

Transfer

Fra uddannelsesforløb til praksis

LÆRING OG
FORANDRINGSPROCESSER
KANDIDATSPECIALE
MASTER'S THESIS
AALBORG UNIVERSITET
02.06 2010

Rapportens omfang:
Indledning—Perspektivering:
186454 enheder
77,7 normalsider
Artiklens omfang:
7735 enheder
3,2 normalsider
Abstract omfang:
2825 enheder
1,2 normalsider
Tallene er ekskl. figurer

Vejleder: Thorkil Molly-Søholm

Rikke Bisgaard
Studienummer:20052705

Rapportens indhold:

Denne opgave beskæftiger sig med transfer i arbejdslivet, og hvordan det er muligt at øge transfer. Opgaven tages udgangspunkt i både en konkret praksis samt teori relevant for feltet. Der undersøges, hvordan det er muligt at øge transfer, der er hensigtsmæssige i forhold til transfer, samt hvordan det er muligt yderligere at øge transfer. Der argumenteres for, at en strategisk tilgang til planlægning af transfer øger sandsynligheden for transfer. Dette er dog kun anvendeligt, hvis der tages hensyn til både medarbejderens og organisationens ressourcer og behov.

Indhold

Forord.....	7
1 Indledning.....	9
2 Problemformulering.....	11
3 Overblik over feltet	12
3.1 1960-1980	12
3.2 1990'erne	12
3.3 2000 til i dag.....	13
4 Metode.....	15
4.1 Fremgangsmåde.....	15
4.1.1 Rapportopbygning.....	15
4.1.2 Videnskabsteoretisk tilgang	15
4.2 Præsentation af teori	16
4.3 Casebeskrivelse	17
4.3.1 Brønderslev Kommune.....	17
4.3.2 Hedegårdsskolen	18
4.3.3 Hjallerup Skole	19
4.4 Dataindsamling.....	19
4.4.1 Livsverden	19
4.4.2 Syv stadier	20
5 Teori	25
5.1 Læring.....	25
5.1.1 Mit læringssyn	25
5.1.2 Kognitiv læring	25
5.2 Kompetencebegrebet	25
5.2.1 Teoretisk baggrund	26
5.3 Kompetenceudvikling.....	27
5.3.1 Total kompetence	28
5.4 Transferbegrebet.....	29
5.4.2 Faktorer knyttet til medarbejderen	30
5.4.3 Faktorer knyttet til undervisningen	30
5.4.4 Faktorer knyttet til anvendelsen	30
5.5 Læringssituationen.....	31
5.5.1 Effektlæring	31

5.5.2 Ledelse.....	31
5.5.3 Implementering.....	32
5.5.4 Læreprocesser	34
5.6 High Impact Learning	35
5.6.1 HIL-processen	36
5.6.2 Fokus og intentionalitet	36
5.6.3 Effektiv læring	37
5.6.4 Støtte til præstationer.....	39
5.7 Anerkendende ledelse.....	40
5.7.1 Grundprincipper	40
5.8 Transfermiljø	40
5.9 Sammenfatning af teori	41
5.9.1 Medarbejderen	41
5.9.2 Uddannelsesforløbet.....	42
5.9.3 Anvendelsessituationen	42
5.10 Interviewguiden	43
6 Analyse	49
6.1 Kursets formål	49
6.1.1 Væsentlige kompetencer	49
6.1.2 De fem synsvinkler	50
6.2 Dataanalyse	51
6.2.1 Motivation hos kursusedtagerne	51
6.2.2 Jobtilfredshed.....	51
6.2.3 Tilgængelige ressourcer	52
6.2.4 Undervisningen	52
6.2.5 Tilbage melding til kursusedtagerne	52
6.2.6 Indholdets relevans	53
6.2.7 Flere medarbejdere på samme kursus.....	53
6.2.8 Sammenfatning af dataanalyse.....	53
6.3 Medarbejderen	54
6.3.1 Motivation.....	54
6.3.2 Formål med læring	55
6.3.3 Refleksion over læring.....	56
6.3.4 Tilgængelige ressourcer	57

6.3.5 Effektivitet	57
6.3.6 Transfer ud fra medarbejderaspektet	58
6.4 Uddannelsesforløbet	59
6.4.1 Underviserens troværdighed	59
6.4.2 Undervisningens tilrettelæggelse	59
6.4.3 Medindflydelse	61
6.4.4 Individuelle behov	62
6.4.5 Anvendelse af det lærte	63
6.4.6 Transfer ud fra uddannelsesforløbet	63
6.5 Anvendelsessituationen	64
6.5.1 Den arbejdsmæssige hverdag	64
6.5.2 Ledelsens opgave	64
6.5.3 Implementering af ny viden	66
6.5.4 Redskaber til refleksion	67
6.5.5 Opfølgende arbejde	67
6.5.6 Anerkendelse	68
6.5.7 Gennemgang af transfermiljø	69
6.5.8 Transfer ud fra anvendelsessituationen	71
7 Operationalisering	72
7.1 Inden uddannelsesforløbet	72
7.1.1 Planlægning af læring	72
7.2 Under uddannelsesforløbet	74
7.2.1 Behov og ressourcer	75
7.3 Efter uddannelsesforløbet	75
7.3.1 Refleksion over indhold og anvendelighed	76
7.3.2 Feedback på læreprocessen	76
8 Diskussion	77
8.1 Aktuelle tendenser	77
8.1.1 Fra lodrette til vandrette samtaler om kompetencer	77
8.1.2 Fra strategisk planlægning til kompetent improvisation	78
8.1.3 Fra negativ feedback til positiv feedforward	78
8.1.4 Sammenfatning af diskussion	79
9 Refleksion	83
9.1 Kildekritik	83

9.1.1 Nær og fjern transfer.....	83
9.1.2 Underviserens rolle	83
9.1.3 Positivistisk læringssyn.....	83
9.2 Metodekritik.....	83
9.2.1 De otte metaforer	84
10 Konklusion	87
10.1 Tiltag som øger transfer	87
10.1.1 Medarbejderen og transfer.....	87
10.1.2 Uddannelsesforløbet og transfer	88
10.1.3 Anvendelsessituationen og transfer	89
10.1.4 Første delkonklusion	90
10.2 Muligheder for at øge transfer.....	90
10.2.1 Medarbejderaspektet	90
10.2.2 Aspektet omkring uddannelsesforløbet.....	91
10.2.3 Aspektet omkring anvendelsessituationen.....	91
10.2.4 Anden delkonklusion.....	92
10.2.5 Elementer fra de aktuelle tendenser	92
10.3 Sammenfatning af konklusion.....	92
11 Perspektivering.....	93
11.1 Dialog.....	93
11.1.1 Kommunikationsforståelse	93
11.1.2 Selvreferentielle samtaler	94
11.1.3 Feedbackmodellen	95
Litteratur	96
Hjemmesider	97
Abstract	99
Artikel	101
Transskription.....	106
Medarbejder 1	107
Medarbejder 2	117
Medarbejder 3 (Pia)	128
Medarbejder 4 (Gitte)	139
Medarbejder 5 (Anne Marie)	141
Leder 1 (Jørgen).....	143

Leder 2 (Jens)	154
Underviser	166
Figur 1: Kompetencebegrebet - fem synsvinkler	28
Figur 2: Ledelsesstile	32
Figur 3: Kolbs indlæringscyklus	32
Figur 4: Kompetencestigen	33
Figur 5: Læringspilen	34
Figur 6: High Impact Learning	36
Figur 7: Personal Impact Map	37
Figur 8: Learning Solution Design Considerations.....	38
Figur 9: Instructional Strategies for Powerful Learning Interactions.....	39
Figur 10: De tre aspekter	43
Figur 11: Interviewguide	46
Figur 12: Total kompetence	50
Figur 13: Medarbejderaspektet	54
Figur 14: Uddannelsesaspektet.....	59
Figur 15: Anvendelsesaspektet	64
Figur 16: Kompetencestigen	73
Figur 17: Transferelementer	74
Figur 18: Læringspilen	75
Figur 19: Kolbs læringscirkel.....	76
Figur 20: Krav-kontrolmodellen	79
Figur 21: Kommunikationsmodel	94
Figur 22: Feedbackmodellen	95

Forord

Begreber som den lærende organisation, forandringsparathed og medarbejderinvolvering er bare nogle få af en række, som er i fokus på dagens arbejdsmarked. Men for at begreber som disse og lignende kan leve op til deres indhold, er det nødvendigt at iværksætte strategisk planlægning, som sikrer, at læring på arbejdsmarkedet foregår på en hensigtsmæssig måde. Et af de steder, hvor det er muligt at sætte ind, er, når kursusindholdet skal implementeres i hverdagen. Derfor handler denne opgave om transfermuligheder og tiltag i den retning.

Opgaven vil bestå af først det egentlige speciale. Under bilag findes et resume af opgaven på engelsk og en fagligt formidlende artikel. Artiklen har til formål at viderefremme transferfremmende tiltag og er derfor ikke en redegørelse for hverken analyse eller teori men snarere en overordnet oversigt over, hvordan effektiv læring og transfer kan sikres. Dette er for at tilbyde læseren af specialet en tilgængelig oversigt over tiltag, der kan øge muligheden for transfer. På den medfølgende dvd findes specialet i elektronisk form samt lydoptagelserne af interviews benyttet i opgaven.

For at det har kunnet lade sig gøre at skrive denne opgave skylder jeg en række mennesker tak for hjælpen. Lone Bojesen, skolekonsulent i Brønderslev Kommune, har været behjælpelig med at etablere kontakt til skoler, hvor jeg kunne indsamle relevant empiri, samt besvaret opklarende spørgsmål i tide og utide.

Skoleleder Jørgen Dyrskjøt Thorsen fra Hedegårdsskolen samt to af børnehaveklasselederne har ligesom viceinspektør Jens Foltved og børnehaveklasselederne Gitte Christensen, Anne Marie Bach og Pia Ejstrud fra Hjallerup Skole og Gitte Randorff Harrebek, kursusholder, stillet sig til rådighed til interviews. Det betyder meget for resultaterne i denne opgave, at disse mennesker har taget sig tid til at deltage, og jeg sender dem en stor tak.

Min vejleder, Thokil Molly-Søholm, skylder jeg tak for velvillig sparring og gode råd i arbejdet med denne opgave.

Jeg ønsker læseren god fornøjelse med opgaven

Aalborg, 02.06.10

Rikke Bisgaard



INDLEDNING

1 Indledning

Vi lever i et samfund under udvikling. Det betyder, at vi konstant må tilpasse os omgivelserne og stiller derfor høje krav til både os selv og hinanden. På arbejdspladsen betyder det, at for at en organisation som helhed kan leve op til omverdenens krav, må der ske en udvikling. Dette stiller krav til medarbejderen om at være villig til og at have evnerne til at indfri de krav, som omverdenen stiller. Det formuleres på undervisningsministeriets hjemmeside:

Vi havde og har altså at gøre med et arbejdsmarked, der ikke alene udvikler nye, mere teknisk-faglige kvalifikationskrav stadig hurtigere, men også et arbejdsmarked, der i store sektorer stiller nye krav til medarbejderne og den måde, de bringer deres kvalifikationer i spil i arbejdssituationen.

(Hjemmeside 1)

Men omverdenen stiller også krav til organisationen. For at en udvikling blandt medarbejderne kan ske, og ny viden og kompetencer tillæres og implementeres i hverdagen, skal medarbejderen være motiveret for forandringer. Der skal skabes en balancegang mellem organisationens behov og medarbejderens individuelle behov. Samtidig skal der tages hensyn til, hvilke ressourcer både organisationen og medarbejderen har til rådighed. Det kan altså ikke være hensigtsmæssigt altid at forholde sig til den laveste fællesnævner, ligesom det heller ikke er en fordel at fare frem i højeste gear, hvis medarbejderen ikke er motiveret for eller kan se formålet med udviklingen.

I bogen "Hvem har flyttet min ost" bruges en række metaforer for denne situation. Bogen er lettilgængelig, og på en række arbejdspladser opfordres medarbejderne til at læse den. Det illustreres gennem bogens fire figurers tilgang til forandring. En er i stand til hurtigt at opdage forandringer i arbejdet, en er i stand til at reagere på forandringerne, en frygter forandringer men overvinder frygten og omstiller sig til sin egen fordel. Den sidste karakter er bange for det ukendte og vil ikke forandre sig. Disse fire karakterer viser, at forandring skal ske i et tempo, hvor alle medarbejdere kan følge med, ligesom det er nødvendigt, at forandringer både skal være til egen og organisationens fordel.

Selvom bogen kan bruges til manipulation af medarbejdere til at gøre, som de får besked på, kan den også bidrage til et fornuftigt syn på arbejdsmarkedet, hvor der fremlægges redskaber til at omstille sig til forandringer i hverdagen:

Forandring sker

Forvent forandring

Hold øje med forandring

Omstil dig hurtigt til forandring

Omstil dig

Nyd forandring

Vær forberedt på hurtigt at omstille dig, og nyd det så igen

(Johnson, 2003:76)

Det er vigtigt, at udvikling er noget, man som medarbejder ser frem til, for at det kan resultere i inspiration og nye input til hverdagens opgaveløsning. Det gør medarbejderen sandsynligvis ikke, hvis det er noget, der bliver presset ned over hovedet på den enkelte. Det skal være et fælles projekt at udvikle sig selv og organisationen, så der både fra ledelsens og medarbejderens side føles et ansvar for, at udviklingen foregår.

Derfor er der i denne opgave et syn på udvikling i organisationer, som tilgodeser både medarbejderens individuelle behov og ressourcer og organisationens samlede behov og ressourcer frem for en udelukkende strategisk vinkel, som handler om effektivitet udelukkende for organisationens samlede vindings skyld.

Det belyses i denne opgave, hvordan det er muligt gennem uddannelse at skabe udvikling i en organisation, mens der samtidig tages hensyn til den enkelte medarbejders behov. Det centrale er, at læringen skal systematiseres, så der skabes en overgang fra uddannelsesforløb til arbejdsplads, som gør det muligt at implementere ny viden i hverdagen.

Ledelsen står overfor en stor udfordring i forhold til at skabe resultater på arbejdspladsen. Det er ikke noget nyt. Forskellen til tidligere er, at det skal gå stærkt med at indføre forandringstiltag for at skabe resultater. Brinkerhoff og Apking beskriver det i forordet til deres bog "High Impact Learning":

The challenges that training leaders face today are both the same and changing. As noted, what remains the same is that training leaders must produce worthwhile business results. The change is that they must produce them faster than ever, achieving greater impact from decreasing resources.

(Brinkerhoff & Apking, 2001:xix)

Indenfor uddannelse på arbejdsmarkedet beskriver Brinkerhoff og Apking ligeledes en problemstilling omkring, at for lidt af undervisningen har den forventede effekt, en del af læringsindholdet går til spilde, og det er ikke givet, at resultatet af læringen fører til den ønskede udvikling eller forandring.

Dansk Arbejdsgiverforening beretter i Arbejdsmarkedsrapporten fra 2004, at der i Danmark prioriteres voksen- og efteruddannelse særdeles højt. Dette sker, for at opkvalificere medarbejdernes kompetencer. Dog går en del af efteruddannelsens ressourcer også til at reparere medarbejdernes eksisterende kompetencer. Trods den høje prioritering og de mange ressourcer der bruges i både offentligt og privat regi på at efteruddanne medarbejdere, er resultaterne deraf ringe belyst. Det betyder, at der satses stort, men at der ikke evalueres på, hvad der virker, og hvad der ikke virker i organisationerne. (Arbejdsmarkedsrapport, 2004:15ff)

Rapporten fra Dansk Arbejdsgiverforening begrundes, at det er relevant at beskæftige sig med transfer, og hvordan det sikres, for at satsningerne indenfor efter- eller videreuddannelse også har den ønskede effekt og skaber udvikling i organisationen og for medarbejderen. Der skal fokuseres på, hvordan det er muligt at anvende den ny viden i hverdagen, og hvordan medarbejderen med støtte fra ledelse, kolleger og underviser kan implementere det lærte i hverdagen.

Formålet med denne opgave er at undersøge, hvordan transfer kan øges. Dette gøres gennem teori og empiri, hvor teoretiske standpunkter undersøges i forhold til den faktiske praksis. På den baggrund er det muligt at beskrive tiltag, der øger transfer, og tiltag der gør det muligt at øge transfer yderligere med henblik på et effektivt læringsforløb, der giver resultater for både medarbejderen og organisationen.

2 Problemformulering

Hvilke tiltag findes i forbindelse med et kursus i kompetenceudvikling blandt børnehaveklasselederne i Brønderslev kommune for at øge transfer?

Er det muligt at øge transfer yderligere?

3 Overblik over feltet

I det følgende gives et overblik over transfer og forskning indenfor feltet som baggrundsviden for opgaven. Eftersom jobfunktioner over en bred kam er blevet mere vidensbaserede, fokuseres der i organisationer i større grad på human kapital og medarbejderudvikling. I den forbindelse ses en række læringsforløb for medarbejdere, hvis grad af effektivitet er afhængige af, at det lærte overføres til arbejdsituationer, transfer (Cheng & Hampson, 2008:327). Der findes en række overordnede opfattelser af dette begreb.

