrage med i forhold til andres læreproces?

Den åbne spørgeramme giver masser af plads til refleksion, undersøgelse og opdagelse af nye sammenhænge. Men kan også være vanskelig at håndtere. Når den åbne spørgeramme bruges, kan det være en fordel at organisere det som en gruppebaseret dialog – ikke mindst fordi dynamikken i gruppen kan styrke, at flest mulige synsvinkler kommer på bordet.



Den løbende evaluering af læreprocessen kan også foregå som en mere systematisk og tematiseret evaluering, hvor der tages afsæt i en opdeling af læreprocessen i en række relevante temaer og dertil knyttede fokuspunkter.

Tema	Fokuspunkter
Forløbets indhold og forudsætninger	<ul style="list-style-type: none"> • Sammenhæng og progression i forløbet • Sammenhæng mellem indhold og praksis • Deltagernes faglige og personlige forudsætninger • Underviserens faglige udgangspunkt • De anvendte undervisningsmaterialer
Forløbets arbejdsformer og rammer	<ul style="list-style-type: none"> • De anvendte arbejdsformer • Forholdet mellem teorigennemgang og praksis/øvelse • Læringsmiljøet – stemningen og dialogen på holdet • De fysiske rammer • Deltagernes læringsvaner • Underviserens pædagogiske udgangspunkt
Samarbejde og motivation i forløbet	<ul style="list-style-type: none"> • Egen indsats og motivation for at lære nyt • Deltagelse og engagement undervejs • Evne og lyst til samarbejde undervejs

Arbejdet med temaerne og fokuspunkterne kan organiseres individuelt eller i grupper – afhængig af om der ønskes en individ-orienteret refleksion eller en bredere drøftelse. Fokuspunkterne styrer tankerne, og kan derfor både være en hjælp og en bremseklods for evalueringen.

Endelig kan det også være relevant at gennemføre den løbende evaluering af læreprocessen i situationer, hvor du som underviser/udvikler oplever, at der er utilfredshed eller dalende deltagelse og motivation. I den slags situationer vil det være oplagt at stoppe op og gennemføre en evaluering, som specifikt retter sig mod det, som er problemet.

De problemorienterede læreproces-evalueringer har til hensigt at arbejde frem mod en målrettet problemløsning, men med hjælp fra åbne spørgsmål og med afsæt i en positiv tilgang. Bevægelsen i spørgsmålene er fra det problemorienterede mod det løsningsorienterede.

Eksempel 1: Underviseren oplever generel utilfredshed

- Er der i forbindelse med forløbet her noget I ikke er tilfredse med?
- Forklar, hvordan I opfatter problemet?
- Hvad kan der efter jeres mening gøres ved problemet?
- Hvad foreslår I, at der konkret skal gøres for at løse problemet og forbedre situationen?

Eksempel 2: Underviseren oplever dalende engagement

- Giv eksempler fra forløbet, hvor I oplevede at jeres engagement var for dårligt
- Giv eksempler fra forløbet, hvor I oplevede at jeres engagement var stort
- Hvordan vil I generelt beskrive jeres engagement i forløbet?
- Hvad er det, der gør, at engagementet er sådan?
- Hvordan kan jeres engagement styrkes?



Denne form for procesevaluering egner sig til drøftelser i grupper efterfulgt af plenumdrøftelser på hele holdet.

Opmærksomhedspunkter

Når underviseren/udvikleren gennemfører den løbende evaluering af læreprocessen, påvirkes samtidig den måde, hvorpå deltagerne og underviseren/udvikleren selv tænker om undervisning. Man kan sige, at øget opmærksomhed rettet mod læreprocessen også øger refleksionerne herover – fordi det man evaluerer, er det, man lægger vægt på! Den øgede opmærksomhed på læreprocessen er derfor med til at fremme deltagerens ansvar for og aktive medvirken i deres egen læring. Som udgangspunkt vil det altid være et stort og positivt aktiv for et kursus- eller uddannelsesforløb.

Videre kan man sige, at selvom hovedformålet med den løbende evaluering af læreprocessen handler om i fællesskab at designe den bedste proces i den givne kontekst, så kan processen ikke ses adskilt fra udbyttet. Evalueringer og løbende justeringer af læreprocessen fungerer som middel til optimering af deltagerens udbytte. Derfor har den løbende evaluering af læreprocessen den positive bi-effekt, at udbyttet af kurset/uddannelsen styrkes.

Den løbende evaluering af læreprocessen har ét meget centralt opmærksomhedspunkt, nemlig at det berører både deltagerens og underviserens/udviklerens personlige og sociale kompetencer. Det betyder, at der kan være en særlig følsomhed og sårbarhed knyttet til denne evaluering, som både kan være berigende og begrænsende, og derfor hele tiden må balanceres af underviseren/udvikleren. Som underviser/udvikler må man håndtere dette ved at markere i sit ordvalg, i de stillede spørgsmål og de opstillede løsninger, at det er læreprocessen/forløbet/undervisningen, der vurderes, og ikke deltagerens eller underviserens personlighed, der bedømmes.

Bedømmelse af mål og resultater

Formål

Formålene med bedømmelsen af et kursus eller en uddannelses mål og resultater vil ofte være flere og sammensatte. Formålene kan være:

- At bedømme et kursus eller uddannelsesforløbs overordnede relevans og aktualitet på udvalgte parametre; herunder f.eks. antal deltagere på forløbene, brugertilfredshedsmålinger og antal beståede/ikke beståede opnået ved eksamination
- At kontrollere om bestemte bekendtgørelsesfastlagte, lov- og regelbaserede mål, standarder og rammer overholdes
- At påpege hvor der stilles overordnede krav om forandringer; f.eks. som følge af nye procedurer, arbejdsgange, regelsæt m.v.
- At dokumentere overordnede effekter; f.eks. hvordan uddannelser og kurser virker i et bredere samfundsperspektiv

I bedømmelses-evalueringen er det derfor sigtet at afdække, vurdere og dokumentere overordnede linier, og at rette fokus mod hvordan systemer, uddannelser/kurser og institutioner på et overordnet niveau fungerer. Formålet er således ikke at vurdere processen – men resultaterne – og dermed er bedømmelsesevalueringen en summativ evalueringsform.

Bedømmelsesevalueringer vil ofte være evalueringer, som er påkrævede – enten af overordnede myndigheder og/eller som et led i den interne kontrol og dokumentation af effekt og kvalitet. Det betyder også, at intentionen med bedømmelsesevalueringen er dobbelt, idet der både er et tilstedeværende element af kontrol i evalueringsformen og mulighederne for at anlægge et mere fremadrettet udviklingsperspektiv.



Anvendelsesmuligheder

Bedømmelsen af mål og resultater af et kursus- eller uddannelsesforløb hører til ved den afsluttende evaluering (Læringscirkelns evalueringsfase). Det er her, der skal indsamles dokumentation og laves den endelige kontrol af effekten af forløbet. I mange situationer vil det dog være muligt og oplagt at medbringe bedømmelsesevalueringens resultater i den videre udvikling af tilsvarende eller nye kurser eller uddannelsesforløb. Derfor kan bedømmelsesevalueringen sætte spor ind i planlægningsfasen.

En bedømmelse af et forløbs mål og resultater drejer sig om at vurdere, om der er overensstemmelse mellem på forhånd opstillede mål og synligt opnåede resultater – målt ud fra objektive kriterier. Man kan også sige, at der altså er tale om at vurdere sammenhængen mellem input og outcome – set fra et overordnet synspunkt. På mange måder er det derfor en evalueringsform, som ligger langt fra den læringsforståelse som er præsenteret i denne publikation.

Alligevel skal evalueringsformen udfoldes lidt nærmere. Dels fordi det er en ofte anvendt – og også i mange sammenhænge krævet – evalueringsform, og dels fordi der også i bedømmelse af mål og resultater kan indtænkes metoder, som tager højde for deltagerens og arbejdspladsernes perspektiv, og som er fremadrettede og udviklingsorienterede.

Når der i regi af Beredskabsstyrelsen skal laves bedømmelser af mål og resultater, kan det være relevant at bruge én eller flere af følgende metodekategorier:

- Spørgeskemaundersøgelser – både med åbne og lukkede svarmuligheder
- Screening, prøver og tests af faglige standpunkter
- Skriftlige opgaver/fortællinger og casearbejder
- Interviews med efterfølgende skriftlig dokumentation, f.eks. i form af en rapport
- Mundtlige præsentationer med efterfølgende dokumentation, f.eks. i form af en skriftlig vurdering eller karakter
- Observationer med efterfølgende vurdering, f.eks. i form af en skriftlig vurdering eller karakter

Dokumentationen af de undersøgte resultater – typisk i form af noget skriftligt – er fælles for evalueringsmetoderne i bedømmelsesevalueringen. Og netop i denne skriftlighed, som bedømmelsesevalueringerne udmøntes i, ligger der muligheder for at arbejde fremadrettet og udviklingsorienteret.

Den skriftlige dokumentation, som er indlejret i bedømmelsesevalueringen, kan der arbejdes fremadrettet og udviklingsorienteret med ved at have fokus på:

- Udviklingsmuligheder og –potentialer
- Anerkendelse af det, der virker
- Både nutid og fremtid – status på resultaterne som de er nu og mulige resultater i fremtiden
- De bedste eksempler og den læring, der kan udtrækkes heraf

For at få bedømmelsesevalueringen til at hænge sammen med den socialkonstruktivistiske læringsforståelse og de undervisningsformer, der inddrager deltagerne og arbejdspladsernes perspektiver, må brugerne gives stemme. Det betyder i praksis, at en bedømmelsesevaluering ikke kan laves uden brugerinddragelse. Og videre betyder det, at der i en bedømmelsesevaluering funderet i den socialkonstruktivistiske læringsforståelse



ikke findes én ekspert eller én ekspertgruppe – men en mangfoldighed af forskellige synspunkter på det område/emne/mål, som evalueres.

Nedenfor følger et eksempel på evalueringsdesign og metodevalg i forbindelse med en bedømmelseevaluering af et kursus i Beredskabsstyrelsen. Evalueringsdesignet i bedømmelseevalueringen består af fem overordnede punkter.

- a) Formulering af en klar hensigt med bedømmelseevalueringen:
 - Hvad skal bedømmes i evalueringen (målopfyldelse, resultater, tilfredshed, eller noget helt andet)?
 - Hvem er målgruppen for bedømmelseevalueringens resultater (centrale og/eller lokale interessenter, arbejdspladserne og/eller uddannelsens undervisere/udviklere, andre)
 - Hvilke mulige konsekvenser har bedømmelseevalueringen (har udfaldet af bedømmelseevalueringen konsekvenser for nogle og i givet fald hvilke konsekvenser)?
- b) Valg af evalueringsmetoder:
 - Hvem skal inddrages i bedømmelseevalueringen for opnå den ønskede hensigt med evalueringen (deltagerne, arbejdspladsens ledere og samarbejdspartnere, undervisere/udviklere eller andre)?
 - Hvilken dokumentation skal bedømmelseevalueringen bygge på (kvalitative eller kvantitative undersøgelser)?
 - Hvilken konkret metode skal vælges i forhold til hvilke evalueringdeltagere (er det en palet af metoder, der tages i anvendelse, f.eks. i form af kvalitative interviews af deltagere og arbejdspladsrepræsentanter kombineret med et kvantitativt spørgeskema målrettet alle deltagere – eller noget helt andet)?
- c) Indsamling af dokumentation:
 - Hvornår er tid og timing optimal for bedømmelseevalueringen (på hvilke tidspunkter er det muligt at indsamle data, der rent faktisk besvarer bedømmelseevalueringens spørgsmål)?
 - Hvornår er der indhentet tilstrækkelig dokumentation (overvejelserne om hvornår dataene er gyldige og tilstrækkelige)
- d) Analyse og konklusion:
 - Hvem skal analysere og konkludere (får evalueringdeltagerne lejlighed til at kommentere analyserne og konklusionerne)?
 - Hvor, hvordan, hvornår og hvem er bedømmelseevalueringens resultater tilgængelige for (hvem er analyse og konklusion relevante for)?
 - Hvilken form skal analyse og konklusion præsenteres i (hvor omfattende skal det være, og hvad skal være tilgængeligt for hvem)?
- e) Implementering af relevante udviklingspunkter:
 - Hvordan skal bedømmelseevalueringens konklusioner føres ud i praksis (hvilken strategi skal der være for forankring af eventuelle forandringer)?
 - Hvem varetager implementeringen af bedømmelseevalueringens konklusioner (hvem har ansvaret)?
 - Hvordan vil det være synligt for andre, at bedømmelseevalueringens konklusioner er blevet implementeret (hvem skal kunne se det, og hvordan skal det kunne ses)?

En bedømmelseevaluering vil ofte med fordel kunne sammenkædes med evalueringer, der er rettet mod deltagerens kompetenceudbytte (udbytte-evaluering), dels fordi der



kan være indholdsmæssige overlap imellem de to evalueringsspektiver, og dels fordi begge evalueringer inddrager brugerperspektivet.

Opmærksomhedspunkter

Bedømmelseevalueringernes styrke er at dokumentere de indsatser, som gøres i forbindelse med kurser og uddannelser. Når dokumentationerne har et fremadrettet og udviklingsorienteret fokus får de yderligere værdi for deltagerne og for undervisere/udviklerne, idet de tjener som redskab til se muligheder for fornyelse og forandring.