Den konventionelle skole definerer transfer som anvendelse, generalisering og vedligeholdelse af ny viden og færdigheder (Cheng & Hampson, 2008:328). Der fokuseres på, i hvilken grad, det, medarbejderen har lært gennem et uddannelsesforløb, overføres til hverdagen (Cheng & Hampson, 2008:329). En anden skole, som udspringer af forestillingen om den lærende organisation, taler om situeret læring, hvor læring foregår i praksisfællesskaber (Cheng & Hampson, 2008:328). Hvis læring foregår i praksisfællesskaber, udelukkes muligheden for læring udenfor jobsituationen. Dog er al læring ikke direkte relateret til specifikke opgaver i arbejdet. Der findes en række generiske færdigheder, som kan læres udenfor jobsituationen kaldet kernekompetencer, hvilket eksempelvis kunne være kommunikationsfærdigheder eller lignende (ibid.). Læring er kumulativ, og det er derfor muligt at tale om transfer, hvor det lærte anvendes et andet sted, end det læres. En tilhænger af opfattelsen om situeret læring vil beskrive dette fænomen, som at det lærte rekonceptualiseres. I et forsøg på at forene de modstridende opfattelser foreslår Bjarne Wahlgren i en rapport for Nationalt Center for Kompetenceudvikling, at der tales om mentale processer kaldet oversættelsesmekanismer, som gør medarbejderen i stand til at overføre og anvende læring fra en situation til en anden (Wahlgren, 2009:8).

3.1 1960-1980

I 1960'erne etableredes redskaber til at evaluere effekten af læring og uddannelse. Disse redskaber fokuserede på medarbejderens reaktion, læringsindholdet, om læringen blev overført til hverdagen og organisatoriske resultater på den baggrund (Cheng & Hampson, 2008:329). Denne tankegang blev efterfølgende udvidet til også at fokusere på medarbejderens "trainability", som dækker over medarbejderens evner og motivation for at lære nyt (ibid.).

Dette fører i slutningen af 1980'erne til formuleringen af en systematisk model over transfer. Denne model har fem overordnede foki. Det første handler om medarbejderens karakteristika såsom evner, personlighed og motivation. Det næste er læringsdesignet og inkluderer principper for læring, rækkefølge og indhold. Det tredje fokuspunkt handler om arbejdsmiljø, hvilket indebærer støtte til og mulighed for at anvende det lærte. Det fjerde punkt fokuserer på resultater i form af læring og bibeholdelse. Femte punkt beskriver transferresultater omkring implementering af ny viden og fortsat anvendelse. (Cheng & Hampson, 2008:329)

3.2 1990'erne

I dette årti fokuseres på baggrund af tidligere forskning på, hvilke variabler der har indflydelse på transfer. Variablerne klassificeres under kategorierne individuelle karakteristika, job og

karriere, situationelle variabler og resultater af læring (Cheng & Hampson, 2008:330). Der foretages en række empiriske studier, og på den baggrund ses metaanalyse, hvor en række empiriske studiers resultater sammenlignes. Begrunder i metaanalyse kommer det frem, at læringsindhold, som, medarbejderen tror, er brugbart, har større sandsynlighed for at øge transfer i forhold til læringsindhold, som medarbejderen kan lide (Cheng & Hampson, 2008:332). Derudover viser forskning, at strukturerede læringsforløb giver positive resultater (ibid.).

3.3 2000 til i dag

Med baggrund i metaanalyse findes fem sammenhængende stadier, som har indflydelse på transfer. Som det første ses personlige karakteristika hos medarbejderen, og den støtte pågældende modtager fra omgivelserne. Dernæst ses indledende læring og selvstændighed hos medarbejderen samt pågældendes syn på job og karriere. På det tredje stadie fokuseres på motivation. Efterfølgende ses læringsresultater, og som det sidste fokuseres på transfer af læring (Cheng & Hampson, 2008:333).

Derudover opdages nye variabler i forhold til transfer. Det ses, at en teamleder kan styrke graden af transfer ved at holde medarbejderne op på at implementere ny viden (Cheng & Hampson, 2008:333). Ligeledes viser forskning, at forberedelse til læring og efterfølgende refleksion og brug af ny viden har større indflydelse på transfer end selve uddannelsesforløbet (Cheng & Hampson, 2008:334). Ved at undersøge medarbejderens karakteristika, motivation, arbejdsmiljø og evner kommer det til udtryk, at transfer påvirkes af organisationens art, selve organisationen og læringens art, hvor eksempelvis privatansatte mener at have større mulighed for at implementere ny viden end offentligt ansatte, som mener, at ledelsen vil modsætte sig implementering (ibid.).



METODE

4 Metode

Dette kapitel indeholder en beskrivelse af, hvilke redskaber og teknikker der anvendes for at besvare problemformuleringen. Den overordnede fremgangsmåde og opbygning af rapporten beskrives indledningsvist. Dernæst følger en redegørelse for den videnskabsteoretiske tilgang. Efterfølgende præsenteres teorierne og deres relevans, hvorefter empirien beskrives gennem en casebeskrivelse. Metoden til indsamling af empiri redegøres for i afsnittet om dataindsamling.

4.1 Fremgangsmåde

Denne rapport handler om transfer, betingelserne derfor og muligheder for at forringe eller forøge sandsynligheden for, at transfer finder sted. For at undersøge dette tages der både udgangspunkt i en teoretisk og en empirisk tilgang. I forbindelse med indsamling af empiri er den kvalitative metode anvendt i form af interviews, hvilket vil blive behandlet nærmere i afsnittet om dataindsamling. Teorierne kommenterer på denne empiri for at afklare sandsynligheden for transfer efter et kursusforløb i Brønderslev Kommune.

4.1.1 Rapportopbygning

Rapporten er bygget op af en indledning, som belyser baggrunden for emnet samt afgrænser undersøgelsesfeltet frem mod en problemformulering. Dette er for at gøre det klart, hvorfor det er relevant at beskæftige sig med transfer. Dernæst følger metodeafsnittet, som beskriver bevægelsen fra problemformulering til konklusion samt præsenterer teori, empiri og metode til dataindsamling. Efterfølgende gennemgås den valgte teori og hvilke aspekter, det er forventet, at teorien kan være med til at belyse. Analysen er en kombination af teoretiske pointer og praksiseksempler hentet fra empirien med henblik på at besvare problemformuleringen. Dette fører til en operationalisering ud fra analysens resultater. Dernæst følger en diskussion af analyseresultaterne, hvor de sættes i en anden teoretisk kontekst end den, der er præsenteret i teoriafsnittet. Dette kan give et kritisk blik på både den valgte teori og analyseresultaterne for at sikre en akademisk refleksion, som kan verificere resultaterne. Dette leder frem mod rapportens afsluttende del bestående af en refleksion, som forholder sig til sandhedsværdien i de indsamlede data og kaster et kritisk blik på den teoretiske ramme. Herefter følger konklusionen, hvor problemformuleringen besvares. Det afsluttende kapitel er en perspektivering, hvor dialogbegrebet inddrages i forhold til transfer.

4.1.2 Videnskabsteoretisk tilgang

Den videnskabsteoretiske tilgang er præget af en hermeneutisk tilgang, hvor forforståelse resulterer i hypoteser, som undersøges og udvikles frem mod en konklusion i den hermeneutiske cirkel. I dette tilfælde danner relevansen af transfer min forforståelse, som det er præsenteret i indledningen. Problemformuleringen er et resultat deraf og indebærer, at transfer finder sted i forbindelse med et kursus i Brønderslev Kommune, samt at det er muligt at øge transfer. Dette udgør hypoteser, som be- eller afkræftes. Den vidensbaggrund, teorierne danner, resulterer i en mulighed for at rette hypoteserne til, mens empirien giver mulighed for at teste hypoteserne frem mod konklusionen.

Der findes fire metoder indenfor hermeneutikken (Føllesdal et al., 2005:96f). Den første er helhed-delcirklen, hvor helheden forstås ud fra de dele, den består af, ligesom delene skal ses i forhold til helheden. Den anden er subjekt-objekt-cirklen, hvor et objekt undersøges ud fra forskerens egen forståelsehorisont. Forståelsen af objektet rettes til, efterhånden som ny viden forekommer. Den tredje metode er den hypotetisk-deduktive, hvor en hypoteses rigtighed efterprøves og rettes til. Den fjerde metode er spørgsmål-svarcirklen, hvor der stilles spørgsmål til forståelsen af det undersøgte.

I opgaven ses en kombination af subjekt-objekt-cirklen og spørgsmål-svarcirklen. Subjekt-objekt-cirklen ses, i og med der tages udgangspunkt i at ville undersøge transfer. Efterhånden som ny viden opstår gennem litteraturstudie og efterprøvning i praksis, ændres forståelsen af transferbegrebet. Spørgsmål-svarcirklen ses i kritiske og reflektive forholdemåder til teori og empiri, hvilket mest tydeligt ses i opgavens diskussionsafsnit og refleksionsafsnit.

4.2 Præsentation af teori

Dette afsnit vil være en gennemgang af den valgte teori og begrundelser for udvælgelsen for at give et overblik over hvilke strategier og tilgange, der vil ligge til grund for en efterfølgende analyse af den valgte empiri samt lede frem mod konklusionen.

Som udgangspunkt præsenteres læringssynet i opgaven, da det er grundlaget for forståelsen af, at en læreproces, som leder frem mod transfer, finder sted. Mit læringssyn læner sig op af Piaget, hvorfor det er hans læringsforståelse, der inddrages. Derudover vil andre former for en dobbeltsidet forståelse af læring blive inddraget.

Efterfølgende behandles kompetence og kompetenceudvikling. I den forbindelse gøres der brug af Hermanns tanker omkring samfundsbetingsede opfattelser af begreberne og deres berettigelse for at skabe et overordnet overblik over feltet. Stordal og Sørensen bidrager i denne del af rapporten med et nuanceret blik på forskellige former for kompetencer, som kan sikre, at alle forståelser af kompetencebegrebet inddrages.

Transferbegrebet beskrives gennem Wahlgren, da det kan skabe overblik over forskning og diskussioner indenfor feltet, samt klarlægge væsentlige pointer, som forskningen har fundet, influerer på transfer. Arbejdsmiljøet har indflydelse på transfer kaldet transfermiljø. Væsentlige grundprincipper for et hensigtsmæssigt transfermiljø præsenteres med henblik på at analysere status i den indsamlede empiri.

Van Hauen og Denager beskriver læring med bundlinjeeffekt. I den bog er de stærkt inspirerede af Brinkerhoff og Apkins High Impact Learning. Væsentlige pointer fra begge bøger er inddragede. Læring med bundlinjeeffekt bruges i denne opgave til at belyse læringssituationen og læreprocesser, hvor det undersøges, hvilke tiltag der kan være hensigtsmæssige med henblik på at øge transfer. High Impact Learning beskriver en strategi til at effektivisere en arbejdsplads gennem læring. Denne strategi bruges ligeledes til at vurdere hensigtsmæssige tiltag i forbindelse med transfer, samt i en operationalisering som har til formål at påpege indsatsområder, som bør inkluderes for at øge transfer.

Da et støttende miljø er befordrende for læring, som det kommer til udtryk i den gennemgang af læringssituationen og High Impact Learning, som findes i denne opgaves teoriafsnit, er det

relevant at inddrage den anerkendende tilgang for at belyse principper til at fremme dette støttende miljø.

4.3 Casebeskrivelse

I det følgende redegøres for den valgte empiri. I Brønderslev Kommune afholdes der løbende kursusforløb for kommunens ansatte. Efter kontakt til kommunens skolekonsulent er det blevet muligt at foretage en undersøgelse af transfer i forbindelse med et sådant kursusforløb. Det kursusforløb, som undersøges, er anvist af skolekonsulenten, da det var det forløb, der tidsmæssigt kunne passes ind i rammerne for denne rapport, eftersom det var et krav fra min side, at forløbet skulle være afsluttet, inden interviewdelen gennemførtes for at kunne undersøge, om transfer havde fundet sted og i hvor høj grad. Forløbet henvender sig til kommunens børnehaveklasseledere og afholdes af en fysioterapeut indenfor emnet motorikterapi under overskriften Børn, Bogstaver og Bevægelse.

4.3.1 Brønderslev Kommune

Brønderslev er en nordjysk kommune bestående af de to store byer, Brønderslev og Dronninglund samt disse byers opland. Kommunen beskriver sin organisatoriske struktur på følgende måde:

Organisationsplan for Brønderslev Kommune

Brønderslev Kommunes administrative struktur er opbygget som projektmodel med forretningsledelse. Der er 3 Faglige enheder: Teknik og Miljø, Børn og Kultur, Sundhed, Omsorg og Beskæftigelse samt 4 stabe: Service, Udvikling og Planlægning, Organisation og Personale, Økonomi og IT.

Brønderslev kommunes organisationsstruktur bygger på følgende målsætninger om at fremme:

- *Højt faglig kvalificeret rådgivning af decentrale enheder, både sektorfagligt og tværfagligt, med entydig indgang for de decentrale enheder*
- *Højt kvalificeret servicering af politikere, således reel politisk styring af kommunen bevares.*
- *Helhedstankegangen, når stabsfunktioner forankres i tværfaglige enheder*
- *Tilstrækkelig ledelseskraft for hele organisationen, der kan håndtere både forretnings ledelse og faglig ledelse, dog således at topledelsen har forretningsledelse som prioritet*
- *Ekstern såvel som intern innovation og udvikling af kommunen, hvor kombination af flere synsvinkler via inddragelse af flere eksperter sikres gennem projektorganiseringen*
- *Selvstændig kompetence for de decentrale enheder indenfor rammerne af aftalerne*
- *Fokus på levering af de decentrale enheders kerneydelser*
- *De decentrale enheders dialog med det politiske niveau og administrationen med aftalernes indhold og evaluering.*

(Hjemmeside 2)

Efteruddannelsesindsatsen i Brønderslev Kommune inden for skoleområdet

Det følgende er en skrivelse fra skolekonsulent i Brønderslev Kommune, Lone Bojesen, som beskriver baggrunden for kursusudvælgelse i kommunen:

I Brønderslev Kommune er efteruddannelse et fælles anliggende. Vi tror på, at efteruddannelsesindsatsen udnyttes bedst muligt, hvis vi i fællesskab opbygger et godt og varieret uddannelses tilbud på tværs af skolerne. Til at varetage den opgave har vi etableret et kommunalt kursusudvalg, der koordinerer det kommunale skolevæsens

efteruddannelsesindsats. Udvalget består af 2 skoleinspektører og en repræsentant fra forvaltningen. Kursusudvalget indkalder jævnligt forslag til kursusforløb fra skolerne. Når forslagene er indhentet, foretager kursusvalget en samlet prioritering, og på baggrund heraf udarbejdes et kursuskatalog for de efteruddannelsesaktiviteter, der forventes igangsat i det efterfølgende skoleår.

Der skelnes mellem obligatoriske "skal-kurser" og valgfrie "kan-kurser". Skolelederne har i fællesskab besluttet, om det enkelte kursus udbydes som et obligatorisk eller et valgfrit kursus. De kurser, der udbydes i kommunalt regi, er et supplement til de mere længerevarende kurser, der bl.a. udbydes af UCN og CFU. I Brønderslev Kommune er der tale om 3 typer af kursustilbud:

- 1) Uddannelser.
- 2) Større lokale kurser og netværk, herunder kurset for børnehaveklasseledere "børn, bogstaver og bevægelse"
- 3) Mindre lokale kurser og temadage, herunder spot-kurser.

De større lokale kurser og netværk har til formål at:

- Medvirke til at lærere på tværs af kommunen etablerer et fagligt netværk.
 - Sikre de udbudte kursers oprettelse.
 - Spare transporttid og kørselsudgifter
- Hvert skoleår udbydes et 10 timers kursus for børnehaveklasseledere.

Indholdet i undervisningen skal mindst følge temaerne, der er fastsat i Fælles Mål for børnehaveklassen:

- 1) Sprog og udtryksformer.
- 2) Natur og naturfaglige fænomener.
- 3) Det praktiske/musiske.
- 4) Bevægelse og motorik.
- 5) Sociale færdigheder.
- 6) Samvær og samarbejde.

I skoleåret 2006/07 og 2007/08 har der været fokus på læsning ("sprog og udtryksformer"). I skoleåret 2008/09 udbydes et kursus i matematik og natur ("natur og naturfaglige fænomener") med 2 lokale lærere. I skoleåret 2009/10 har fokus været på børn og bevægelse ("bevægelse og motorik").

4.3.2 Hedegårdsskolen

Børnehaveklasselederne på Hedegårdsskolen i Brønderslev har været på ovennævnte kursus, og interviews med to af dem og skolens leder er gennemført. Børnehaveklasselederne ønskede at være anonyme, og de benævnes fremover som medarbejder 1 og 2. Skolens leder er Jørgen Dyrskjøt Thorsen og benævnes i transskriptionen som leder 1.

Hedegårdsskolen tæller 682 elever fra børnehaveklassen til 10. klasse og over 50 ansatte i det pædagogiske personale. Skolens målsætning er, at det skal være et godt sted at være og et godt sted at lære, og skolens vigtigste pejlemærker er fællesskab, fordybelse, faglighed og fælles planlægning. På skolens hjemmeside beskrives værdigrundlaget på følgende måde:

Skolens værdigrundlag beskriver det kompetente team og den kompetente lærer med seks værdioverskrifter:

- *Kvalificeret og engageret undervisning*
- *Fleksibel undervisning og planlægning*
- *Faglighed*
- *Målrettet og udviklingsorienteret evaluering*
- *Troværdighed*
- *Trivsel*

(Hjemmeside 3)

4.3.3 Hjallerup Skole

Børnehaveklasselederne Pia, Gitte og Anne Marie fra Hjallerup skole har ligesom medarbejderne fra Hedegårdsskolen deltaget i det førnævnte kursus, og de har alle tre deltaget i interviews. De benævnes i transskriptionen som medarbejder 3, 4 og 5. Viceinspektøren Jens Foltved har deltaget i et interview som repræsentant for ledelsen og benævnes i transskriptionen som Leder 2. Gitte og Anne Marie ønskede ikke at blive optaget, hvorfor en transskription af disse to interviews ikke forefindes. I stedet ses et referat af samtalen under medarbejder 4 og 5 i transskriptionsdelen af denne opgave. Idet det noteres ned, hvad de siger, mens de siger det, sker en tolkningsproces, hvilket kan forringe objektiviteten af de indsamlede data. Der har under samtalen været bevidsthed om dette, og deltagerne er citeret så ordret, som det er muligt, mens samtalen stadig holdes flydende.