De tre helt særligt opmærksomhedspunkter, som skal fremhæves i forbindelse med anvendelsen af bedømmelseevalueringer, er:

- At gøre dem klare nok i forhold til hvilke mål der reelt evalueres i forhold til
- At vælge metoder, som sikrer, at der afdækkes tilstrækkelige data til reelt at kunne bedømme og konkludere
- At tage højde for de mulige konsekvenser som bedømmelseevalueringer har samt implementeringen af de tiltag, der afstedkommes som følge heraf

At bevare opmærksomhed på disse punkter kræver grundighed i udformning af evalueringdesign, den bredest perspektiverende evalueringsgennemførelse og høj etik i forbindelse med analysen af resultaterne.

Afslutningsvis er det centralt at pointere, at bedømmelseevalueringer ikke siger noget om processen i et kursus eller en uddannelse. Som underviser/udvikler vil en bedømmelseevaluering derfor ikke kunne stå alene, men må gå hånd i hånd med den værdifulde viden, der kan fås gennem løbende evaluering af læreprocessen og gennem evaluering af deltagerens kompetenceudbytte.



DEL 4: Eksempler på redskabsanvendelse i den nye indsatslederuddannelse

I forbindelse med udviklingen af den nye indsatslederuddannelse er udvalgte værktøjer fra Læringscirkelens værktøjs- og metodekatalog taget i anvendelse.

I det følgende præsenteres værktøjerne i den form, som metoderne er blevet udviklet til at have lige netop i den kontekst og situation, som indsatslederuddannelsen rammesætter.

Undersøgelse af arbejdspladsernes behov, forventninger og ønsker

Anerkendende undersøgelse af god praksis

Formål

Når man vælger at undersøge god praksis med en anerkendende tilgang, har man valgt at fokusere på det, der virker, og det som giver arbejdspladser og medarbejdere/ledere virkelyst og overskud. Fokus i den anerkendende undersøgelse af god praksis er at identificere, det der fungerer med henblik på dels at skabe rammer for at gøre mere af det og dels at tage det med ind i nye sammenhænge.

Anvendelsesmuligheder

Anerkendende undersøgelse af god praksis kan især bruges i planlægningsfasen, når nye uddannelsesaktiviteter skal udvikles. Selve undersøgelsen kan designes på mange måder. Det centrale er at holde det anerkendende perspektiv igennem undersøgelsesforløbet samt holde fokus på den praksis, der i forhold til et konkret undersøgelsesfelt vurderes at være bedst fungerende.

Omsat til anvendelse i udviklingen af indsatslederuddannelsen, kunne et undersøgelsesdesign f.eks. se ud på følgende måde:

- Udpegning af arbejdspladser og interessenter på arbejdspladserne, som skal deltage i undersøgelsen
- Valg og beskrivelse af undersøgelsesmetodik – individuelle interviews, gruppeinterviews, møde med åben drøftelse af udvalgte temaer eller andet.
- Udvælgelse af centrale temaer, der herefter omsættes til interviewguide eller temaer. Det kunne i ISL-uddannelsen f.eks. være:
 - Den bedste praksis i den nuværende ISL-uddannelse – hvad skal med i den nye uddannelse
 - Ideer, håb og forventninger til den fremtidige ISL-uddannelse
 - Hvad skal der til for at realisere ideerne og håbene
 - Hvilke råd er de bedste der kan gives til uddannelsesplanlæggerne på den nye ISL-uddannelse
- Udarbejdelse af en opsamlende rapport/dokument, hvor undersøgelsens resultater og anbefalinger præsenteres.

Når anerkendende undersøgelse af god praksis anvendes giver det mulighed for at være kreativ og iderig. Tit kommer der ting frem, som ikke ellers var blevet set. Dermed indsamles værdifuld viden, som direkte kan bruges i den videre uddannelsesplanlægning.



Når anerkendende undersøgelse af god praksis anvendes betyder det ikke, at fejl og mangler ikke må påpeges. Men det betyder, at den måde, som kommunikationen omkring fejl og mangler gennemføres på er fremadrettet og sker som en reformulering af de negative forhold til forhold, der kan læres af og som gives særlige positiv opmærksomhed.

Interessentundersøgelse

Formål

Interessentundersøgelsen består i at se forventninger, behov, ønsker og effekter fra flest mulige synsvinkler. Herved kommer flest mulige detaljer og nuancer frem, og blinde pletter bliver belyst. Gennem interessentanalysen bliver der videre opmærksomhed på, hvad interessenter finder særligt væsentligt og dermed på, hvad der skal til for at de centrale interessenter vil og kan understøtte arbejdets gennemførelse. Som sideeffekt ved interessentundersøgelsen skærpes bevidstheden om, hvem der egentligt har indflydelse og interesse i situationen og hvem der bliver påvirket af de forandringer, der skal ske.

Anvendelsesmuligheder

Interessentundersøgelsen kan i princippet anvendes på alle tidspunkter i et udviklingsforløb. Når det er større forandringsprojekter – som udviklingen af indsatslederuddannelsen – der er i spil, er det relevant at inddrage interessentundersøgelsen allerede fra begyndelsen af forløbet. Selve designet af interessentundersøgelsen kan laves på mange måder. Den mest simple gennemførelse består i, at projektledelsen/projektgruppen selv laver en analyse af, hvilke interessenter udviklingsarbejdet har og hvilke synspunkter interessenterne gør – og kan tænkes at gøre - gældende. Den mest udbytterige interessentundersøgelse vil dog omfatte direkte kommunikation med de involverede interessenter. Uanset hvilken undersøgelsesform, der vælges, er det vigtigt, at man i designet tænker så bredt om interessent-kredsen som muligt.

Omsat til anvendelse i udviklingen af indsatslederuddannelsen, kunne et undersøgelsesdesign, hvor interessenterne involveres, f.eks. se ud på følgende måde:

- Udpegning af relevante og interessante interessenter i forhold til ISL-uddannelsen. Herunder drøftelse af interessenternes interesser i ISL (motiv), deres ønsker (særlige standpunkter), deres indflydelse og betydning for gennemførelsen af udviklingen af ISL-uddannelsen (magt) og deres muligheder for at tilføre udviklingsarbejdet nye dimensioner (innovationskraft).
- Valg og beskrivelse af undersøgelsesmetodik – individuelle interviews, gruppeinterviews, møde med åben drøftelse af udvalgte temaer eller andet.
- Gennemførelse af undersøgelsesdesign, hvor der er særligt fokus på at præsentere de forskellige interessenter interesser for hinanden. På den måde bliver interessentundersøgelsen flerdimensionel og samtidig et udviklingsværktøj for både projektledelse/delprojektledere og interessenter
- Udarbejdelse af en opsamlende rapport/dokument, hvor undersøgelsens resultater og anbefalinger præsenteres.

Når man skal opdage uddannelses- og udviklingsbehov kan meget vigtig viden komme frem i lyset ved at spørge flere end de mest oplagte og direkte involverede. Det er simpelthen svært at se hele vejen rundt om en situation, når man selv står midt i den.



Ved at bruge interessentundersøgelsen på en bred interessentgruppe opnår man en helhedsorienteret undersøgelse, som kan bryde med mange indgroede forforståelser og vante antagelser.

Undersøgelse af målgruppen og målgruppens praksis

Målgruppebeskrivelse

Formål

Når man laver en beskrivelse af målgruppen er det med den hensigt at definere krav og forventninger til deltagerne forud for uddannelsesstart. Det centrale i en målgruppebeskrivelse er således formuleringen af hvilke forudsætninger deltagelse i en konkret uddannelse kræver samt hvad man som uddannelsesudbydende myndighed forventer af deltagerne. Målgruppebeskrivelsen er derfor både udtryk for interessenternes krav og forventninger til deltagerne, den er en rettesnor for uddannelsesplanlæggernes videre arbejde og den fungerer som forventningsafklaring i forhold til potentielle uddannelsessøgende.

Anvendelsesmuligheder

Målgruppebeskrivelsen er en del af det indledende arbejde i udviklingen af et uddannelsesforløb. Det er med afsæt i kendskabet til målgruppen samt de krav der realistisk kan stilles til målgruppen, at et konkret uddannelsesforløb overhovedet kan udvikles. Jo hurtigere man beskriver målgruppen jo lettere er det derfor at arbejde med den øvrige del af uddannelsesplanlægningen. Selve målgruppebeskrivelsen indeholder derfor typisk de formelle krav, der stilles til potentielle ansøgere til en given uddannelse. Men derudover kan målgruppebeskrivelsen med fordel også indeholde mere holdningsprægede forventninger til deltagerne og deltagerens arbejdsindsats.

Omsat til anvendelse i indsatslederuddannelsen kunne arbejdet med målgruppebeskrivelsen f.eks. indeholde følgende:

- De formelle krav, der stilles til optagelse på indsatslederuddannelsen – herunder de forskellige krav, der stilles afhængigt af hvilken sektor ansøgerne kommer fra
- De forventninger, der stilles til deltagerne i forhold til deltageraktivitet og – engagement samt arbejdsindsats både under og mellem uddannelsens forskellige dele
- De forventninger, der stilles til deltagerne i forhold til mere konkrete aktiviteter i uddannelsen. Det kunne f.eks. være i forhold til:
 - Projektopgaven
 - Den tværsektorielle uddannelsesdel
 - Øvelsesgennemførelsen
 - Evalueringerne
- De forventninger, der stilles til deltagerne om overførsel af erfaringer og viden fra praksis til uddannelse og fra uddannelse til praksis

Når man bruger målgruppebeskrivelsen til mere end den blotte beskrivelse af formelle krav til ansøgerne bliver der mulighed for at skabe sammenhæng mellem det læringssyn, som implicit præger uddannelsesgennemførelsen, og de forventninger, som deltagerne møder op med. Ligesom det bliver muligt for uddannelsens interessenter og deltagerens arbejdspladser at gennemskue hvilke forventninger deltagerne bliver mødt med og skal opfylde som et led i uddannelsesgennemførelsen.



Beskrivelse af overordnede kompetenceområder og hovedarbejdsopgaver

Formål

Hensigten med at lave en beskrivelse af overordnede kompetenceområder og hovedarbejdsopgaver er at koble praksis og det, der skal læres gennem en konkret uddannelses gennemførelse. Dermed bliver det med beskrivelsen muligt at planlægge en uddannelse, som reelt omhandler praksisfeltets daglige opgaveløsning og de udfordringer, der knytter sig hertil. Ligesom det bliver muligt at skabe de bedst tænkelige muligheder for at deltageren i uddannelsen kan overføre viden mellem praksisfeltet og uddannelsen og omvendt.

Anvendelsesmuligheder

Beskrivelsen af overordnede kompetenceområder og hovedarbejdsopgaver er en del af de indledende undersøgelser i udviklingsarbejdet omkring et uddannelsesforløb. Beskrivelsen kan designes og gennemføres på mange måder. Den mest udbytterige måde er at inddrage interessenter og praksisfeltets aktører i udarbejdelsen. Selve formuleringen af overordnede kompetenceområder og hovedarbejdsopgaver sker ved at fokusere på de handlinger og arbejdsopgaver, som skal løses på arbejdspladsen. Det betyder, at formuleringerne tager afsæt i, hvad der gøres på arbejdspladsen og hvad en given personalegruppe kan gøre/udføre/handle i forhold til.

Omsat til anvendelse i udviklingen af indsatslederuddannelsen, kunne en måde at beskrive overordnede kompetenceområder og hovedarbejdsopgaver være gennem involvering af interessenter og arbejdspladser. Det kunne f.eks. ske på følgende måde:

- Udpegning af en første bruttoliste af overordnede kompetenceområder og hovedopgaver for indsatsledere indenfor hver sektor.
 - Bruttolisten rummer både en oversigt over de kompetenceområder og hovedarbejdsopgaver som løses nu og de der forventes løst fremover
- Involvering af interessenter og arbejdspladser indenfor hver sektor i en fælles drøftelse af bruttolisten med henblik på at udfærdige den endelige beskrivelse
 - Involveringen af interessenter og arbejdspladser kan både ske som en mødeaktivitet eller som interviews.
- Tværgående drøftelse mellem delprojektledere og udvalgte interessenter af hver sektors bruttoliste med henblik på udpegning af kompetenceområder og hovedopgaver, som er hhv. intra- og intersektorielle
 - Den tværgående drøftelse gennemføres som en mødeaktivitet eller en del af et tværsektorielt seminar

Når man vælger at lade en beskrivelse af overordnede kompetenceområder og hovedopgaver være afsæt for videre uddannelsesplanlægning understøtter man samtidig et læringssyn, som er praksisnært og handlingsorienteret.



Udarbejdelse af rammeplan

Deltagerundersøgelse

Formål

Hensigten med deltagerundersøgelsen er at forstå den enkelte deltagers udgangspunkt for at lære og at bruge denne indsigt i planlægning, gennemførelse og evaluering af læreprocessen. At se deltagerundersøgelsen som udgangspunkt for læring betyder, at undersøgelsen ikke skal ses som en statisk og fastlåsende beskrivelse af deltageren, men som et dynamisk afsæt for deltagerens løbende udvikling og læring. Det vil sige, at deltagerforudsætninger udvikles og forandres undervejs i uddannelsesforløbet, og at det hele tiden drejer sig om at møde deltageren netop der, hvor han aktuelt er.