Hjallerup Skole huser i indeværende skoleår 597 elever fordelt på 0. til 9. klassetrin samt knap 50 ansatte i det pædagogiske personale. Skolens værdigrundlag sammenfattes på skolens hjemmeside:

- *Tryghed/nærvær*
- *Ansvarlighed*
- *Fællesskab*
- *Faglighed*

(Hjemmeside 4)

4.4 Dataindsamling

For at samle information om transfer og kompetenceudvikling tages der udgangspunkt i et kursus i Brønderslev Kommune, som er beskrevet i casebeskrivelsen. Formålet med de informationer, det resulterer i, er, at give et nuanceret og velovervejet billede af, i hvor høj grad og hvordan transfer finder sted. Derudover er et autentisk og virkelighedsnært blik på problemstillingen ønskværdigt. Et semistruktureret interview, som tillader informanterne at udbrede sig indenfor emnet, opfylder dette formål. Derfor ses en kvalitativ tilgang til dataindsamlingen.

4.4.1 Livsverden

For at kunne indsamle reflekterede meningstilkendegivelser fra interessenterne tages udgangspunkt i Jürgen Habermas' begreb livsverden. Dette begreb udspringer fra et problemperspektiv, der beskriver et ønske om en fri og demokratisk dialog i moderne

kapitalistiske industrisamfund. I denne sammenhæng beskriver Habermas den ideelle form for dialog; herredømmefri dialog, som er kendetegnet af fire præmisser:

1. enhver må kunne deltage i diskussionen
2. enhver må indføre og problematisere enhver påstand
3. enhver må frit udtale sine indstillinger, ønsker og behov
4. ingen må hindres i udøvelsen af disse rettigheder gennem tvang

(Andersen & Kaspersen, 2005:383)

I en dialogisk sammenhæng er det derfor vigtigt at anerkende denne samtaleforståelse for at kunne møde sin samtalepartner på lige vilkår. Derfor er det nødvendigt at tale om livsverden. Ved selve begrebet forstås en verden set ud fra et deltagerperspektiv, og som er formidlet gennem sproglige symboler (Andersen & Kaspersen, 2005:379). I forbindelse med udførelsen af det kvalitative interview beskriver Steinar Kvale begrebet på næsten samme vis:

Genstanden for kvalitative interview er den interviewedes daglige livsverden og hans eller hendes forhold hertil.

(Kvale, 1997:41)

4.4.2 Syv stadier

Kvale beskriver, at det er muligt at inddele tilrettelæggelsen, gennemførelsen og fortolkningen af et interview i syv stadier, hvor alle indvirker på hinanden. Derfor ses et overblik over stadierne, inden arbejdet med interviewet påbegyndes, for at sikre at hele processen er inkluderet, før den starter. (Kvale, 2005:94ff).

Tematisering

Det første stadie handler om tematisering, hvor det drejer sig om at fastslå undersøgelsens formål. En viden indenfor emnet er nødvendig for at sikre, at de informationer, interviewet tilvejebringer, er relevante. Denne viden er tilegnet ved at undersøge forskning og skrevet materiale om feltet, som på den måde lægger til grund for perspektivet i denne kvalitative undersøgelse. Der findes to typer af interviews; hypotesetestende og eksplorerende, og man bør overveje, hvilken type der er bedst egnet i forhold til undersøgelsens formål. Eksplorerende interviews er, når et emne præsenteres for informanten, og denne forholder sig til emnet, mens et hypotesetestende interview har til formål at be- eller afkræfte interviewerens hypoteser. Det er det eksplorerende interview, der benyttes, da det er informanternes holdninger til kurset og transfer, der er interessant. Samtidig bibeholdes muligheden for, at uforudsete emner tages op af informanterne. Dette er et udtryk for den hermeneutiske cirkel ved en spørgsmål-svartilgang.

Design

I det andet stadie, designfasen, overvejes tidsaspekter i forbindelse med gennemførelse af interviews, samt hvilke ressourcer der er til rådighed (Kvale, 2005:105f). Da transfer påvirkes af tre aspekter, som ses i teoridelen af denne rapport, er informanterne valgt for at belyse disse tre aspekter. Det drejer sig om medarbejderen, undervisningsforløbet samt anvendelsessituationen. Derfor gennemføres interviews med medarbejdere, som har deltaget i pågældende kursus, underviseren på uddannelsesforløbet samt ledelsen på den enkelte skole som informant i forbindelse med anvendelsessituationen. To skoler ønskede at deltage i

interviews. I den forbindelse tales hvert sted med en repræsentant fra ledelsen samt de medarbejdere, som ville deltage. På Hjallerup Skole var det tre ud af tre mulige børnehaveklasseledere, mens det på Hedegårdsskolen var to ud af tre børnehaveklasseledere, der deltog. Der er intet grundlag for at afgøre, hvorfor den sidste børnehaveklasseleder ikke ønskede at deltage.

Interview

Tredje stadie er selve interviewet. For at sikre struktur og et vist flow i interviewet udarbejdes en interviewguide, som består af to forskellige slags spørgsmål; forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål. Forskningsspørgsmålene er de abstrakte formuleringer, som beskriver, hvad det ønskes at finde svar på, mens interviewspørgsmålene er disse abstrakte spørgsmål oversat til et almindeligt hverdagsprog (Kvale, 2005:135). Interviewguiden findes i denne rapport, efter den valgte teori er præsenteret, da teorien ligger til grund for forskningsspørgsmålene.

Interviewet indrammes af en briefing og en de-briefing (Kvale, 2005:132f). En briefing vil sige en præsentation af undersøgelsen, hvor informanten får den ønskede mængde forhåndsviden. Derefter fortælles informanterne, at samtalen optages på bånd, og i den forbindelse spørges der til, om de ønsker at fremstå anonymt i rapporten, og om de ønsker en form for tilbagemelding. Optagelsen starter først, når briefing er slut. Briefingen er en måde at gøre deltageren tryk ved situationen og afhjælpe eventuel nervøsitet. De-briefingen afslutter interviewet ved, at optageren slukkes, og der informeres om, at interviewet er slut. Interviewpersonen har nu mulighed for at tilføje emner, som ikke har været berørt samt at give feedback på interviewet, hvis denne ønsker det. Det er vigtigt at være opmærksom på, at informanten eventuelt siger noget relevant for undersøgelsen, efter optageren er slukket, fordi dette kan give en tryggere stemning for informanten.

Transskribering

Under transskriberingen, som er det fjerde stadie, er det vigtigt at være opmærksom på konsekvenserne af transformationen fra tale til tekst, da det er usandsynligt, at den, der transskriberer, ikke lægger fortolkende elementer ind i transskriptionen, hvilket kan svække interviewets troværdighed. (Kvale, 2005:164ff) For at mindske dette problem er en skabelon for transskriptionen udarbejdet inden transskriberingsstadiet:

- Pauser: [...]
- Overlappende tale: ...
- Lyd: *lyd, f.eks. griner*
- Sætningerne vil for at øge læsbarheden være opbygget grammatisk.

Transskriptionen vil være inddelt i hovedoverskrifter, som stemmer overens med interviewguidens forskningsspørgsmål for at skabe overblik. I og med nogle af informanterne ønskede at være anonyme, er navne, som skulle anonymiseres, ændret til kollega frem for at skrive navnet i transskriptionen.

Analyse

Femte stadie er analysen. Som analyseværktøjer findes fem grundlæggende metoder, der kan bruges som retningslinjer (Kvale, 2005:190ff). Meningskondensering vil sige, at lange udsagn

indeles i betydningenheder, hvis centrale tema formuleres i korte træk. Kategorisering indebærer, at udsagns centrale temaer fordeles i kategorier. Hvis det opleves, at interviewet består af sammenhængende historier, som kan være enten tidsligt eller socialt struktureret, findes disse fortællingers pointe, som fortæller meningen med udsagnene. Denne metode kaldes narrativ meningskondensering. Den meningsfortolkende metode består i, at udsagnene ses i en kontekst, eksempelvis en teori, som på den baggrund muliggør en analyse af informantens udsagn. Endelig er det muligt at skabe mening ad hoc. Her bruges afhængigt af interviewets karakter de analyseværktøjer, der findes anvendelige. For at skabe overblik i transskriptionsdelen og give forståelse af interviewet benyttes en art kategorisering, hvor dele af transskriptionen er i forskellige farver, som symboliserer, at udsagnene tilhører en bestemt kategori. I selve analysen benyttes den meningsfortolkende metode, i og med de relevante udsagn holdes op mod denne rapportes teoridel for at kunne sige noget konkret i forhold til teori og problemformuleringen og lede frem mod en konklusion. Den hermeneutiske tilgang ses her i form af subjekt-objektcirclen.

Verificering

Verificering udgør sjette fase og består i, at interviewer formidler, fortolker og gør rede for hvilke teorier og procedurer, der er blevet brugt for at skabe mening med interviewet (Kvale, 2005:237). Det betyder, at der konstant stilles spørgsmål til rigtigheden af resultaterne. Dette er et udtryk for en hermeneutisk tilgang, da hypoteser løbende rettes til efter resultatmæssig viden. I forbindelse med min undersøgelse betyder det, at de præsenterede teorier kommenterer på de gennemførte interviews og bidrager til refleksion. Derudover beskæftiger refleksionsdelen af denne rapport sig med sandhedsværdien af interviewudsagnene.

Rapportering

Syvende og sidste stadie er rapportering, som indebærer en skriftlig formidling af opgavens resultater. Dette ses i denne rapport ved at udvælge repræsentative citater fra interviewet og bruge dem i en analytisk sammenhæng. (Kvale, 2005:257)



TEORI

5 Teori

Dette afsnit vil præsentere specialets teoretiske grundlag og referenceramme og vil fungere som værktøjskasse til brug i en senere analyse af den indsamlede data. Indledningsvis gennemgås generel teoretisk viden omkring læring og kompetenceudvikling, hvorefter transfer og betingelserne for, at implementering kan finde sted, behandles. Dette kan bidrage til at rette forforståelser og hypoteser omkring transfer til, hvilket er en del af den hermeneutiske tilgang i subjekt-objekt-cirklen.

5.1 Læring

Før det er muligt at tale om, om transfer finder sted eller ikke finder sted, skal medarbejderen som udgangspunkt have lært noget. Derfor er det først og fremmest nødvendigt med en afklaring af hvilke betingelser, der er afgørende for, om en læreproces kan foregå.

5.1.1 Mit læringssyn

Når medarbejderen forholder sig aktivt til et givent aspekt ved omverdenen ved eksempelvis at stille spørgsmål eller aktivt eksperimentere med dette, gør medarbejderen dette aspekt til sit eget; man inderliggør det ydre. Der er i denne opfattelse tale om en personlig tilegnelse af aspekter af en reel eksisterende situation; altså en subjektiv omdannelse af det objektive. Parallelt hermed foregår en objektivisering, en yderliggørelse af de tilegnede færdigheder [Broström, 2006:61ff]. Denne dobbeltsidede forståelse af læring er på den ene side konstruktivistisk og på den anden side strukturalistisk. Når individet inderliggør det ydre, er der tale om en konstruktivistisk proces, mens en yderliggørelse af de tilegnede færdigheder beskriver en strukturalistisk proces, hvor medarbejderen tilpasser sig omgivelserne (Esmark et al., 2005:215). Det sker i et uddannelsesforløb med henblik på kompetenceudvikling, når medarbejderen anvender det lærte i arbejdshverdagen på en måde, som er hensigtsmæssig for medarbejderen, hvilket repræsenterer det konstruktivistiske aspekt, samt virksomheden og de rammer den sætter for anvendelse, hvilket udgør det strukturalistiske aspekt.

5.1.2 Kognitiv læring

Mit læringssyn læner sig blandt andre op ad Piaget. Her ses læring som en kognitiv proces indenfor den konstruktivistiske tradition. Kernebegreberne hos Piaget er akkomodation, assimilation og adaptation. Akkomodation handler om, at det lærende individ tilpasser sig sine omgivelser; individet omstrukturerer sine handleskemaer (Illeris, 2007:50). Assimilation beskriver den proces, hvor det lærende individ tilpasser omgivelserne til sig selv; nye påvirkninger tilføjes allerede eksisterende handleskemaer (Illeris, 2007:50). Endelig findes adaptation, som beskriver en balancegang mellem akkomodation og assimilation. Piagets læringsteori beskrives som en ligevægtsproces, hvor det lærende individ gennem adaptation søger ligevægt ved både at tilpasse sig sine omgivelser og tilpasse omgivelserne til sig selv (Illeris, 2007:50). Denne ligevægtsproces kan sammenlignes med balancen mellem det konstruktivistiske og strukturalistiske aspekt.

5.2 Kompetencebegrebet

For at blive i stand til at undersøge kompetenceudvikling og transfer er en definition af kompetence på sin plads. Kompetencebegrebet skal ses som en reaktion på det mere snævre

kvalifikationsbegreb, som blot dækker over faglig kunnen og viden i en eller anden forstand, og som er et statisk begreb. Denne udvikling er begrundet i Human Ressource Management-tænkningen, hvor evner, der skaber innovation og fleksibilitet, prioriteres højt (Hermann, 2008:21). Kompetencebegrebet dækker bredere over også mere handlingsorienteret kunnen som eksempelvis ledelseskompetencer eller sociale kompetencer (Hermann, 2008:37). Ifølge Hermann indebærer kompetencebegrebet en udvikling med socialkonstruktivistisk begrundelse, hvor viden skaffes i den enkelte situation i forhold til, hvilken viden der er relevant i pågældende situation (Hermann, 2008:38). Kompetencer er kontekstafhængige, da deres relevans afgøres af opgavens karakter, hvilket vil sige, at det ikke er muligt at være kompetent, med mindre man hele tiden opdaterer sine kompetencer (Hermann, 2008:39). Derudover begrundes kompetencebegrebet sig i en omverdensrelation, hvor også dimensioner, som ikke er direkte faglige, men som kan have personlig eller medmenneskelig karakter, er inddragede (Hermann, 2008:40).

5.2.1 Teoretisk baggrund

Med udgangspunkt i en samfundsmæssig og teoretisk tilgang beskrives i det følgende kompetencebegrebets berettigelse og dermed de forståelser, der er af begrebet og dets relevans.

Kompetencebegrebet kan inddeles i den individuelle og den organisatoriske. Den individuelle kompetence er de menneskelige ressourcer både faglige og personlige (Stordal & Sørensen, 2009:250f). I denne rapport er det børnehaveklasseledernes individuelle kompetencer, der er i fokus. Den organisatoriske kompetence er summen af de individuelle kompetencer, der findes i virksomheden, samt det der er nedskrevet i organisationens papirer eksempelvis referater, procedurer eller lignende (Stordal & Sørensen, 2009:251). Det vil i denne forbindelse både kunne være skoleområdet i Brønderslev Kommune men også den enkelte skoles organisatoriske kompetencer.

Kompetencebegrebet skal ses i sammenhæng med udvikling, hvorfor læring er et centralt aspekt. Kompetence kan derfor ikke ses som noget endeligt men som en fortsat række af efter- og videreuddannelse med det formål at gøre medarbejderen i stand til at fungere i organisationen på den mest hensigtsmæssige måde med udvikling og samfundets krav for øje (Hermann, 2008:16).

Fem overgange

Kompetencebegrebet er formet af fem forandringer i centrale opfattelser indenfor læring og kompetenceudvikling (Hermann, 2008:17). For det første er der sket en forandring, hvor der nu i højere grad fokuseres på kompetencer frem for det mere snævre kvalifikationsbegreb. Den anden forandring handler om læring frem for undervisning. Hvor undervisning er en mere formaliseret proces, anses læring for at angå det hele menneskes udvikling. En tredje forandring beskriver en udvikling fra at opfylde et bestemt oplysningsideal til et fokus på menneskets udvikling og selvudvikling. Den fjerde forandring beskriver et skift fra at tale om livsfase til livsform forstået på den måde, at det ikke er bestemte afsluttede læringsforløb, der er i fokus, men læringsmiljøer der kan bidrage til konstant udvikling. Den femte forandring er et fokus på forskning, og hvordan virkeligheden ser ud frem for at stole på teoretisk viden.

Begrebets betydningsindhold

Der findes en række måder at opfatte kompetencebegrebets betydningsindhold. Det kan forstås som noget retsligt, hvor en kompetence er noget, der tildeles, og efterfølgende opnås bestemte rettigheder. Dette er eksempelvis en juridisk kompetence, eller når en uddannelse eller et undervisningsforløb resulterer i kompetencer, som giver tilladelse til at udføre bestemte opgaver. Det er ikke den forståelse, der findes i den indsamlede empiri. Derudover kan kompetence opfattes som en ressource enten personligt for medarbejderen eller for organisationen og har dermed et økonomisk indhold. Endelig kan kompetence ses som et pædagogisk og psykologisk begreb, hvor der fokuseres på selvrealisering og personlig udvikling. (Hermann, 2008:18f) Det er disse to sidste opfattelser af kompetence, som der tages udgangspunkt i, hvor det søges at forene det samfundsmæssigt nyttige eller det nyttige for skolen med det nyttige for den enkelte børnehaveklasseleder.