Anvendelsesmuligheder

Undersøgelsen af deltagerne er et vægtigt bidrag til underviserens efterfølgende tilrettelæggelse og gennemførelse af den konkrete undervisning. Deltagerundersøgelsen består af flere delområder. For det første indgår der i deltagerundersøgelsen objektive informationer om deltageren. Det kan være uddannelsesbaggrund, erfaringer fra arbejdsmarkedet, køn og alder osv. For det andet indeholder en læringsorienteret deltagerundersøgelse deltagerens egne vurderinger af læringsforudsætninger. Det kan f.eks. være deltagerens skriftlige refleksioner om tidligere erfaringer med undervisningssituationer, om styrker og svagheder i forbindelse med deltagelse i uddannelser og om foretrukne måder at arbejde på. For det tredje omfatter en deltagerundersøgelse også deltagerens erfaringer og viden, holdninger og motivation i forhold til uddannelsens kompetenceområder. Det kan f.eks. være deltagerens skriftlige refleksioner omkring motivation for at gennemføre uddannelsen, motivationen for arbejdet, særlige faglige interessepunkter og en mini-case, som deltageren forholder sig fagligt til. En helheds- og læringsorienteret deltageranalyse vil indeholde aspekter fra alle tre delområder.

Omsat til anvendelse i udviklingen af indsatslederuddannelsen, kunne deltagerundersøgelsen f.eks. planlægges og gennemføres på følgende måde:

- Udsendelse af ansøgningsskemaer forud for optagelse og start på ISL-uddannelsen. I skemaet uddyber deltagerne:
 - Faktuelle og objektive oplysninger (uddannelsesbaggrund og erfaringer)
 - Egne læringsforudsætninger gennem en række åbne spørgsmål (refleksioner om hvorfor de ønsker uddannelsen, hvad de ser som deres særlige styrker i forbindelse med uddannelsen, hvad de forventer af uddannelsen og måden den tilrettelægges på osv.)
 - Erfaringer og viden, holdninger og motivation gennem en række åbne spørgsmål og evt. casebesvarelse (refleksioner om motivation for at gennemføre uddannelsen og for det efterfølgende arbejde, særlige faglige interessepunkter, faglige refleksioner i relation til en case osv.)
- Opsamling af generaliserbar viden fra deltagerundersøgelsen til brug dels for underviserens videre tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen og dels til den løbende udvikling af ISL-uddannelsen.

Når man arbejder med deltagerundersøgelse, tager udgangspunkt i deltagernes forudsætninger og indbygger det i uddannelsesplanlægningen og gennemførelsen, sendes et vigtigt læringsmæssigt signal. Signalet består i, at der ligger vægt på at læring



er en individuel proces, og at der ønskes skabt en læresituation, hvor der er mulighed for at tage højde for den enkeltes styrker, ressourcer og udvikling i læreprocessen.

Kompetencemål og -niveauer

Formål

Udarbejdelsen af mål har til hensigt at uddybe, hvad der er uddannelsens fokus og retning. Når der er tale om kompetencemål skabes fokus og retning gennem tæt tilknytning til praksisområdets handlings- og arbejdsopgaveperspektiv. Det betyder, at kompetencemålene laves med intentionen om at klarlægge, hvad det er, deltagerne gennem undervisningen, skal blive styrket i at mestre i praksisfeltet – frem for at styre og kontrollere undervisningen på uddannelsen ved hjælp af helt præcise, detaljerede, kontekstfrie målkriterier.

Med udarbejdelsen af kompetencemål følger også ønsket om at niveau-dele i forhold til graden af kompleksitet og selvstændighed i opgavevaretagelsen. Man kan kalde det mestringsniveauer eller kompetenceniveauer. Når målene udtrykkes som kompetencer, der er knyttet til handlinger og arbejdsopgaver, er formålet med niveau-inddelingen derfor at beskrive opgaveløsning på forskellige udviklingstrin frem for at inddele i et mål-middel baseret klassifikationssystem.

Anvendelsesmuligheder

Beskrivelsen af kompetencemålene er en central opgave i rammeplanen. Når man beskriver kompetencemål er udgangspunktet praksisområdets arbejdsopgaver og den sammenhæng der kan skabes mellem praksisfeltet og uddannelsen. Videre er der i formuleringen af målene fokus på at inddrage deltagerperspektivet samt knytte forbindelse mellem viden, færdigheder og holdninger, som en integreret del af kompetencebegrebet. Ligesom kompetenceniveauerne indbygges som en integreret del af teksten.

I den konkrete formulering af kompetencemålene er der to centrale fokuspunkter. For det første udspringer kompetencemålene af beskrivelsen af overordnede kompetenceområder og hovedarbejdsopgaver - der skal være en direkte sammenhæng. For det andet drejer det sig i formuleringen af kompetencemål om at holde fokus på de handlingsorienterede frem for på de vidensrelaterede mål.



Omsat til anvendelse i udviklingen af indsatslederuddannelsen, kunne et forløb omkring formulering af kompetencemål f.eks. se ud på følgende måde:

- Brainstorm over de arbejdsopgaver, som indsatslederne varetager nu og som de fremover skal udføre
- Sortering og kondensering i arbejdsopgaver i henhold til de beskrevne overordnede kompetenceområder og hovedarbejdsopgaver, idet der tilstræbes færrest mulige overlap og gentagelser.
- Formulering af kompetencemål ud fra ønsket om, at de:
 - Beskriver arbejdsopgaver
 - Forholder sig til praksisområdet
 - Har deltagerperspektivet i fokus
 - Udtrykker videns, færdigheds- og holdningselementer, men som integreret i handling
 - Indeholder formuleringer, der viser niveauerne for handling
- Indarbejdelse af kompetenceniveauerne – enten som en del af teksten eller som vedhæftede beskrivelser - ud fra følgende beskrivelser:
 - Et begynder-niveau, hvor opgaven kan gennemføres i kendte eller mindre komplekse situationer – med støtte
 - Et sikkert niveau, hvor opgaven kan forberedes og gennemføres i kendte eller mindre komplekse situationer – alene eller ved at inddrage personer med yderligere kompetencer
 - Et selvstændigt og avanceret niveau, hvor opgaven kan planlægges, gennemføres og vurderes i kendte såvel som ukendte situationer – alene og i komplekse samarbejdsrelationer

Når man beskriver en uddannelses mål som kompetencemål kan man ikke på samme måde som i en mål-middel-tænkning direkte slutte sig til indholdet med afsæt i målformuleringerne. Med kompetencemålene er intentionen i stedet at retningsangive, men på en så fleksibel måde, at det er muligt at tage højde for deltagernes forudsætninger, betydningskabende rammefaktorer – og betingelser, arbejdsområdets udvikling, variationen i relevante arbejdsmåder osv. Videre bliver det med afsæt i formulering af kompetencemål muligt at arbejde langt mere fleksibelt og varieret med evalueringen af uddannelse. Man kan sige, at det at arbejde med kompetencemål synliggør det læringssyn, at læring er sammenhængende til kontekst og situation og fravælger at se mål som kontekstrie kriterier til at klassificere de særligt dygtige deltagere.

Fagområder

Formål

Hensigten med at lave en beskrivelse af uddannelsens fagområder er at oversætte kompetencemål til overordnede temaer for den konkrete undervisningsgennemførelse. Med afsæt i kompetencemålene kobles der til det overordnede indhold, som kan gøres til genstandsfelt i undervisningen, og som samles til uddannelsens fagområder. Det betyder, at der fortsat holdes fast i størst mulig tilknytning til praksisfeltet og deltagernes daglige opgaveløsning, når fagområderne udpeges. I selve udvælgelsen af fagområder sendes desuden et tydeligt signal om, hvad der står centralt og skal vægtes højt på indholdssiden i uddannelsen, men uden at fastlåse og begrænse gennem en meget detaljeret liste over indholdselementer.



Anvendelsesmuligheder

Fagområderne formuleres som en udløber af kompetencemålene, idet der skal være en tydelig kobling imellem kompetencemål og fagområder. Med afsæt i kompetencemålene udledes det indhold, der understøtter opnåelsen af kompetencemålene. Herefter kondenseres og samles indholdet til overordnede hovedemner og det der er kernen i emnerne. Det er uddannelsens fagområder. Den største udfordring i udvælgelsen og beskrivelsen af fagområder er at stramme ind, kondensere og finde frem til de allermost centrale og dækkende områder. Til gengæld er denne kondensering vigtig, for ikke at stå med en uoverskuelig mængde af indholdselementer, som skaber usikkerhed og uigennemsigthed.

Omsat til anvendelse i udviklingen af indsatslederuddannelsen, kunne et forløb omkring formulering af kompetencemål f.eks. se ud på følgende måde:

- Brainstorm over de arbejdsopgaver, som indsatslederne varetager nu og som de fremover skal udføre
- Sortering og kondensering i arbejdsopgaver i henhold til de beskrevne overordnede kompetenceområder og hovedarbejdsopgaver, idet der tilstræbes færrest mulige overlap og gentagelser.
- Formulering af kompetencemål ud fra ønsket om, at de:
 - Beskriver arbejdsopgaver
 - Forholder sig til praksisområdet
 - Har deltagerperspektivet i fokus
 - Udtrykker videns, færdigheds- og holdningselementer, men som integreret i handling
 - Indeholder formuleringer, der viser niveauerne for handling
- Indarbejdelse af kompetenceniveauerne – enten som en del af teksten eller som vedhæftede beskrivelser - ud fra følgende beskrivelser:
 1. Et begynder-niveau, hvor opgaven kan gennemføres i kendte eller mindre komplekse situationer – med støtte
 2. Et sikkert niveau, hvor opgaven kan forberedes og gennemføres i kendte eller mindre komplekse situationer – alene eller ved at inddrage personer med yderligere kompetencer
 3. Et selvstændigt og avanceret niveau, hvor opgaven kan planlægges, gennemføres og vurderes i kendte såvel som ukendte situationer – alene og i komplekse samarbejdsrelationer

Når uddannelsens fagområder udpeges med afsæt i kompetencemålene handles der i overensstemmelse med et praksisnært og handlingsorienteret læringssyn. Det er ikke skolens/uddannelsens udpegede fag, der konstituerer indholdet, men praksis, som konstituerer uddannelsens indhold. Hermed bliver det deltagerne og deltagernes daglige opgaveløsning, der er i fokus.

Læreprocessen

Formål

Formålet med beskrivelsen af læreprocessen er at analysere og vurdere arbejdsmåder og undervisningsmetoder i forhold til deltagerne, kompetencemålene og fagområderne i en given uddannelse. I valgene af arbejdsmåder og undervisningsmetoder stiller uddannelsen for alvor det bagvedliggende læringssyn til skue, fordi det er i læreprocessen at læringssynet udmøntes. Når læreprocessen beskrives bliver det desuden synligt, for både undervisere og uddannelsesdeltagere, at vejen mod læringsresultatet er betydningsfuld og i fokus.



Anvendelsesmuligheder

Læreprocessen – arbejdsmåderne og undervisningsmetoderne – er i virkeligheden allerede indirekte formuleret i det øjeblik, der sættes ord på læringssynet. Når der i uddannelsessammenhæng er fokus på praksisnærhed og handlingsorientering må der således i læreprocessen bl.a. organiseres deltageraktiverende øvelser og træning, hvis der skal være konsistens. Når der i læringssynet beskrives at læring er et individuelt resultat af samspil, må der i læreprocessen veksles mellem samarbejde og individuelt arbejde. Læringssynet bærer derfor i sig selv indikationerne på læreprocessen. Den konkrete beskrivelse af læreprocessen skærpes dog yderligere, når der tages afsæt i deltagerundersøgelsen, kompetencemålene og fagområderne. Det afsæt betyder nemlig, at beskrivelsen af læreprocessen kan præciseres og sættes i relation til kompetencemålene og fagområderne.

Kombinationen af klasseundervisning, individuelt arbejde med afsæt i opgaver/bog og lidt gruppearbejde er en velkendt læreproces, som de fleste af os har været igennem i uddannelsessammenhænge. Som inspiration til at tænke ud over det mønster, og beskrive læreprocessen, kan der peges på følgende konkret arbejdsmåder og undervisningsmetoder: casearbejde, projektarbejde, rollespil, samtaleundervisning, øvelser med forskellige grader af eksperimenteren, summemøder, interviews, deltageren som underviser, situationsspil, skriveøvelser, praktiske opgaver efterfulgt af refleksion, problembaseret læring, strukturerede fortællinger, feedback og feedforward forløb, osv.

Omsat til anvendelse i udviklingen af indsatslederuddannelsen, kunne en beskrivelse af læreprocessen f.eks. indeholde svarene på følgende spørgsmål:

- Hvilke arbejdsmåder og undervisningsmetoder passer bedst til deltagerne, kompetencemålene og fagområderne?
- Hvilke kompetencemål og fagområder, ligger naturligt op til anvendelse af særlige arbejdsmåder og undervisningsmetoder?
- Hvordan repræsenterer arbejdsmåderne og undervisningsmetoderne det læringssyn, som ønskes praktiseret i ISL-uddannelsen?
- Hvilken variation og hvilket repertoire skal ISL-uddannelsen samlet have været omkring?

Beskrivelsen af læreprocessen er en overordnet præsentation af de arbejdsmåder og undervisningsmetoder som et uddannelsesforløb skal indeholde. Det er ikke en komplet og præcis liste over, hvordan underviseren skal gøre hvornår. Men en rettesnor, som fortæller både deltager og underviser, hvordan læreprocessen i forløbet tænkes gennemført.

Evalueringen

Formål

Formålet med at beskrive evalueringen er at synliggøre det evalueringsdesign, som ønskes gennemført i forbindelse med en uddannelse. En uddannelses evalueringsdesign dækker således over flere forskellige evalueringsformer og -metoder, der har et forskelligt udgangspunkt og en forskellig effekt, og hvis sigte er at skabe sammenhæng til deltagerundersøgelsen, kompetencemålene, fagområderne og læreprocessen. Med valg af evalueringsdesign opnås sammenhæng mellem det, som uddannelsen ønsker at måle og vurdere og så de målinger og vurderinger, der rent faktisk finder sted.