5.3 Kompetenceudvikling

Baggrunden for kompetenceudvikling og hvilke årsager, der findes for at udvikle kompetencer, beskrives i det følgende. Dette skal forstås som et grundlag for, hvorfor det er vigtigt, at transfer finder sted, og at ny viden og kompetencer tilegnes og benyttes. Der ses to årsager til, at kompetenceudvikling finder sted; en samfundsbaseret og en vidensbaseret problematik (Hermann, 2008:28).

Den samfundsbaserede årsag til kompetenceudvikling handler på den ene side om nye krav fra omverdenens side med udgangspunkter i blandt andet videnssamfund og globalisering (Hermann, 2008:28). Det handler om konkurrenceevne i et samfund i forandring og om, at den pågældende organisation kan overleve, som samfundet ser ud i dag. På den anden side handler det om individets søgen og livsudfoldelse (ibid.). I og med der i mindre grad end tidligere findes autoritative begrænsninger og faste rammer er personlig kompetenceudvikling et middel til at udforske og udfolde sig selv, hvilket for den enkelte har både etisk og æstetisk karakter, og dermed er det en væsentlig faktor i forbindelse med jobtilfredshed (ibid.).

Den vidensbaserede årsag til kompetenceudvikling handler om, at videnskabelig viden ses som forgængelig, hvilket bevirker, at det bliver nødvendigt at reagere i forhold til det. Det er umuligt at fastholde noget som videnskabeligt, da argumentet ikke nødvendigvis er gyldigt (Hermann, 2008:29). Da viden er forgængelig, er kompetencer vigtige, i og med det centrale bliver handlinger frem for grundregler og forestillinger (Hermann, 2008:38).

5.3.1 Total kompetence

For at give et nuanceret billede på kompetencebegrebet anvendes fem synsvinkler, som skal tilgodeses for at sikre en hensigtsmæssig helhedsudvikling (Stordal & Sørensen, 2009:252):



Figur 1: Kompetencebegrebet - fem synsvinkler

Kompetence som faglige eller personlige, indre kvalifikationer

De faglige kompetencer dækker over medarbejderens kundskaber, færdigheder og evner, mens de personlige kompetencer inkluderer de sociale kompetencer såsom samarbejdsevne og kommunikationsfærdigheder. Derudover indebærer de personlige kompetencer også en motivationsgrad. Her skal forstås evnen og villigheden til at lære nyt, ændre vaner, initiativ og fleksibilitet. Idet man i hverdagen har at gøre med det hele menneske og ikke kun personens faglighed, er det nødvendigt at forholde sig til både de faglige og personlige kompetencer, da disse influerer på hinanden. (Stordal & Sørensen, 2009:252) På en folkeskole vil det i høj grad være det hele menneskes kompetencer, der fokuseres på, idet medarbejderen både skal have en vis faglighed men også evnen til at indgå i teamsamarbejde, da det er den struktur, der ligger i de fleste folkeskoler i dag. Derudover er initiativ og åbenhed overfor for eksempel nye undervisningsformer, temadage og lignende en fordel både for skolen, lærerkollegiet, eleverne og medarbejderen selv.

Kompetence som er bundet til personen eller virksomheden

Medarbejderens kompetencer og de muligheder, der ligger i organisationen for at udvikle og udnytte disse kompetencer, kan, hvis de to aspekter stemmer overens, bidrage til et

arbejds miljø, hvor både medarbejderens og organisationens ressourcer udnyttes effektivt. Her ligger samtidig en mulighed for kompetenceudvikling, i og med medarbejderen kan gribe ind og lære nyt, mere eller andet ved selv at bidrage til processer, arbejds gange eller arbejdsindhold. Indenfor dette syn på kompetencer ligger også tanken om den lærende organisation. (Stordal & Sørensen, 2009:253) I forbindelse med en folkeskole vil det være en fordel, hvis medarbejderen selv er i stand til at tilrettelægge sin arbejdsdag ud fra det skema og de materialer, der er til rådighed. Der er også mulighed for, at den enkelte kan gribe ind og ønske eksempelvis nye undervisningsmaterialer, nye samarbejdsformer eller ud-af-huset oplevelser, hvorfor kompetencer i den retning også er relevante.

Virksomhedsspecifik eller generel kompetence

I den pågældende organisation er det relevant at se på, hvilke kompetencer der ønskes. Det er i nogle organisationer helt specifikke kompetencer, der er krævede af medarbejderne, for at organisationens arbejdsopgaver kan varetages, mens det i andre organisationer er mere hensigtsmæssigt, at medarbejderne har nogle generelle kompetencer og ikke kræver en egentlig oplæring. (Stordal & Sørensen, 2009:253) På en folkeskole vil en oplæring i arbejdsopgaver ikke være påkrævet, og det er derfor de mere generelle kompetencer, der fokuseres på, medmindre der er tale om, hvordan et nyt krav eller en ny metode skal indføres og benyttes.

Kompetence som tilpasning til eller påvirkning af omverdenen

Denne synsvinkel indebærer både et fremadrettet og et tilbageskuende blik. Det er nødvendigt at se tilbage på den arbejds hverdag, der er gældende, for at bestemme hvilke kompetencer der er relevante for organisationen. Det fremadrettede blik er nødvendigt i forbindelse med at have udviklingsperspektivet for øje og vurdere, hvilke kompetencer der er relevante for medarbejderen at besidde for at kunne skabe udvikling og fornyelse i hverdagen og være forberedt på, at omverdenens krav til organisationen ændrer sig. (Stordal & Sørensen, 2009:253) Medarbejderne i folkeskolen skal på den måde både besidde kompetencer, der gør, at de kan varetage de daglige funktioner indenfor undervisning og planlægning, men samtidig skal de besidde kompetencer, der sikrer, at både den enkelte medarbejder, det enkelte team og hele organisationen følger med udviklingen og kan leve op til omverdenens pres.

Kompetence som en måde at opnå fleksibilitet på

Som arbejdsmarkedet ser ud, er en evne til fleksibilitet påkrævet på arbejdspladsen, da det er almindeligt, at den enkelte medarbejder har flere forskellige funktioner. (Stordal & Sørensen, 2009:254) For medarbejderne i folkeskolen er fleksibiliteten relevant i forbindelse med at kunne fungere i et miljø, hvor arbejdsopgaverne kan ændre sig, afhængigt af hvilke kolleger, elever eller deres forældre, personen har med at gøre fra time til time, dag til dag og skoleår til skoleår.

På baggrund af denne gennemgang af kompetence bliver det tydeligt, at selve begrebets betydning forudsætter udvikling, og at det derfor er væsentligt, at transfer øges, for at medarbejderens kompetencer udvikles.

5.4 Transferbegrebet

For at et undervisningsforløb med henblik på at udvikle bestemte kompetencer hos medarbejderen er succesfuldt, er det nødvendigt, at det lærte overføres fra kursussituationen

til den arbejdsmæssige hverdag. Dette kaldes transfer. Dette er en central problematik i forbindelse med kompetenceudvikling, hvorfor det følgende afsnit omhandler begrebets betydningsindhold og forskellige opfattelser af, hvordan transfer opnås.

Betydningsindhold

I traditionel forstand forstås transfer, som den grad af overensstemmelse der er mellem de lærte færdigheder og viden og de faktiske jobkompetencer, som medarbejderen opnår, eller som organisationen ønsker medarbejderen opnår (Brinkerhoff & Apking, 2001:8). Brinkerhoff og Apking udvider dette begreb til at hedde leveraged transfer eller læring efter vægtstangsprincippet, hvor det er centralt, at det er bedre at lære noget specifikt og brugbart og overføre det til praksis, end at lære alt hvad uddannelsesforløbet tilbyder uden at overføre det til hverdagen (Van Hauen & Denager, 2006:31).

5.4.2 Faktorer knyttet til medarbejderen

Faktorer, som har betydning for, om transfer kan lykkes, kan beskrives ud fra medarbejderen, undervisningen og anvendelseskonteksten. Først og fremmest skal medarbejderen være motiveret for transfer, for at dette kan forekomme (Wahlgren, 2009:9). Det er centralt, at medarbejderen ønsker at anvende det lærte. Motivationen kan hjælpes på vej ved, at medarbejderen gøres opmærksom på de muligheder, der ligger i anvendelse af det lærte. Det kan eventuelt gøres i form af karriereplanlægning, medinddragelse i undervisningssituationen og en illustration af, hvordan det lærte umiddelbart kan anvendes. Det viser sig, at det er medarbejdere med høj jobtilfredshed, der får mest ud af at deltage i et uddannelsesforløb, da de har høj motivationsfaktor og har lyst til at yde noget for arbejdspladsen.

En anden faktor handler om evnen til at sætte mål for sig selv, da medarbejderen vil anvende det, der læres, hvis der er et klart mål med det (Wahlgren, 2009:10). Man bør holde sig for øje, at målene skal være realistisk høje, så medarbejderen kan identificere sit fremskridt. I modsat fald vil motivationen dale, og graden af transfer vil falde.

Den tredje faktor handler om medarbejderens tiltro til sine egne evner (ibid.). Hvis medarbejderen tror, at personen kan lære det ønskede og handle på det, er det sandsynligt, at det også kan lade sig gøre. Omgivelserne kan gøre noget ud af at hjælpe medarbejderens selvtillid på vej for at øge transfer.

5.4.3 Faktorer knyttet til undervisningen

Det er centralt, at underviseren selv mestrer de kompetencer, denne underviser i (Wahlgren, 2009:11). Derudover spiller underviserens troværdighed en rolle, da medarbejderne vil føle større forpligtelse overfor en underviser, de stoler på, end en de ikke stoler på. Derfor er det sandsynligt, at de medarbejdere, der stoler på deres underviser, vil anvende det lærte i praksis (Wahlgren, 2009:13). Underviseren kan med fordel indbygge transferelementer i undervisningen for at sikre sig, at medarbejderne bruger det lærte (ibid.), hvor man relaterer uddannelsesforløbet til praksis.

5.4.4 Faktorer knyttet til anvendelsen

Det er væsentligt, at arbejdspladsen er sammensat således, at det er praktisk muligt for medarbejderen at anvende det lærte i et støttende miljø, ligesom der ikke må gå for lang tid, fra en medarbejder har lært noget nyt, til at denne får mulighed for at anvende sine

nyerhvervede kompetencer i praksis (Wahlgren, 2009:16). Posttraining, hvor medarbejderens undervisning tages op igen efter et stykke tid med baggrund i medarbejderens skriftlige refleksioner, har vist positiv effekt (Wahlgren, 2009:17).

Disse tre aspekter influerer på hver sin måde på, om transfer finder sted, hvorfor det er relevant at afklare hvilke tiltag, der findes både i forbindelse med forberedelse til kursusforløbet, selve forløbet samt efterfølgende arbejde med den ny viden ud fra det enkelte aspekt. De nævnte faktorer kan belyse den indsamlede empiri og dermed afklare, hvad der forbedrer eller forringer sandsynligheden for transfer. Da Wahlgrens fremlæggelse er baseret på forskning og empiriske resultater, er der en stor sandsynlighed for, at fokuspunkterne stemmer overens med virkeligheden.

5.5 Læringssituationen

I bogen "Læring med bundlinjeeffekt" sættes der fokus på nogle områder, som ifølge bogens forfattere kræver nytænkning, og der præsenteres et læringssyn, som kan bidrage til, at det lærte implementeres med den ønskede effekt i organisationen. Denne teori er inkluderet, da både det strukturalistiske aspekt, arbejdspladsens og uddannelsessituationens rammer, samt det konstruktivistiske aspekt, medarbejderens læring, er inddraget. På den måde kan de teoretiske begreber, der præsenteres, bidrage til en helhedsvurdering omkring transfer i den indsamlede empiri og påpege hensigtsmæssige eller mindre hensigtsmæssige tiltag.

5.5.1 Effektlæring

Som det første påpeges det, at det ikke er hensigtsmæssigt at opfatte et kursus som en isoleret begivenhed. Derimod er det mere givtigt at tale om læreprocesser, som igangsættes og udvikles. (Van Hauen & Denager, 2006:24) Derudover kræver læringen, at der er et specifikt formål med at lære noget, kaldet effektlæring, i modsætning til at lære blot for at lære. Det kræver, at læringen planlægges, og at der redegøres for årsag og virkning i et effektskema, hvilket indebærer en klarhed omkring, hvilken viden medarbejderen ønsker, hvilke færdigheder medarbejderen skal opnå, og hvilke henholdsvis individuelle og organisatoriske resultater der er ønskede (Van Hauen & Denager, 2006:29). I den forbindelse beskrives vægtstangsprincippet som fordelagtigt, da det handler om at fokusere på det, den enkelte er god til og har størst sandsynlighed for at få succes med, hvilket vil resultere i størst effekt (Van Hauen & Denager, 2006:31f). Derfor fokuseres der også først og fremmest på effekt, og strategien bliver at tilrettelægge læreprocesser, der har til formål at give den ønskede organisatoriske effekt (Van Hauen & Denager, 2006:33). Der er i den tanke et overvejende fokus på organisationens behov for medarbejderudvikling.

5.5.2 Ledelse

Effektlæring kræver, at det ses som en leders opgave at støtte medarbejdernes læreprocesser, ligesom man skal indstille sig på, at processen også varer længe efter kursets afslutning, hvor medarbejder og leder forsøger at implementere det lærte i hverdagen (Van Hauen & Denager, 2006:34).

Forskellige relevante ledelsesstile kan illustreres ved følgende figur (Van Hauen & Denager, 2006:38):

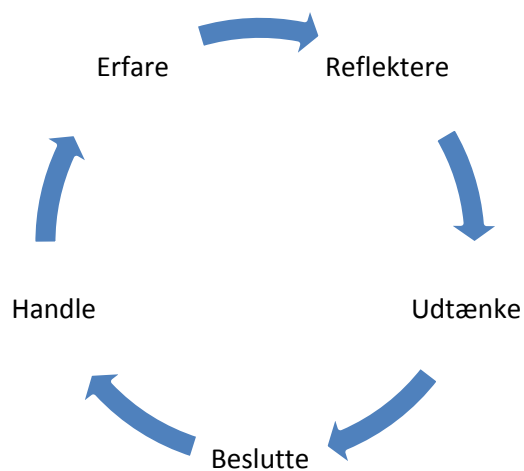
Ledelsesstil	Jeg deler min viden med andre	Jeg holder min viden tilbage
I forhold til én	Tutor – klassisk mesterlære	Coach – støtte til selv at finde løsninger
I forhold til flere	Træner – underviser	Facilitator – støtte til teamets processer

Figur 2: Ledelsesstile

Læringen sættes i system således, at læreprocesserne støttes i dagligdagen. Det kan gøres ved, at lederen og medarbejderen, inden et uddannelsesforløb påbegyndes, indgår i dialog om, hvad der kan læres, og hvad det skal føre til på kurset. Efterfølgende implementeres det lærte i samarbejde mellem leder og medarbejder (Van Hauen & Denager, 2006:42f).

5.5.3 Implementering

Når det lærte skal implementeres i den arbejdsmæssige hverdag, kan der med fordel tages udgangspunkt i Kolbs læringscirkel (Van Hauen & Denager, 2006:107):



Figur 3: Kolbs indlæringscyklus

Cirklen illustrerer, at læring foregår ved, at man erfarer noget, reflekterer over det, udtænker noget, hvorefter man tager en beslutning, som resulterer i en handling.

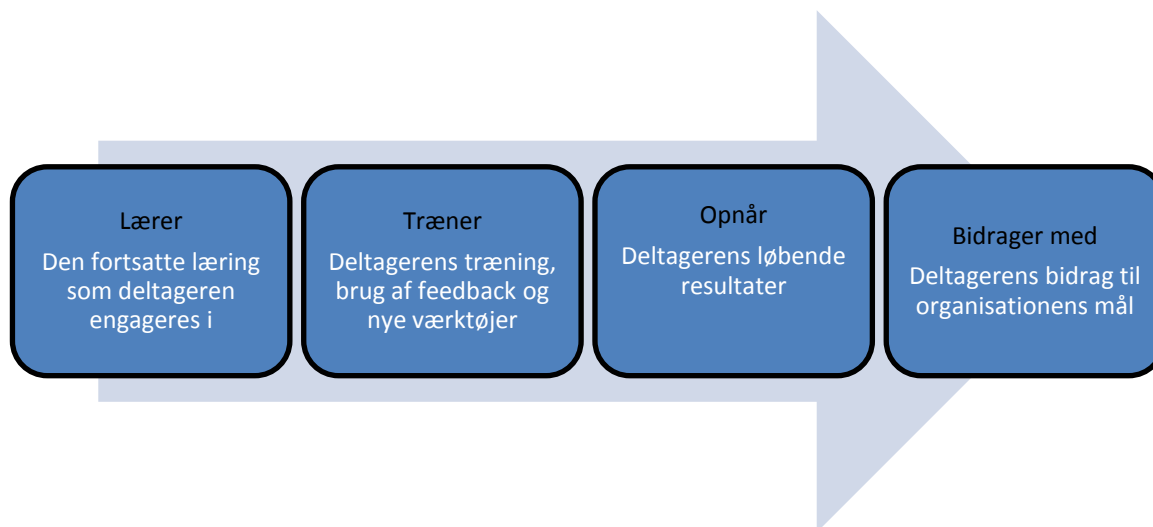
En supplerende model er kompetencestigen, som beskriver, på hvilket niveau medarbejderen befinder sig (Van Hauen & Denager, 2006:109):



Figur 4: Kompetencestigen

På det nederste trin ved medarbejderen ikke, hvad denne ikke ved, hvorfor personen ikke selv opsøger viden. På næste trin er medarbejderen vidende om manglende viden og er derfor i stand til at søge viden. På tredje niveau besidder medarbejderen den ønskede kompetence og er kompetent, hvis denne gør sig umage. Det følgende trin beskriver, at kompetencen er automatiseret, og på femte niveau behersker medarbejderen kompetencen til udmærkelse. Det er værd at bemærke, at det er på det bevidst kompetente niveau, man er i stand til at dele ud af sin viden, da det er der, man er bevidst om, hvad man gør. På de nederste niveauer er man ikke kompetent, og på de øverste niveauer er kompetencerne automatiserede, så man ikke er i stand til at forklare, hvordan man gør. For at bevæge sig opad på kompetencestigen er det nødvendigt at gennemgå Kolbs cirkel om og om igen, for at kompetencen bliver indlejret (Van Hauen & Denager, 2006:110).