Anvendelsesmuligheder

I evalueringen af uddannelser kan der skelnes mellem tre forskellige evalueringsformer: evalueringen af deltagernes udbytte og præstation, evaluering af undervisningens virkning og evaluering af deltagernes læreproces. Evalueringsformerne har et forskelligt sigte og et forskelligt tilhørende metoderepertoire. For at lave et konsistent evalueringsdesign må der være fokus på sammenhængen imellem de forskellige evalueringsformer.

I de fleste kompetencegivende uddannelser er der brug for at lave en evaluering af deltagernes udbytte og præstation – en eksamen. Men den eksamensform og -metode, der vælges, kan være mere eller mindre i overensstemmelse med uddannelsens læringssyn, deltagernes forudsætninger, kompetencemålene, fagområderne og læreprocessen. I mange uddannelser laves løbende evalueringer af deltagernes læreproces og af undervisningens virkning. Men de evalueringsmetoder, der vælges, kan være mere eller mindre i overensstemmelse med uddannelsens læringssyn, deltagernes forudsætninger, kompetencemålene, fagområderne, læreprocessen og den valgte eksamensform og -metode. Opgaven er, at vælge evalueringsformer og -metoder, som hænger sammen indbyrdes og som hænger sammen med læringssynet og uddannelses gennemførelsen.

Omsat til anvendelse i udviklingen af indsatslederuddannelsen, ville et evalueringsdesign omfatte valg af evalueringsformer og metoder indenfor områderne:

- Valg af form og metode for evaluering af udbytte og præstation - eksamensform og -metode
- Valg af form og metode for evaluering af undervisningens virkning
- Valg af form og metode for evaluering af deltagernes læreproces

For hver af valgene er det centralt at stille spørgsmålene: Hvordan afspejler evalueringsformen og -metoden deltagernes forudsætninger, kompetencemål, fagområder og læreprocessen? Og hvordan hænger evalueringsformerne og -metoderne sammen?



Som støtte til overvejelser, drøftelser og valg kan der f.eks. tages afsæt i nedenstående eksempler:

	Evalueringsform	Evalueringsmetode (eksempler)
Evaluering af udbytte og præstation	Skriftlig	<ul style="list-style-type: none"> • Individuel opgaveløsning på baggrund af spørgsmål • Gruppebaseret projektopgave • Multiple choice • Case-beskrivelse
	Mundtlig	<ul style="list-style-type: none"> • Teoretisk gennemgang af emne • Præsentation af øvelsesoplæg • Interviews og samtaler
	Praktisk	<ul style="list-style-type: none"> • Observation af øvelsesgennemførelse • Observation af løsning af konkret arbejdsopgave • Rollespil eller situationsspil
Evaluering af undervisningens virkning	Underviserens selvrefleksion	<ul style="list-style-type: none"> • Med afsæt i udpegede udviklingsområder • Med afsæt i udarbejdet selvevalueringskema • Logbogsskrivning
	Samspil mellem undervisere	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Kollegial sparring – to-til-to • Gruppedrøftelser med afsæt i undervisningsfortællinger • interviews
	Samspil mellem undervisere og deltagere	<ul style="list-style-type: none"> • Plenumdrøftelser med afsæt i udvalgte spørgsmål • Samtaler i grupper med afsæt i udvalgte spørgsmål • Interviews • Spørgeskema med åbne svarkategorier
Evaluering af deltagernes læreproces	Deltagerens selvrefleksion	<ul style="list-style-type: none"> • Logbogsskrivning • Med afsæt i selvevalueringskema
	Samspil mellem deltagerne	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppedrøftelser af udvalgte områder • Videoptagelser og efterfølgende styret dialog • Feedback ud fra udvalgte områder
	Samspil mellem deltagere og undervisere	<ul style="list-style-type: none"> • Samtaler på baggrund af udvalgte områder og observationer • porteføljeevaluering

Når de valgte evalueringsformer og –metoder hænger sammen og hænger sammen med læringssynet og læreprocessen i øvrigt, giver det mening at evaluere og blive evalueret. Eksamen uden sammenhæng til arbejdsopgaver og uddannelsesgennemførelse bliver tom udenadslære, der ikke skaber kompetente udøvere. Evaluering af undervisnings



virkning uden efterfølgende opmærksomhed på justering og udvikling bliver tom tidsspilde – både for undervisere og deltagere. Evaluering af deltagernes læreproces uden efterfølgende justering og udvikling af arbejds måder og undervisningsmetoder i læresituationerne skaber frustration og modstand mod læring.

Men når evalueringsformer og –metoder er gennemarbejdede, sammenhængende og tydeligt bekræftede fra uddannelsesstart bidrager de både til læreprocessen og den fortsatte udvikling af uddannelsen.

Udarbejdelse af skema

Tid, progression og sammenhæng i skemaet

Formål

Den eksplicite hensigt med at udarbejde et skema er at skabe overblik og struktur i præsentationen af uddannelsen for deltagerne, deltagernes arbejdspladser, undervisere og øvrige interessenter. I skemaet kan deltagerne se, hvad de skal arbejde med, hvornår, hvor og sammen med hvilke øvrige deltagere og undervisere. Bag udarbejdelsen af skemaet ligger dog også en række mindre tydelige overvejelser, som udgør den mest centrale intention med skemaet – nemlig at omsætte rammeplanens undersøgelser og overvejelser til en struktur, hvor der tages højde for tidsanvendelse, progression i fagområderne samt faglig og processuel sammenhæng mellem fagområderne.

Anvendelsesmuligheder

Skemaet er uddannelsesdeltagernes og undervisernes praktiske holdepunkt, når uddannelsen gennemføres. Selve skemaet kan udformes på et utal af måder. Et sigtepunkt at have for øje, når skemaet laves er, at det skal indeholde tilstrækkeligt med informationer til at deltagerne og underviserne ved, hvad de skal arbejde med hvornår og hvor. Men ikke så mange informationer, at underviserne låses fast i bestemte arbejds måder og undervisningsmetoder og helt præcise gennemgange af meget detaljerede indholdselementer. Skemaet skal være en informationsrig ramme, men ikke en uflexibel hæmsko for at skabe den bedste læreproces og det bedste læringsudbytte.

Med afsæt i rammeplanen er en måde at udforme skemaet på derfor, at tidsfastsætte og finde den progression samt faglige og processuelle sammenhæng, der er mellem fagområderne – og så skemalægge dette.