Læringspilen er en tredje model, som kan være med til at illustrere, hvordan det er muligt at skabe et læringsmiljø, der er understøttende for Kolbs læringscirkel og på den måde implementere det lærte (Van Hauen & Denager, 2006:110):



Figur 5: Læringspilen

Pilen skal forstås som en støtte til medarbejderens læreprocesser, og det fremadrettede element påpeger, at det er det fremtidige og ikke det skete, der er i fokus.

5.5.4 Læreprocesser

For at kunne gennemgå en udvikling er medarbejderens selvevaluering central, da det kan bevirke, at refleksion finder sted (Van Hauen & Denager, 2006:115). Refleksion er med til at definere hvilke aspekter, der skal fokuseres på i læreprocessen, og tjener dermed til fremskridt. Et møde mellem medarbejder og leder, umiddelbart efter et kursus er gennemført, kan være en positiv igangsætter af læreprocesserne. På mødet kan inkluderes emner som de oprindelige måls relevans og eventuelle justeringer, handleplaner som kan støtte medarbejderen i at opnå det ønskede, eventuelle barrierer eller problemer samt forventninger til samarbejdet mellem medarbejder og leder (Van Hauen & Denager, 2006:116). Det er en mulighed at vurdere i den enkelte situation, om en test vil være gavnlige eller ødelæggende for læreprocesserne. Hvis det vurderes relevant, kan en test af medarbejderens tilegnede viden gennemføres (Van Hauen & Denager, 2006:119).

Videndeling er et væsentligt aspekt i at støtte medarbejderens læreprocesser, da det er en metode til på konkret vis at blive klogere indenfor det ønskede felt og øge sine kompetencer. Der er tre overordnede syn på videndeling; digitalt lagret viden i eksempelvis databaser, personbundet viden hvor det er nødvendigt at spørge den rette om hjælp og ekspertviden, hvor det er muligt at aflure ekspertens handlinger eller adfærd og på den måde tilegne sig ny viden (Van Hauen & Denager, 2006:120f).

Feedback fra ledere, kolleger eller andre interessenter kan være med til at spore medarbejderen ind på ret kurs i forhold til at opnå ønsket viden (Van Hauen & Denager, 2006:131). Det kræver, at man er villig til at lade sig korrigere og tage imod muligheden for at lære nyt. En avanceret form for feedback er supervision, hvor den ene af to ligestillede parter hjælper den anden til at se sig selv udefra ved at påpege, hvordan personen arbejder, handler

eller opfører sig afhængigt af supervisionens fokus og på den måde hjælpe personen ind i Vygotskys zone for nærmeste udvikling, så læring kan finde sted (Van Hauen & Denager, 2006:135ff).

Endelig er teamlæring et redskab til støtte læreprocesser. Teamlæring iværksættes af en facilitator og foregår ved, at medarbejderne kollektivt gennemløber Kolbs læringscirkel (Van Hauen & Denager, 2006:142f). Disse aspekter til at støtte læreprocesser kan bruges konkret for at forbedre eller sikre implementeringen af eksempelvis kursusindhold i hverdagen.

Gennemgangen af læringssituationen pointerer væsentlige aspekter omkring erhvervelse af ny viden og efterfølgende implementering. Det er essentielt, at der indledningsvis afklares formål med at deltage i kurset både på personligt og organisatorisk niveau, samt at årsag og virkning evalueres. Efterfølgende bør læreprocessen støttes gennem forskellige former for refleksion. Dette foregår både individuelt og i et kollegialt samarbejde, ligesom ledelsen forventes at spille en rolle i forhold til den enkelte medarbejders læring. Det er i den indsamlede empiri muligt at vurdere, hvordan medarbejdere og ledelse på de enkelte skoler har forholdt sig til læreprocesserne omkring det undersøgte kursusforløb.

5.6 High Impact Learning

Robert Brinkerhoff og Anne Apkings bog om High Impact Learning (HIL) gennemgår, hvordan det kan lade sig gøre at få mest mulig effekt af ud af at sende medarbejderne på kursus. Det foregående afsnit om læringssituationen er i høj grad inspireret af Brinkerhoffs tanker. HILs grundlæggende præmis er, at det er nødvendigt at inkorporere strategi og taktik til at forbedre handlinger. Strategi og taktik skal være i fokus i hele processen (Brinkerhoff & Apking, 2001:1). I forbindelse med videreuddannelse og kompetenceudvikling skal dette ses som et instrument til at forbedre både den enkelte medarbejders effektivitet og organisationens samlede effektivitet (Brinkerhoff & Apking, 2001:4). Kompetence opfattes på den måde både som en ressource i form af organisatorisk gevinst samt et pædagogisk, psykologisk begreb i form af medarbejderens individuelle udvikling i overensstemmelse med min forståelse af kompetencebegrebet. HIL er brugbart, idet der gives en række konkrete handleanvisninger til at forøge transfer, som det er muligt at vurdere den indsamlede empiri ud fra. Eftersom kurset i Brønderslev Kommune beskriver konkrete redskaber, lege og idéer til børnehaveklasseledernes undervisning, vil en strategisk tilgang til transfer være fordelagtig, da formålet med kurset er håndgribeligt og muligt at skematisere. Effektiviteten kan øges ved, at medarbejderne gennemløber følgende trin:

1. Medarbejdere, som mangler viden eller færdigheder, deltager i et uddannelsesforløb
2. Medarbejderne færdiggør uddannelsesforløbet ved at mestre nye færdigheder eller vide mere
3. Medarbejderne ser med nye øjne på deres arbejde og afprøver de nye færdigheder eller viden
4. Medarbejdernes nye viden og færdigheder implementeres i et støttende miljø, indtil medarbejdernes præstationer forbedres
5. Medarbejderne er i stand til at forbedre en eller flere nøglefunktioner i jobsituationen
6. Medarbejderne bidrager til, at en eller flere af virksomhedens målsætninger opfyldes

5.6.1 HIL-processen

HIL består af tre primære elementer; at skabe fokus og intentionality, at øge dueligheden gennem læringsaktiviteter og at støtte forbedring af præstationer. Dette vil resultere i, at organisationens effektivitet øges. (Brinkerhoff & Apking, 2001:53) Det kan illustreres ved følgende figur:



Figur 6: High Impact Learning

5.6.2 Fokus og intentionality

Det er essentielt, at medarbejderen har fokus på læringens sigte og har en intention med at lære pågældende uddannelsesindehold. Intentionality skal opfattes således, at medarbejderen skaber og deler samme opfattelse omkring læringens sigte og dens relevans i arbejdshverdagen som relevante interessenter. Det kunne være ledere, kolleger og/eller kunder (Brinkerhoff & Apking, 2001:81). Enhver medarbejder vil have sit eget formål med at deltage i en uddannelsessammenhæng, og det er nødvendigt, at medarbejderen har et klart fokus og formulerer en selvstændig begrundelse for at deltage i læringen i stedet for at overtage organisationens begrundelse for, at et uddannelsesforløb iværksættes (Brinkerhoff & Apking, 2001:83f). Det resulterer i, at enhver medarbejder konstruerer sin egen læring, selvom alle medarbejdere modtager samme indhold gennem uddannelsesforløbet. Læringen og resultatet deraf bliver derfor individuelt, da det er et produkt af individuelle fortolkninger (Brinkerhoff & Apking, 2001:87).

Der findes en række fordele ved at fokusere på intentionality. For det første ved medarbejderen, hvor personen vil hen og hvorfor (Brinkerhoff & Apking, 2001:88). Uddannelsesforløbet kan derefter sammensættes mere målrettet og inkludere de aspekter, som medarbejderne efterspørger (Brinkerhoff & Apking, 2001:90). En faldgrube i den sammenhæng kunne være, at der kan tænkes aspekter, som medarbejderen ikke er klar over, denne mangler. Idet medarbejderen formulerer egne begrundelser for at deltage, er det sandsynligt, at denne også forpligter sig i højere grad til at deltage og erhverve nye

kompetencer eller ny viden (Brinkerhoff & Apking, 2001:90f). Intentionalitet kan skabe en bevidsthed om de bløde værdier i organisationen såsom at lytte, kommunikation og relationer, hvilket gør medarbejderen opmærksom på, i hvilke situationer disse evner er relevante at tage i brug (Brinkerhoff & Apking, 2001:91f).

Intentionalitet kan skabes gennem en struktureret dialog mellem en medarbejder og dennes leder. Denne dialog indeholder svaret på følgende spørgsmål og foretages tidligt i forløbet, da den er med til at styre læreprocessen. Derudover kan den gennemføres både interpersonelt og elektronisk medieret:

1. Hvilke af virksomhedens mål skal medarbejderen fortrinsvis bidrage til at opfylde?
2. Hvorfor er virksomhedens mål vigtige?
3. Hvilke aspekter af medarbejderens arbejde skal tilføjes, slettes, vedligeholdes eller forbedres for bedst at bidrage til virksomhedens mål?
4. Hvilke opgaver skal tilføjes, slettes, vedligeholdes eller forbedres for at skabe eller forbedre resultater?
5. Hvordan kan læringen bidrage til at forbedre udførelsen af opgaver?

(Brinkerhoff & Apking, 2001:92)

En skematisk oversigt over medarbejderens intentionalitet kan bidrage til at skabe fokus. En sådan oversigt kaldes et personal impact map og ser således ud (Brinkerhoff & Apking, 2001:96):

Nøglekompetencer og viden	Handlinger	Mål til forbedring af præstationer	Bundlinjeeffekt
<i>Individuelt mål med læringen</i>	<i>Specifik viden som skal overføres til praksis</i>	<i>Konkrete mål som ønskes opnået i hverdagen</i>	<i>Fordelene for organisationen</i>

Figur 7: Personal Impact Map

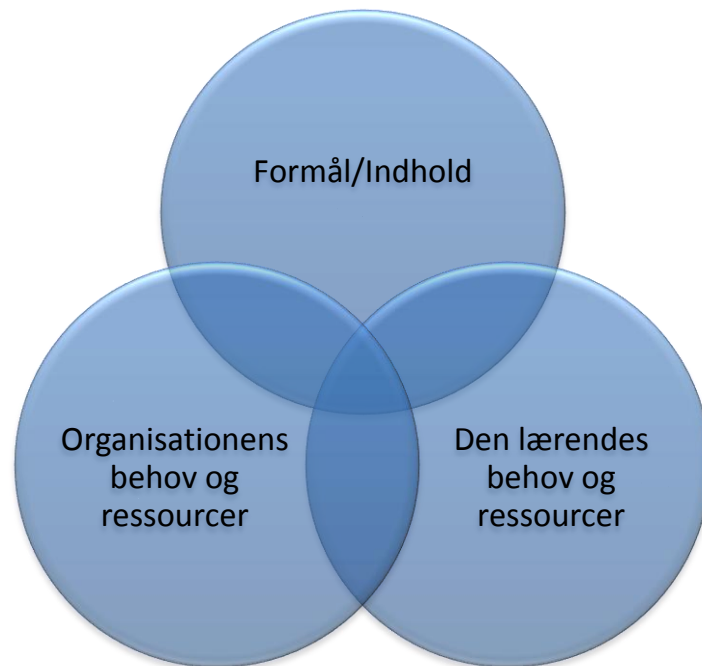
5.6.3 Effektiv læring

Effektiv læring i HIL er præget af bestemte principper. For det første en respekt for og viden om voksne lærende, for det andet skal metoder i undervisning og i praksis stemme overens, for det tredje indebærer god læring en balancegang mellem indhold, praksis, feedback og refleksion (Brinkerhoff & Apking, 2001:99f).

For at tilgodese den voksne lærende er det nødvendigt med et klart budskab om, hvorfor medarbejderen skal lære pågældende indhold, ligesom denne skal have mulighed for selv at udøve en vis kontrol over læringssituationen, hvor medarbejderens egen erfaring skal tilgodeses. Medarbejderen skal være villig til at lære og skal opfatte læringsindholdet som anvendeligt, ligesom uddannelsen skal være motiverende. (Brinkerhoff & Apking, 2001:100ff) En metode til at tilgodese den voksne lærende er at skabe intentionalitet, da disse forudsætninger så vil blive taget med i betragtning.

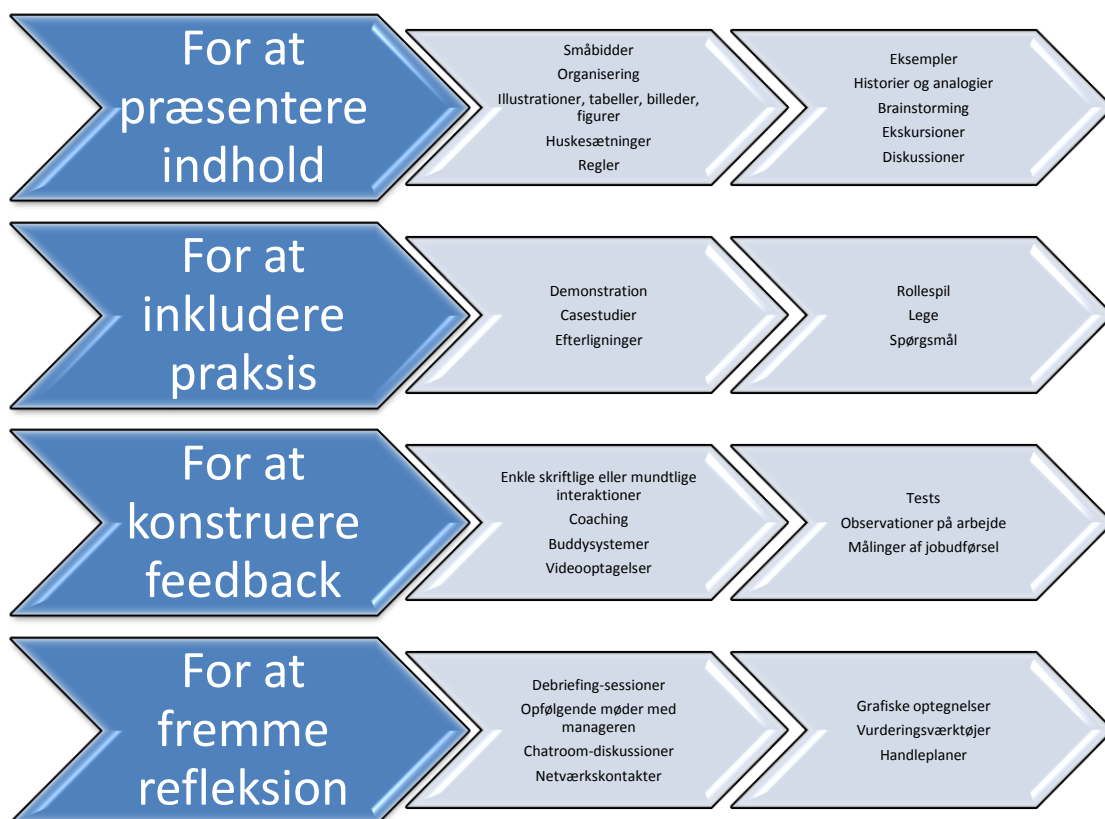
Metoder og medier brugt i uddannelsen skal vurderes ud fra tre kriterier i den enkelte situation. Formål og indhold skal formidles på en måde og ved brug af virkemidler, som giver

mening for situationen. Organisationens ressourcer og behov skal tages med i planlægningen, ligesom medarbejderens behov og ressourcer skal inddrages. For eksempel har størrelsen på gruppen af medarbejdere betydning, ligesom medarbejdernes foretrukne måde at lære på har indflydelse på uddannelsesdesignet. (Brinkerhoff & Apking, 2001:102ff) Det kan illustreres ved følgende figur:



Figur 8: Learning Solution Design Considerations

Balancegangen mellem indhold, praksis, feedback og refleksion består af bestemte overvejelser i forbindelse med design af uddannelsesforløbet. En overskuelig figur, som udstikker retningslinjer for designet, ser ud som følger (Brinkerhoff & Apking, 2001:111):



Figur 9: Instructional Strategies for Powerful Learning Interactions

5.6.4 Støtte til præstationer

For at sikre at transfer øges, er det nødvendigt at undersøge organisationen og medarbejderen som en helhed for at finde ud af, hvad der fremmer og hæmmer effektive præstationer. Kendetegnende for alle aspekter er, at effektive præstationer kræver støtte fra omgivelserne.