Omsat til anvendelse i udviklingen af indsatslederuddannelsen, kunne et skema f.eks. se ud som følger:

Kl.	Mandag d.	Tirsdag d.	Onsdag d.	Torsdag d.	Fredag d.
8.00 – 10.00	Fagområde a) v/LH	Fagområde b) v/AA	Status og evaluering v/AA	Fagområde d) v/AA	Fagområde e) v/LH
Pause	↓	↓			↓
10.15 – 12.00			Øvelse		
Pause					
13.00 – 15.00	Øvelse		Fagområde c) v/ LH	Øvelse	Evaluering v/AA
Pause		↓	↓	↓	
15.15 – 17.00	Fagområde b) v/AA	Praktisk orient. v/LH			Oprydning v/ AA



Udarbejdelse af vejledende læreplan

Fagområde

Deltagerne	Kompetencemål	Indholdselementer	Metodevalg	Materialer	Tid
<ul style="list-style-type: none"> Deltagernes vurdering af egne læringsforudsætninger og læreproces <p>I samspil med</p> <ul style="list-style-type: none"> Underviserens løbende vurdering af deltagerens læringsforudsætninger og læreproces 	<ul style="list-style-type: none"> Kompetencemålene sat i forhold til fagområderne 	<ul style="list-style-type: none"> Fagområde omsat til centrale indholdselementer <p>Indholdselementer organiseret i forhold til:</p> <ul style="list-style-type: none"> Progression Indbyrdes faglig og processuel sammenhæng Indholdselementer koblet til kompetencemålene Evaluering som en integreret del af indholdet 	<ul style="list-style-type: none"> Valg af deltageraktivitet i forhold til deltagerne og indholds-elementerne Valg af organisationsform i forhold til deltagerne og indholds-elementer (klasse, grupper, par) Konkrete metodevalg – set i forhold til deltagerne og indholdselementerne (øvelse, foredrag, projektarbejde, rollespil, summemøder osv.) Samlet blik på lektionens og sammenhængende lektioners metodevalg i forhold til parameteren variation 	<ul style="list-style-type: none"> Valg af materialer i forhold til deltagerne, indholdselementer og metodevalg (materialer forstået som lærebøger, overheads, film, PP-slides, særlige rekviritter osv.) Deltagernes materialer og forventninger til deres forberedelse Underviserens materialer Underviserens udarbejdede materialer til denne undervisningssekvens 	<ul style="list-style-type: none"> Vurdering af tidsforbrug i forhold til de gennemførte aktiviteter <p>Prioritering af tidsforbrug i forhold til de forskellige metodevalg</p>



Litteratur anvendt i forbindelse med udarbejdelse af publikationen

- Andersen, Frode Boye; Gleerup, Jørgen; Ryberg, Birgit; Scaarup, Per (2006). *Ledelse i reflekserive processer*. JCVU Forlag
- Andersen, Niels Åkerstrøm (2004). *Ledelse af personlighed*. Samfundslitteratur.
- Bruner, Jerome (1999). *Mening i handling*. Klim.
- Bråten, Ivar (2006). *Vygotsky i pædagogikken*. Frydenlund.
- Campbell, David (2000). *The Socially Constructed Organization*. Karnac Books.
- Cederström, John (1997). *Læring, samtale og organisation*. Unge Pædagoger.
- Dahler-Larsen, Peter; Krogstrup, Hanne-Katrine (2003). *Nye veje I evaluering*. System Academic.
- Dall, Mads Ole; Hansen, Solveig (2001). *Slip anerkendelsen løs. Appreciative Inquiry I organisationsudvikling*. Frydenlund
- Golemann, Daniel (2001). *Følelsernes intelligens*. Borgen.
- Hald, Lene (2005). *Pædagogiske metoder. En håndbog til undervisere på de finansielle uddannelser*. Finansrådet.
- Haslebo, Gitte (2004). *Relationer i organisationer*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hermansen, Mads (2005). *Læringens univers*. Klim.
- Hermansen, Mads; Jensen, Elsebeth (2004). *Udfordringer til undervisningen i didaktisk perspektiv*. Alinea.
- Hornstrup, Carsten; Loehr-Petersen, Jesper (2003). *Appreciative Inquiry. En konstruktiv metode til positive forandringer*. Jurist- og økonomiforbundet.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Morgan, Alice (2000). *Narrative samtaler*. Hans Reitzels Forlag.
- Pearce, Barnett (1994). *Interpersonal Communication. Making Social Worlds*. Harper Collins Publishers.
- Pædagogiske Principper for Forsvaret*. (2003). Forsvarskommandoen.
- Qvortrup, Lars (2004). *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. Unge Pædagoger.
- Qvortrup, Lars (2006). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal.



Søholm, Thorkil Molly; Storch, Jacob; Juhl, Andreas; Dahl, Kristian; Molly, Asbjørn (2006). *Ledelsesbaseret coaching*. Børsens Forlag.

Schön, Donald (2001). *Den reflekterende praktiker*. Klim.

Undervisning i praksis. (2000). Forsvarets Center for Lederskab, Uddannelsesudviklingsafdelingen. Forsvarskommandoen.

Wahlgreen, Bjarne; Høyrup, Steen; Pedersen, Kim; Rattleff, Pernille (2002). *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur.

White, Michael (2006). *Narrativ teori*. Hans Reitzels Forlag.

White, Michael (2006). *Narrativ praksis*. Hans Reitzels Forlag.



ARGO | Forandrer i praksis

Vision

ARGOs ambition er at være blandt de førende konsulentfirmaer, når det gælder unikke løsninger inden for kompetenceudvikling, videndeling og evaluering. Vi har som mål at arbejde helhedsorienteret inden for vores tre primære forretningsområder, hvor kompetenceudvikling, videndeling og evaluering forstås og håndteres i en samlet udviklingsproces.

Værdier

Vi har som mål at inddrage og omsætte den nyeste forskning om kompetenceudvikling, videndeling og evaluering i vores konsulentpraksis – og derved indgå i et lærende samarbejde med vores kunder og samarbejdspartnere. Det er videre et mål for os at bidrage til en mærkbar og positiv forskel ved:

- at være fagligt kompetente på et højt niveau samt konkrete og forståelige i vores kommunikation
- at skabe resultater funderet på inddragende processer
- at udvise fornemmelse både for organisationens overordnede behov – og for de små nuancer i samspillet med hver enkelt samarbejdspartner
- at agere ansvarligt og tillidsvækkende

Navnet ARGO

Argo var skibet, som bar den græske sagnhelt Jason over Sortehavet for at hente Det Gyldne Skind og dermed bevise sit retmæssige krav på den kongetrone, som han var født til, men forvist fra.

Missionen lykkedes. Ikke mindst på grund af skibet Argos evne til at manøvrere gennem de oprørte vande.

Historien fascinerer os. Derfor har vi valgt navnet ARGO. Vi ønsker at blive den støtte, som hjælper vore kunder med at nå ambitiøse mål. Vi ønsker at fremme dialogen og samarbejdet mellem kaptajn og besætning, når bølgerne går højt, og man må trække på hinandens styrker og potentialer for at nå sikkert i havn. Og kursen – den sætter I!"

Kontakt

Konsulentfirmaet ARGO
Klosterbanken 44
4200 Slagelse

Telefon : 58 50 17 11
E-mail: argo@argo.dk
Internet: www.argo.dk