Et aspekt er det retningsgivende. Her er det muligt at undersøge hvilke mål, formål, kulturelle elementer og forventninger, der er befordrende eller det modsatte for transfer. Et andet aspekt er den personlige kunnen og dækker over energi overskud, viden og kompetencer, som den enkelte medarbejder indeholder. Som det tredje ses motivation eller mangel på samme, hvilket er styrende for medarbejderens handlinger, og som kan fremmes gennem belønning, anerkendelse, overensstemmelse med personlige værdier og formål. Arbejdets tilrettelæggelse er ligeledes et aspekt, der influerer på medarbejderens indsats. Her er det faktorer som procedurer, krav, roller, ansvar og regler, der spiller ind. Mængden og relevansen af den information, som medarbejderen udstyres med, har indflydelse på transfer, da både for meget og for lidt information kan være problematisk. Det er i stedet en fordel at undersøge graden af informationens relevans og sikre en mere målrettet informationsstrøm, som det også blev påpeget under afsnittet om intentionalitet. Feedback på medarbejderens præstation

er endnu et aspekt, som fremmer eller hæmmer graden af transfer. Feedback kan gives fra interessenter, ledere, kolleger eller målbare resultater på en mere eller mindre hensigtsmæssig måde. De tilgængelige ressourcer i jobsituationen indvirker på medarbejderens mulighed for at præstere og får indflydelse på, om uddannelsesindholdet implementeres i hverdagen. (Brinkerhoff & Apking, 2001:124ff)

HIL indeholder en strategi til at optimere effektiviteten omkring medarbejderes læring. Denne strategi kan bidrage til at øge transfer. I forhold til den indsamlede empiri er det muligt ud fra teknikkerne i HIL at vurdere, hvilke tiltag der er gjort i forbindelse med at øge transfer, og hvor der er mulighed for forbedringer. Redskaberne i HIL kan derfor anvendes i forbindelse med at tilrettelægge et læringsforløb, der øger transfer yderligere.

5.7 Anerkendende ledelse

De synspunkter, som udfoldes i en støttende tilgang, kan suppleres med principperne for anerkendende ledelse. Der findes en række grundprincipper i anerkendende ledelse, som kan danne god baggrund for en forståelse af, hvilke mekanismer der skal fokuseres på, for at kompetenceudvikling fungerer i praksis, og for at graden af transfer øges, hvorfor det følgende omhandler den anerkendende tilgang. I den anerkendende tilgang er det væsentligt at fokusere på, hvilke fremtidige handlinger der er mulige, frem for at beskæftige sig med hvilke handlinger man ønsker at undgå (Haslebo & Lyndgaard, 2009:29f). Man går derfor fra mangeltænkning til ressourcetænkning (Haslebo & Lyndgaard, 2009:30).

5.7.1 Grundprincipper

Det er nødvendigt at se organisationer som et levende system, som eksisterer igennem de mennesker, der udgør organisationerne (Haslebo & Lyndgaard, 2009:24). Derfor afgøres succes af, om samarbejdet mellem menneskene i organisationen er velfungerende, og om relationerne mellem organisationens medlemmer er hensigtsmæssige. Derudover er et grundlæggende princip en positiv tilgang til organisationen og dens medlemmer. Det er vigtigt at fokusere på, at der altid er noget, der fungerer, frem for at fokusere på det der ikke fungerer (Haslebo & Lyndgaard, 2009:24f). Samtidig kan det, at noget fungerer virke som motivationsfaktor blandt organisationens medlemmer til at arbejde videre i en positiv retning.

Oftest vil mennesker have det bedst med at kaste sig ud i noget ukendt, hvis de har noget kendt med i bagagen, som relaterer sig til det ukendte. Derfor er det vigtigt at tage det brugbare med i fremtiden, frem for det der alligevel ikke fungerer (Haslebo & Lyndgaard, 2009:29).

Anerkendelse kan bidrage til at styrke et støttende miljø for at sikre en hensigtsmæssig læreproces og dermed øge sandsynligheden for transfer. Principperne anvendes i analysen til især at vurdere ledelsens rolle. Når der er tale om en anerkendende tilgang, opfattes medarbejderne som individer, hvilket gør det muligt at tilgodese den enkeltes behov for læring og støtte til læreprocesser. Anerkendelse er derfor et relevant bidrag til den strategiske planlægning for at imødegå udfordringen om at bevare fokus på medarbejderen.

5.8 Transfermiljø

Arbejdsmiljøet spiller en rolle i forbindelse med at skabe gunstige muligheder for, at transfer kan finde sted. Her fokuseres specifikt på, hvilke elementer i arbejdsmiljøet der kan være

befordrende, eller som kan inkorporere de evner, den enkelte har tilegnet sig (Burke & Baldwin, 1999:229). En gennemgang af transfermiljøet kan derfor bidrage til at afklare, hvad der kan sikre eller forhindre, at transfer finder sted. Et transferfremmende arbejdsmiljø kan karakteriseres ved følgende punkter:

- At medarbejderen bringes i situationer, som minder om eller giver associationer til det lærte
- At der opstilles systematiske mål for arbejdet, der implicerer anvendelse af det lærte
- At selve arbejdet og arbejdsprocessen tilrettelægges, så anvendelse af det lærte er nødvendigt
- At fordelene ved at anvende det nye har positive konsekvenser
- At der gives den nødvendige frihed og ressourcer til at anvende det lærte
- At anvendelse opfattes som en del af læreprocessen, og at der derfor er åbenhed og tolerance overfor vanskeligheder og mulige fejl
- At der hersker en forandringskultur på arbejdspladsen, som fremmer nytænkning, og at man er positiv overfor ny viden
- At der skabes sociale fællesskaber, for eksempel ved at flere har lært det samme, så man i fællesskab fastholder anvendelsen af det lærte
- At der er gode muligheder for at drøfte anvendelsen af det lærte med kolleger og ledere
- At der gives muligheder for systematisk refleksion over anvendelsen af det lærte for eksempel i regelmæssige skriftlige rapporteringer

(Wahlgren, 2009:18)

5.9 Sammenfatning af teori

Som det kommer til udtryk gennem den præsenterede teori er der tre væsentlige aspekter, som har betydning for, om transfer finder sted. Disse er medarbejderen, selve uddannelsesforløbet og anvendelsessituationen som oftest repræsenteret ved ledelsen og organisationsstrukturen det pågældende sted. For at skabe overblik over den præsenterede teori relateres den til disse tre aspekter, som også vil være udgangspunktet for at sammensætte en hensigtsmæssig interviewguide.

5.9.1 Medarbejderen

Medarbejderen skal være motiveret for at deltage i et uddannelsesforløb. Dette kan medarbejderen blive gennem samtaler og karriereplanlægning med enten ledelsen eller kolleger afhængigt af organisationens struktur, og en fastsættelse af opnåelige mål kan bidrage til et engagement i retning af at ville nå de fastsatte mål gennem fokus og intentionalitet.

I forbindelse med forberedelse før et uddannelsesforløb kan det være en fordel at planlægge læringsforløbet i forhold til årsag og virkning for at sikre, at læringen får den ønskede effekt. Efterfølgende er refleksion over det lærte, og hvordan det kan implementeres, nødvendigt.

Jobtilfredshed spiller en rolle for at motivere medarbejderen til at lære mere og benytte det lærte. En tilfreds medarbejder vil sandsynligvis yde mere for arbejdspladsen og situationen end en mindre tilfreds medarbejder vil gøre. Selvtillid har ligeledes betydning, da en selvsikker medarbejder vil have lettere ved at turde kaste sig ud i nye ting og udfordre sin daglige praksis.

5.9.2 Uddannelsesforløbet

Motivationen til at deltage i et uddannelsesforløb kan øges, hvis underviseren og undervisningen er inspirerende og genkendelig i forhold til den enkelte medarbejders arbejdsmæssige hverdag. Hvis der er mulighed for, at medarbejderen prøver noget af det af i undervisningen, som denne forventes at benytte efterfølgende, er der større sandsynlighed for, at medarbejderen vil have mod på at anvende det på arbejdspladsen, ligesom medarbejderens og organisationens behov og ressourcer skal inkluderes i undervisningsdesignet. I undervisningsdesignet er en balancegang mellem indhold, praksis, feedback og refleksion derfor nødvendig.

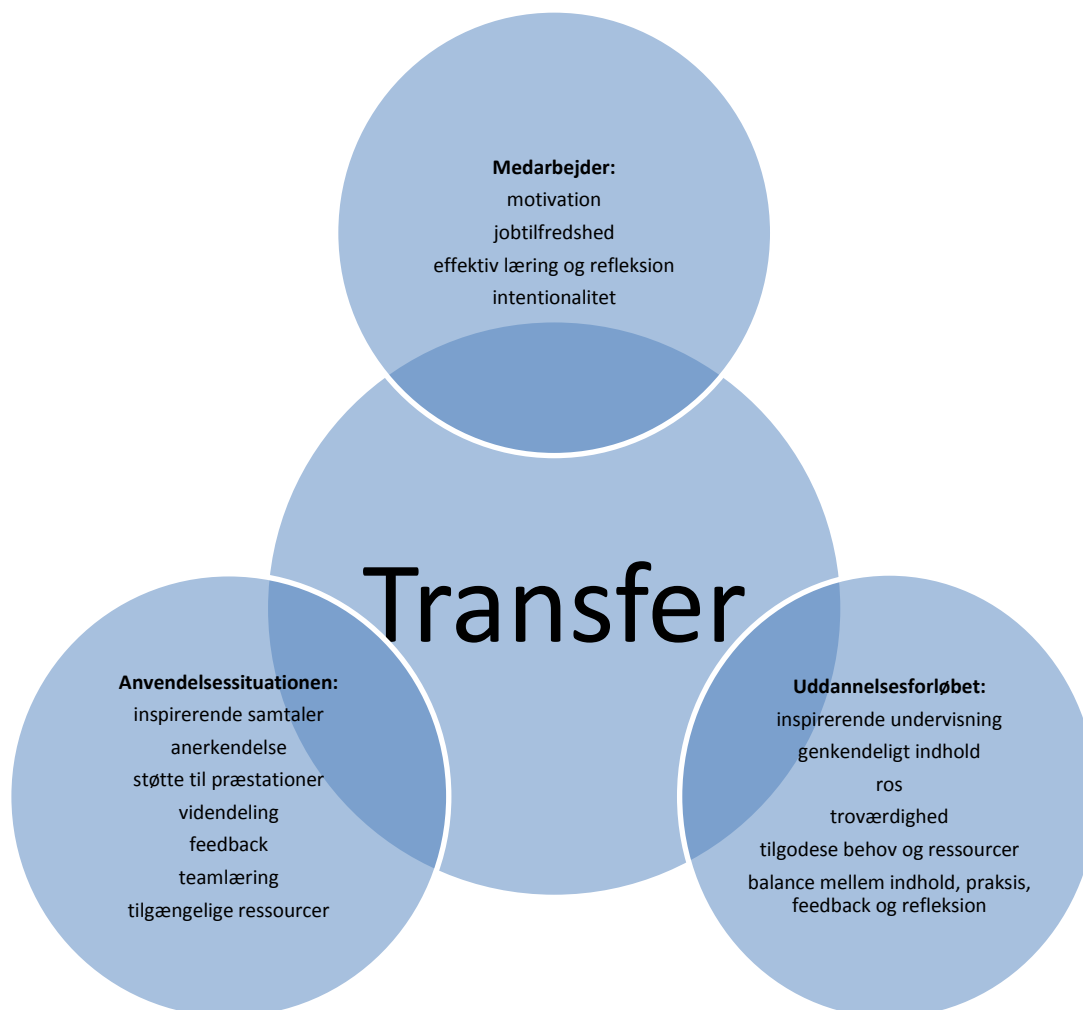
For at øge sandsynligheden for, at medarbejderen vil anvende undervisningsindholdet i praksis, kan rosede kommentarer eller adfærd, som øger medarbejderens selvtillid være vigtigt. Underviserens troværdighed og egne kompetencer er vigtige, da en underviser, som medarbejderen stoler på, vil have nemmere ved at overbevise medarbejderen om vigtigheden af at anvende det lærte.

5.9.3 Anvendelsessituationen

Som nævnt er det vigtigt, at medarbejderen er motiveret for at lære nyt og mere samt at anvende det lærte. Ledelsen og kolleger i anvendelsessituationen kan bidrage til øget motivation gennem inspirerende samtaler, ligesom jobtilfredshed også afhænger af kollegers og ledelses samarbejde med medarbejderen i hverdagen. Både ledelsen og kolleger kan bidrage til at øge den enkelte medarbejders selvtillid, hvilket kan hjælpe medarbejderen til at turde anvende det lærte i et støttende miljø. Derudover er det ikke hensigtsmæssigt, hvis der går for lang tid, før medarbejderen får mulighed for at sætte det lærte i værk. Det kan være en fordel at stille medarbejderen i situationer, hvor det er nødvendigt at anvende den erhvervede viden.

Det er ledelsens opgave at støtte medarbejderens læreprocesser, så de får den ønskede effekt både for medarbejderen og organisationen. Dette kan gøres ved videndeling, feedback og teamlæring, ligesom det, at flere medarbejdere deltager i samme uddannelsesforløb, skaber et forpligtende fællesskab.

Følgende figur sammenfatter den teoretiske ramme:



Figur 10: De tre aspekter

5.10 Interviewguiden

Interviewguiden er formuleret relativt åbent for at bevare muligheden for en åben samtale. Forskningsspørgsmålene står i interviewguiden i den venstre kolonne. De faktiske spørgsmål står under hver type informant. Det er stillet op på den måde for at gøre interviewguiden så overskuelig som muligt for intervieweren, da interviewet som før nævnt vil være eksplorerende, og det kan derfor være nødvendigt at springe i rækkefølgen af de emner, der tages op. I den forstand er interviewguiden i dette tilfælde mere en form for tjekliste end en kronologisk opskrift for samtaleforløbet og kan opfattes som semistruktureret. Dette er for at undgå en samtale, der bærer præg af en spørgsmål-svar-session. Forskningsspørgsmålene i interviewguiden tager udgangspunkt i at skulle resultere i data, der kan besvare problemformuleringen. Derfor er spørgsmålene baseret på den udvalgte teori med henblik på at kunne sætte teorierne i spil gennem empiri i den senere analyse. Der er tre forskellige interviewguides bestående af en medarbejder, en underviser og en leder, som er udvalgt for at tilgodese de tre førnævnte aspekter, som er centrale i forhold til transfer, nemlig medarbejderen, anvendelsessituationen og uddannelsesforløbet:

	Medarbejder	Underviser	Leder
Intentionalitet	<p>Var du motiveret for kurset?</p> <p>Havde du sat dig nogle mål? Hvilke?</p> <p>Var der bestemte kompetencer, du gerne ville tilegne dig? Hvilke?</p> <p>Var der nogle ting i din hverdag, du forestiller dig, kurset kunne forbedre eller forværre? Hvilke?</p> <p>Hvordan vil du vurdere din jobtilfredshed?</p>		<p>Hvad er dit formål med at sende din medarbejder på kursus?</p> <p>Har du diskuteret formålet med din medarbejder? Hvordan?</p>
Effektiv læring	<p>Hvordan lærer du bedst? Blev det opfyldt af underviseren?</p>	<p>Hvad er dit grundlag for at undervise i dette emne?</p> <p>Hvilke tanker gør du dig om at undervise?</p> <p>Hvilke tanker gør du dig om at undervise voksne?</p> <p>Hvordan var undervisningen tilrettelagt og hvorfor?</p> <p>Hvordan præsenterede du indholdet? Var der øvelser eller anden form for praktik?</p> <p>Hvilke ressourcer havde du til rådighed?</p>	
Støtte til præstationer	<p>Vil du bruge det du har lært?</p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Har du de ressourcer f.eks. tid eller materialer du skal bruge, til at benytte det du har</p>		<p>Hvordan støtter du din medarbejder i at bruge det, han/hun har lært?</p> <p>Eksempelvis samtaler, målsætninger, teams eller grupper til støtte eller videndeling?</p> <p>Følger du op på, hvad han/hun har lært?</p>

Feedback	lært? Har du sat noget i gang ud fra det, du har lært? Hvis ja, har du så fået kommentarer på det?		
	Har du fået feedback i forbindelse med kursusforløbet? F.eks. fra underviseren, de andre deltagere, dine kolleger, din leder	Var der mulighed for at deltagerne kunne kommentere på dig og hinanden?	Har du givet feedback til medarbejderen? Har du selv fået feedback?
Evaluering	Har en evaluering af kursustilfredshed fundet sted? Hvis ja, hvordan er den så forløbet? Har en evaluering af kursusindhold fundet sted? Hvis ja, hvordan er den så forløbet? Hvad er din vurdering af dig selv, underviseren, tilrettelæggelsen og indholdet?	Har en evaluering af kursustilfredshed fundet sted? Hvis ja, hvordan er den så forløbet? Har en evaluering af kursusindhold fundet sted? Hvis ja, hvordan er den så forløbet? Hvad er din vurdering af dig selv, deltagerne, tilrettelæggelsen og indholdet?	Hvad er din vurdering af kurset? Var det relevant? Var det ressourcerne værd? Er det dit indtryk, at din medarbejder har lært noget?
Indflydelse på uddannelsesforløb	Har du haft indflydelse på, hvordan undervisningen er forløbet? Har du haft indflydelse på indholdet?	Har det været muligt for deltagerne at have indflydelse på undervisningsforløbet? På indholdet?	Har du haft indflydelse på undervisningsforløbet? På indholdet?
Organisationen	Kan du beskrive stemningen på din arbejdsplads? Hvorfor er det sådan?		Kan du beskrive stemningen på din arbejdsplads? Hvorfor er det sådan? Hvilke

Roller	Hvilke samarbejdsformer bruger I? Ser du på nogen måde nogen opdelinger blandt de ansatte? Hvis ja, hvordan kommer det så til udtryk?	samarbejdsformer bruger I? Ser du på nogen måde nogen opdelinger blandt de ansatte? Hvis ja, hvordan kommer det så til udtryk?
	Hvilken rolle har du spillet ift. dette kursus? Hvilken rolle har din leder spillet? Har det ændret noget i din hverdag?	Hvilken rolle har du spillet ift. dette kursus? Hvilken rolle har din medarbejder spillet? Har det ændret noget i din hverdag?

Figur 11: Interviewguide

The image features a minimalist design with a white background. On the left side, there is a vertical light blue bar. A dark blue line starts from the top of this bar, extends horizontally to the right, and then turns vertically downwards, forming a partial frame. In the upper right area, there are two overlapping light blue rectangular shapes. The word "ANALYSE" is written in a bold, dark blue, sans-serif font in the lower right quadrant.

ANALYSE

6 Analyse

I det følgende analyseres transfer og betingelserne derfor ud fra de præsenterede teorier og den indsamlede empiri i relation til kurset Børn, Bogstaver og Bevægelse i Brønderslev Kommune for kommunens børnehaveklasseledere. Der fokuseres både på problemformuleringens første og andet spørgsmål, i og med det undersøges, hvordan transfer øges i forbindelse med pågældende kursusforløb, og hvordan det er muligt yderligere at øge transfer. Dette sker gennem at inddrage repræsentative citater fra de enkelte interviews for at belyse en pointe begrundet i det teoretiske materiale. Her bliver den hermeneutiske tilgang mest tydelig gennem subjekt-objektcirklen, hvor forforståelser og hypoteser rettes til, efterhånden som empirien relateres til den teoretiske ramme. Dette sker ved på baggrund af analysen at kunne formulere en mere præcis hypotese omkring betingelserne for transfer.

6.1 Kursets formål

Kurset handlede om at give børnehaveklasselederne i kommunen inspiration til idrætsundervisningen, samt hvordan det er muligt at inkludere bevægelse i læringssituationer i 0. klasse. Derudover præsenteredes et redskab med henblik på at blive i stand til at vurdere børnenes motoriske udvikling. Det er et krav, at børnehaveklasselederne skal vurdere eleverne i 0. klasse på en række områder deriblandt motorik for at opfylde Fælles Mål. Kurset er klassificeret som et skal-kursus fra kommunens side, hvilket betyder, at børnehaveklasselederne ikke kan fravælge dette kursus, da det indebærer, at de tilegner sig en række kompetencer, som kursusudvalget i kommunen vurderer som vigtige.

6.1.1 Væsentlige kompetencer

I og med kurset præsenterede et redskab, som direkte kunne bruges til at opfylde et krav i folkeskolen, er det muligt at tale om, at dette redskab repræsenterer en individuel kompetence, som det er ønsket, at børnehaveklasselederne tilegner sig. Redskabet repræsenterer samtidig den organisatoriske kompetence, da det er et værktøj, man ønsker at være i stand til at bruge i Brønderslev Kommune. Eftersom den organisatoriske kompetence består af de samlede individuelle kompetencer, er det nødvendigt, at samtlige børnehaveklasseledere lærer at bruge dette redskab for at kunne tilføje dette til både den organisatoriske kompetence i hele kommunen men også den organisatoriske kompetence på den enkelte skole. Kurset tilbød på den måde kompetencer, der kan ses som en ressource for organisationen. Samtidig tilbød kursusforløbet kompetencer, der kan give mulighed for personlig udvikling og selvrealisering for den enkelte medarbejder. Dette er begrundet i, at ny inspiration til undervisningen åbner muligheden for, at en udvikling foregår, hvis den enkelte børnehaveklasseleder vel at mærke føler sig inspireret.

6.1.2 De fem synsvinkler

Ud fra beskrivelsen af total kompetence illustreres det, hvordan kurset placerer sig i forhold til de fem måder at opfatte kompetence på for at definere baggrunden for kurset.



Figur 12: Total kompetence

På dette kursus er det fortrinsvis de faglige kompetencer, der er i fokus, eftersom det er inspiration til undervisningen og et konkret fagligt værktøj, der udbydes på kurset. Som før nævnt er det muligt at skabe grobund for udvikling af personlige kompetencer. Dog er det ikke det primære fokus, da kursusindholdet beskriver en metode til at imødegå officielle, faglige krav til børnehaveklasselederne. Kurset giver inspiration og nye idéer med det formål, at børnehaveklasselederne bliver i stand til selv at tilrettelægge deres undervisning og gennemføre den motoriske test, hvorfor kompetencen er bundet til personen. Det er ligeledes en virksomhedsspecifik kompetence, der er tale om, da det handler om oplæring i brug af et specifikt redskab. Den ønskede kompetence indebærer en påvirkning af omverdenen, i og med det er hensigten, at børnehaveklasselederne inkluderer nye idéer i deres undervisning. Der ses ikke tegn på at udvikle kompetencer i forhold til fleksibilitet.

På baggrund af denne gennemgang ses det, at kursusforløbet tilgodeser fire af de fem synsvinkler indenfor total kompetence. Det bliver tydeligt, at det er hensigten, at børnehaveklasselederne udvikler sig med hensyn til læring og bevægelse samt bliver i stand til at benytte det konkrete redskab til at teste børnenes motoriske udvikling fortrinsvis med henblik på organisatorisk udvikling. Det betyder at kursusforløbet tager udgangspunkt i et

organisatorisk behov i stedet for et personligt, individuelt behov hos børnehaveklasselederen, hvilket har indflydelse på motivationen til at deltage:

I: ja, men var du motiveret for at tage på det her kursus?

M3: nej

I: nej

M3: det var jeg egentlig ikke

I: hvorfor?

M3: det var et skal-kursus, det var ikke et, vi selv havde valgt (935-939)

6.2 Dataanalyse

For at give et overblik over den indsamlede empiri og gennemgående udsagn præsenteres de mest fremtrædende emner, der italesættes i de gennemførte interviews. De emner, som interviewpersonerne fortrinsvis berørte, kan kategoriseres som motivation hos kursUSDeltagerne, jobtilfredshed, tilgængelige ressourcer, undervisningen og tilbagemelding til kursUSDeltagerne. Disse kategorier er alle aspekter, som spørges direkte ind til i interviewsituationen. Derudover ses to emner, som informanterne selv betegnede som væsentlige i forhold til transfer. De to emner handler om kursUSDindholdets relevans, og om at flere medarbejdere deltager i det samme forløb. Emnerne er alle markerede ved individuelle skriftfarver i transskriptionen, som er vedlagt som bilag.

6.2.1 Motivation hos kursUSDeltagerne

Fire ud af fem adspurgte børnehaveklasseledere var motiverede for at deltage i kurset. En medarbejder ville hellere have deltaget i et kursus, som behandlede et andet emne. Hun fortalte, at hun deltog, fordi hun skulle. En anden af børnehaveklasselederne, som tilkendegav motivation, mødte ligeledes op, fordi hun skulle. De resterende tre børnehaveklasseledere beskrev sig selv som deltagende og aktive. Idrætsundervisningen fremhævedes som et aspekt, hvor børnehaveklasselederne søgte ny inspiration, ligesom en fortolkning af den motoriske test blev opfattet som relevant.

Leder 1 var af den opfattelse, at børnehaveklasselederne var tilfredse med at deltage, mens leder 2 påpegede, at det er væsentligt, at medarbejderen selv er med til at bestemme, hvornår og hvad pågældende ønsker at deltage i.

Underviseren var tilfreds med, at kurset var obligatorisk, da hun så kunne regne med fremmøde.

6.2.2 Jobtilfredshed

Alle børnehaveklasselederne tilkendegav en god jobtilfredshed og en god stemning på arbejdspladsen. Tre af dem påpegede, at det blandt andet var ledelsens fortjeneste. To fremhævede et velfungerende kollegialt samarbejde, og to fremhævede udfordringer, som gør arbejdet spændende.

Det var ligeledes ledelsens opfattelse, at der er en god stemning på begge skoler, og leder 2 beskrev en vis grad af involvering. Leder 1 beskrev dog, at han kan være nervøs for, om der sker for mange forandringer for hurtigt.

6.2.3 Tilgængelige ressourcer

Fire børnehaveklasseledere fortalte, at det ikke er problematisk at skaffe nødvendige materialer til at implementere kursusindholdet, da hver klasse selv administrerer sit budget. En tilføjede, at der er mulighed for at søge flere penge, hvis det er nødvendigt. En børnehaveklasseleder var ikke klar over, hvor mange ressourcer der er tilgængelige fra år til år. To børnehaveklasseledere beskrev problemer med lokaler, mens en beskrev, at hun mangler tid til at sætte noget nyt i værk.

Leder 1 var af den holdning, at han vil lade nye ting komme an på en prøve. Hvis det indebærer at skaffe flere penge, vil han prøve, om det er muligt.

Underviseren har haft en sparringspartner omkring tilrettelæggelsen af undervisningen i den motoriske test, men Brønderslev Kommune har ikke stillet noget til rådighed til hende. Undervisningslokalet beskrev hun som koldt og ikke en optimal ramme for undervisningen.

6.2.4 Undervisningen

Tre af børnehaveklasselederne beskrev en fordel i at afprøve øvelser i praksis, og at der er en vekselvirkning mellem teori og praksis. Fire af børnehaveklasselederne mente i større eller mindre grad, at undervisningen var for teoretisk, og to af dem syntes, at nogle teoretiske aspekter var overflødige. En kunne tænke sig større grad af dialog mellem deltagerne og underviseren. To tilkendegav, at materialet omkring motorik var godt og relevant.

Leder 1 var af den opfattelse, at kurset var relevant, eftersom han har hørt sine ansatte tale godt om det. Leder 2 vidste ikke, om kurset var relevant, i og med han ikke er blevet eller har søgt at blive informeret om det.

Underviseren fortalte, at kursets formål var at ruste deltagerne til at leve op til Fælles Mål. Den første gang var teoretisk med pauser med små lege. Den anden gang handlede om børns motorik, og tredje gang fokuserede på praksis. Det var hendes hensigt, at deltagerne skulle prøve det hele på egen krop, og at de skulle have noget konkret materiale med hjem.

6.2.5 Tilbage melding til kursusedtagerne

Tre børnehaveklasseledere fortalte, at de ingen tilbagemelding havde fået hverken på kurset eller i hverdagen. En børnehaveklasseleder havde fået kommentarer fra kolleger, og en børnehaveklasseleder havde fået kommentarer fra eleverne.

Ingen af lederne har spurgt ind til kurset eller givet feedback. Leder 2 beskrev et ønske om at ville organisere tilbagemelding i teams, da han understregede vigtigheden af at give feedback. Leder 1 fortalte, at medarbejderne ofte selv melder tilbage. Derudover er kurser og udvikling et emne til medarbejderudviklingssamtaler.

Underviseren fortalte, at hun havde lavet en mailingliste, hvor deltagerne efterfølgende har mulighed for at stille hende og hinanden spørgsmål. Derudover havde hun kommenteret på deltagernes engagement og udholdenhed men fravalgte, at deltagerne skulle kommentere på hinanden, da hun vurderede, det ikke var nødvendigt.

6.2.6 Indholdets relevans

Fire børnehaveklasseledere har i en eller anden forstand kunnet bruge kursusindholdet i hverdagen. Tre påpegede, at det er vigtigt, at indholdet relateres til hverdagen, og at det er spændende.

Leder 2 tilkendegav ligeledes vigtigheden af, at det lærte kan bruges i børnehaveklasseledernes egen undervisning.

6.2.7 Flere medarbejdere på samme kursus

To børnehaveklasseledere beskrev fordelene i at være flere af sted på samme kursus, da de på den måde kan hjælpe hinanden med at huske det lærte og anvende det i hverdagen.

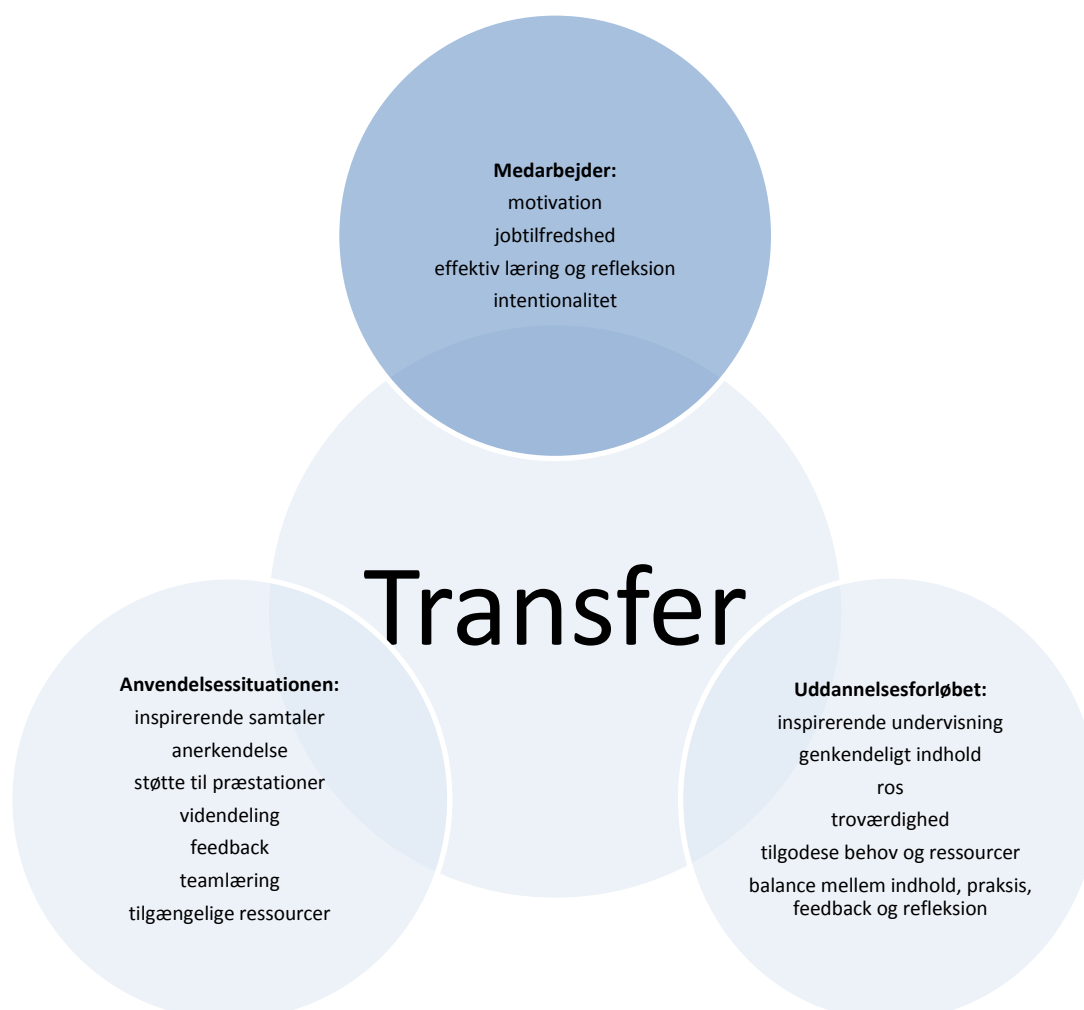
Leder 2 mente, at medarbejderne gerne ville samlet af sted og få fælles oplevelser. Leder 1 fortalte, at det er den bedste investering at sende flere medarbejdere på samme kursus, da det giver flest resultater, i og med medarbejderne får et fælles sprog og en fælles metode at tale og arbejde ud fra.

6.2.8 Sammenfatning af dataanalyse

Formålet med denne analyse er at give et billede af, hvad informanterne fortrinsvis taler om, og hvordan de beskriver aspekter i forhold til transfer. Det er gengivet uden teoretiske tolkninger for at give et så vidt muligt objektive billede af den indsamlede empiri og de væsentligste pointer. I det følgende analyseres ud fra den teoretiske ramme for at belyse, hvilke tiltag som øger transfer, der er blevet foretaget i forbindelse med pågældende kursus, og hvordan det er muligt yderligere at øge transfer. Dette gøres ud fra de tre aspekter; medarbejder, uddannelsesforløb og anvendelsessituation, som er beskrevet i teori afsnittet. Dataanalysens næsten statistiske karakter danner grundlaget for konklusionerne i den forbindelse.

6.3 Medarbejderen

I det følgende analyseres transferfremmende tiltag set i forhold til medarbejderen på pågældende kursus, og det påpeges, hvordan det er muligt yderligere at øge transfer.



Figur 13: Medarbejderspektet

6.3.1 Motivation

Som udgangspunkt er det vigtigt, at medarbejderen er motiveret for at deltage i uddannelsesforløbet. Børnehaveklasselederne på Hedegårdsskolen var begge motiverede, mens to ud af tre børnehaveklasseledere på Hjallerup Skole var motiverede. Dette kan få indflydelse på pågældendes engagement i kurset i en negativ retning og dermed forringe transfer. Alle børnehaveklasselederne på begge skoler udtrykker, at de har en høj jobtilfredshed, hvilket sandsynliggør, at transfer kan finde sted. Dog er der ingen, der giver udtryk for, at der direkte er blevet fulgt op på, hvad de har lært, eller hvordan og om de har lyst til at implementere det lærte i hverdagen. Børnehaveklasselederne er for en stor del overladt til sig selv med hensyn til at se muligheder og sætte mål for sig selv i forbindelse med deres arbejdsmæssige hverdag. Det betyder, at der er blevet brugt for lidt kræfter på at afklare intentionaliteten med at deltage i netop dette kursus som forberedelse til forløbet, ligesom der ikke har været tilstrækkeligt opfølgende arbejde i forhold til at øge transfer:

I: har der været noget opfølgning eller noget forberedelse?

M3: nej, nej det har der ikke (1377-1378)

I: har du fået feedback i forbindelse med kursusforløbet?

M4: nej (1495-1496)

I: har du fået noget feedback?

M5: der har været en god respons fra børnene, men kolleger, ledelse og forældrene ved ikke rigtigt noget om, hvad der er blevet sat i gang, og har derfor ikke haft nogen kommentarer (1543-1545)

Der er mulighed for at øge transfer yderligere ved at følge op på børnehaveklasseledernes læring og implementering af dette i hverdagen. Dette kan gøres ved, at ledelse eller kolleger kommenterer på børnehaveklasselederens udvikling.

6.3.2 Formål med læring

De mål, som informanterne beskriver i de enkelte interviews, handler i høj grad om, hvad de kan få med som inspiration fra kurset i forhold til faglig og personlig udvikling, men da målsætningerne ikke er konkretiserede omkring eksempelvis tid eller bestemte aktiviteter, kan det resultere i, at børnehaveklasselederne mister fokus omkring, hvad de lærte på kurset og hvorfor:

M3: ja, det var egentlig målet, det var at få nogle nye lege og nogle nye ideer med hjem (952)

I forhold til effektlæring er det nødvendigt, at der er et helt specifikt formål med, at medarbejderen påbegynder en læreproces. I forbindelse med dette kursusforløb var det overordnede formål, at børnehaveklasselederne blev i stand til at benytte et testredskab til at vurdere elevernes motoriske udvikling og standpunkt og leve op til Fælles Mål:

M1: jamen, hun skulle også gå igennem noget nyt testmateriale til den motoriske test, som vi tager, og den har vi snakket meget for og imod, og hvor meget tid skal man bruge på en motorisk test, og hvor, altså, gør den det, den skal, med den tid vi bruger på det

I: mm

M1: så på den måde var det godt at komme ned og få nogle nye ideer til også den testdel, sådan at det var en helt anden måde, vi skulle gøre det på, så vi kunne se, at det sparede tid, så det var rigtig godt. (23-29)

Da det var det overordnede formål at inspirere børnehaveklasselederne til at bruge testen og til at inkorporere bevægelse i undervisningen, overskyggede det det, at det kan være en fordel at fokusere på den enkeltes evner i en læreproces. Som ovenstående citater viser, har der ikke været nogen synderlig form for feedback til medarbejderne hverken fra ledelse eller underviseren og kun i mindre grad fra kollegerne. Derfor kan man tale om, at vægtstangsprincippet ikke er blevet benyttet, hvor der fokuseres på den enkeltes mulighed for succes. På den måde er der en risiko for, at læringen bliver mindre effektiv og i stedet mere generel. Det er muligt at øge transfer yderligere ved at fokusere på den enkeltes behov for læring og afklare formålet med kurset på et individuelt plan.

6.3.3 Refleksion over læring

Den enkelte børnehaveklasseleder har været ansvarlig for sine egne læreprocesser og implementeringen i hverdagen, hvor en hjælp til en større forståelse af indholdet og implementeringen deraf kunne have fundet sted i form af at italesætte læringen gennem brug af redskaber som Kolbs læringscyklus, kompetencestigen eller læringspilen. Dette kan samtidig understøtte selvevaluering og refleksion, hvor børnehaveklasselederen tydeligt formulerer, hvilke aspekter af læringen vedkommende ønsker at benytte og hvorfor. På Hedegårdsskolen har de haft en form for refleksion over kursusforløb, som de ikke har længere:

M1: Vi har på et tidspunkt på vores møder haft, altså, på vores lærermøder haft et punkt, der hed kurser siden sidst, men, hvor vi så fortalte lige sådan kort, hvad havde vi været på af kurser, og hvad havde vi af materialer derfra, men det er blevet, det er blevet skrottet. (303-306)

Det er sandsynligt, at den form for fælles refleksion kunne vise sig effektiv, hvis den blev struktureret eksempelvis ved at benytte et eller flere af ovenstående redskaber i en form for teamlæring og dermed øge transfer. Dog benytter begge skoler medarbejderudviklingssamtaler, hvilket også åbner mulighed for refleksion:

I: har du givet noget feedback til dem på en eller anden måde? Nu er det jo rimelig nyt det her kursus, de har været på så det...

L1: ikke konkret i forhold til det, nej

I: nej

L1: men altså vi taler jo selvfølgelig om det i forbindelse med MUS-samtaler og sådan noget, ikke også, altså, der kommer det jo op. (1708-1713)

Disse samtaler forekommer kun en gang om året, hvorfor det vil være vanskeligt at formulere en egentlig handleplan. En del af kursusindholdet kan risikere at være forgæves, alene fordi refleksionen over brugen deraf sker for sjældent. På Hedegårdsskolen benytter de en form for videndeling, som kan indbyde til refleksion:

M1: jamen, vi snakker meget om det der med, at vi ligesom skal, når vi har lavet et forløb, så skal sætte det ind i nogle evaluerings- hvad hedder sådan noget?

I: ja

M1: nu kan jeg slet ikke, rammer, altså, nogle rammer eller nogle skabeloner for evaluering, sådan at vi kan ligesom hjælpe hinanden med, at jeg har haft om et eller andet emne

I: ja

M1: det er lige til at gå til. Det gjorde jeg godt, det gjorde jeg skidt, det, det virker, det virker ikke, altså sådan at vi kan hjælpe hinanden, sådan at man ikke altid skal opfinde den dybe tallerken, hver gang man skal i gang med noget, hvor vi skal blive lidt bedre til at dele tingene med hinanden og lave nogle databaser nærmest, hvor man kan rykke noget materiale ned fra...

I: ja

M1: med tanker der allerede er tænkt. (347-358)

Det kan bidrage til at støtte læreprocesser at systematisere sine erfaringer på den måde, hvilket kan skabe en større forståelse af kursusindholdet, da det bliver tydeligt, hvordan og hvad der er oplagt at implementere. Samtidig er det muligt, at elementer, som en

børnehaveklasseleder ikke ønskede at implementere, bliver brugt alligevel, da børnehaveklasselederne kollegialt viser hinanden det gode eksempel. Dette er derfor et tiltag, som øger transfer.

6.3.4 Tilgængelige ressourcer

Tilgængelige ressourcer spiller en rolle for at øge transfer. Økonomi prioriterer den enkelte børnehaveklasseleder selv, da der på begge skoler er et vist budget for hver klasse. Penge og materialer er derfor ikke problematisk. I og med det er muligt for børnehaveklasselederne at lave en prioritering ud fra egne behov i pågældende klasse, er der en sandsynlighed for, at transfer kan finde sted. Tid er en ressource, som kan vanskeliggøre implementering:

M5: tiden mangler på grund af andre opgaver såsom elevplanerne, men når det er overstået, er der overskud til at sætte noget af det i værk (1535-1536)

Et anvendeligt lokale til at afprøve det lærte er ligeledes en manglende ressource:

M2: det man kan sige, der nogle gange er lidt ærgerligt, det er, at vi, vi er tre børnehaveklasser, og vi skal deles om gymnastiksalen

I: mm

M2: og hvis vi ikke er i gymnastiksalen, så er vi i sådan en stor hal

I: mm

M2: og der kan jeg ikke, der kan jeg ikke gøre de samme ting, så jeg vil ikke kunne bruge det sådan hele vejen igennem

I: nej

M2: det sætter nogle begrænsninger, når jeg skal ned i hallen og være (595-603)

Som ovenstående citater indikerer, mangler ressourcer på begge de adspurgte skoler i form af henholdsvis tid og lokaler. Ressourcetilgængeligheden skal være større for at øge transfer yderligere.

6.3.5 Effektivitet

Brinkerhoff og Apking foreslår, at medarbejderne gennemgår en række trin, for at effektiviteten i en organisation øges. Det første trin forudsætter, at medarbejderne mangler viden eller færdigheder, hvorfor de deltager i et uddannelsesforløb. I dette projekt manglede børnehaveklasselederne redskaber til at vurdere elevernes motoriske færdigheder samt idéer til at inkorporere bevægelse i undervisningen. Grundlaget for at deltage i forløbet er på den måde til stede.

På det andet trin færdiggøres kursusforløbet, og medarbejderen har en ny viden. Samtlige børnehaveklasseledere, som jeg har talt med, har fået idéer og inspiration til brug i undervisningen, mens det er mere uklart, om de er i stand til og har lyst til samlet set at anvende testredskabet. Dog har alle erhvervet en ny og brugbar viden. Det øger sandsynligheden for transfer, at den ny viden opfattes som anvendelig.

Nogle børnehaveklasseledere har gennemgået tredje trin og har forsøgt at benytte den nye viden. Andre har endnu ikke nået det men udtrykker ønske om at ville bruge de nye idéer. Muligheden for transfer er af den grund til stede.

Som før nævnt er børnehaveklasselederne fortrinsvis overladt til sig selv i forhold til at skulle implementere de nye idéer. På den måde er det fjerde trin kun i ringe grad gennemført uden nogen umiddelbar sandsynlighed for, at der gøres mere for at skabe et støttende miljø. En indsats på dette område kan øge transfer.

Teoretisk vil alle børnehaveklasseledere have gennemgået femte trin, som handler om at forbedre nøglefunktioner i jobsituationen, da de er blevet inspireret til at implementere bevægelse i undervisningen og har fået, efter deres egen vurdering, gode og konkrete idéer til nye aktiviteter.

Da det er et krav, at børnehaveklasselederne er i stand til at vurdere eleverne motorisk, er dette en målsætning fra organisationens side, hvilket er det sjette og sidste trin. Det bliver ikke tydeligt gennem interviews, om børnehaveklasselederne har taget testredskabet til sig og føler sig i stand til eller ønsker at benytte det, hvorfor børnehaveklasselederne ikke har gennemgået det sjette trin. Det nærmeste, en udtalelse kommer på at afgøre, om nogle af børnehaveklasselederne vil bruge testen, er følgende:

M1: og vi skal jo have den her test arbejdet ind i næste års skoleår og sådan noget, så det kommer vi så til, når vi kommer i gang med planlægningen af næste skoleår

I: ja

M1: så ved jeg, vi kommer til at snakke den igennem, om det er den, vi tager så, og hvordan og hvorledes, ja. (313-317)

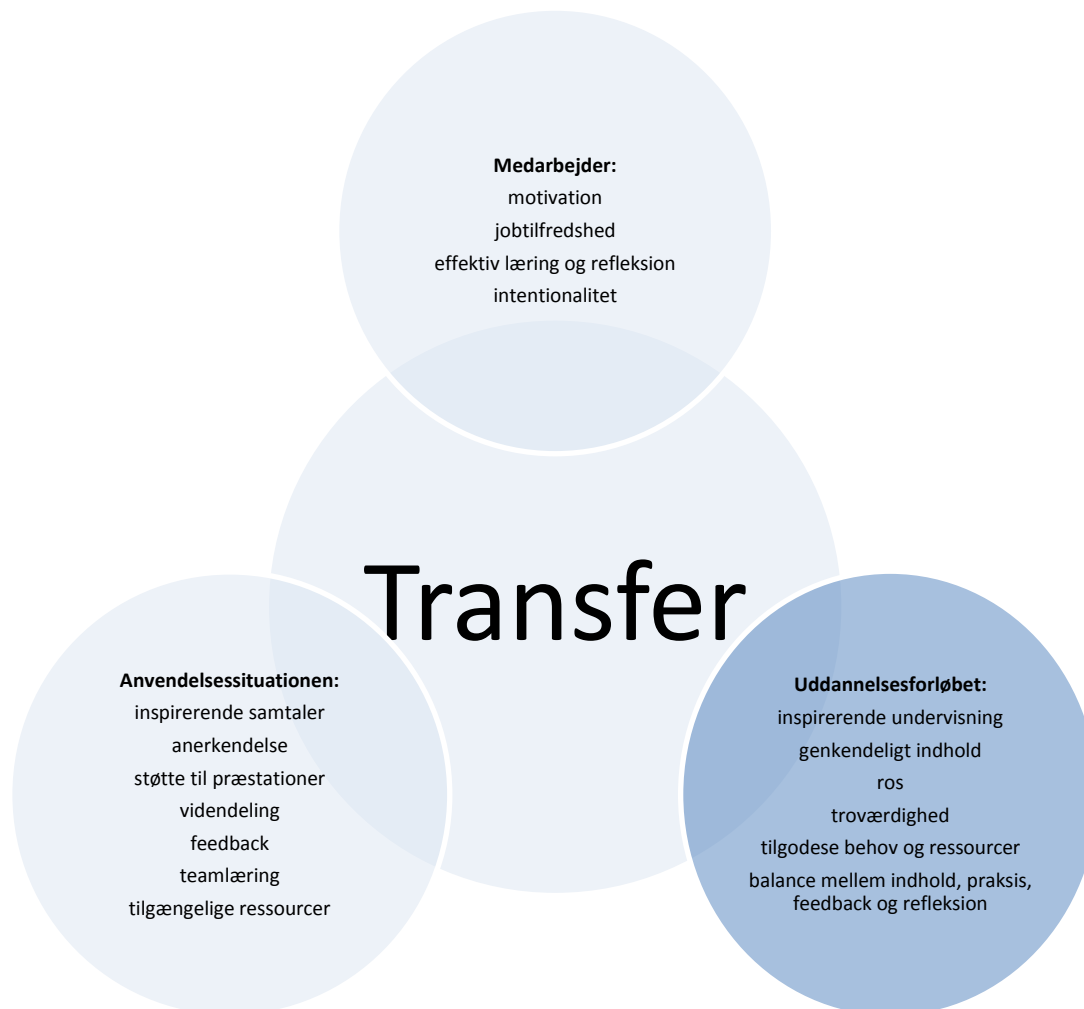
Det er usikkert, om den del af kursusindholdet vil resultere i transfer, da børnehaveklasselederne tilsyneladende ikke har en specifik målsætning om at benytte testredskabet. Det påpeger igen, at en målfastsættelse og opfølgning derpå vil øge transfer yderligere.

6.3.6 Transfer ud fra medarbejderaspektet

Det bliver tydeligt, at forberedelserne til kurset kunne have været mere konkrete i forhold til intentionalitet. Klare målsætninger kunne have skabt en motivation for at tilegne sig og afprøve kursusindholdet. På samme måde er refleksion over den ny viden, og hvordan den kan anvendes ikke i fokus. En struktureret metode til refleksion kunne være givtig for, at børnehaveklasselederne forholder sig til egne og organisationens mål samt læreprocessen med henblik på at nå disse mål. Det vil sikre en forståelse for, hvad der fungerer for den enkelte og hvorfor, hvilket kan bidrage til en forøgelse af transfer. For at sikre en implementering er det centralt, at nødvendige ressourcer er tilgængelige, og at medarbejderen i løbet af kort tid afprøver den ny viden i sit arbejde. Dette har ikke været muligt i alle henseender, hvilket er problematisk i forhold til transfer. Den høje grad af jobtilfredshed hos alle børnehaveklasseledere kan til gengæld være en faktor til at øge transfer.

6.4 Uddannelsesforløbet

I det følgende vil uddannelsesforløbet som et aspekt i forhold til transfer analyseres med henblik på at afgøre, hvilke tiltag der øger transfer, og hvordan det er muligt yderligere at øge transfer.



Figur 14: Uddannelsesaspektet

6.4.1 Underviserens troværdighed

For at sikre at uddannelsesforløbet resulterer i transfer, er underviserens troværdighed central. Denne kan underbygges ved, at underviseren virker kompetent og vidende indenfor det pågældende område. Det kommer til udtryk gennem interviews med børnehaveklasselederne, at de opfatter underviseren som kompetent og dermed troværdig:

M1: og hun var simpelthen så engageret og dygtig (278)

M3: fagligt dygtig, ingen tvivl om det, hun kan virkelig sit fag og meget, meget professionel og meget fagligt dygtig, det er jeg slet ikke i tvivl om, hun er (1180-1181)

6.4.2 Undervisningens tilrettelæggelse

Der var en vekselvirkning mellem teori og praksis på kurset, som skulle sikre, at børnehaveklasselederne kunne gennemskue, hvordan kursusindholdet kan overføres til praksis.

Indhold

En balancegang mellem indhold, praksis, feedback og refleksion er nødvendig for at øge transfer og effektiv læring. En præsentation af indhold og en gennemgang af dette i praksis fandt sted under forløbet:

M2: jamen, det er og, altså, der var rigtig meget, altså der var ikke, den, den første gang der var det sådan meget bogligt, hvor at, at hun løb sådan meget igennem på skrift, ikke også, og så næste gang der var vi så, ja, ude at røre os og prøve nogen ting, og det er noget med at, at afprøve de ting i praksis, tænker jeg. Det er en god måde at lære på (541-544)

Praksis

Der ses en problemstilling i forbindelse med det praktiske. Børnehaveklasselederne skulle på kurset agere eleverne, mens underviseren spillede rollen som børnehaveklasseleder. Det ville for nogen have været mere meningsfyldt, hvis de blev trænet i lærerrollen:

M3: det var meget praksis altså, det var simpelthen ren børnehave, altså hvor vi skulle være børn...

I: ja

M3: og hun skulle være...

I: ja, ja

M3: vores foredragsholder, hun skulle være lærer, og så var vi børn. Det, det havde jeg svært ved at forholde mig til, at jeg skulle rende og lege seks-årig hele eftermiddagen (1015-1020)

Andre syntes, det var hensigtsmæssigt at afprøve legene og aktiviteterne selv:

M2: og hun havde sådan talt til dem, hvor at hun egentlig var rigtig god og sagde, at det var faktisk med vilje, jeg gjorde det, fordi det er jer, der er børnene, og det er mig, der er læreren, og jeg vil gerne vise jer, hvordan I kan gøre det, og det altså, det kan ikke pisse mig af at, jeg synes bare, hun levede sig totalt ind i det, og det synes jeg, det var rigtig godt (685-688)

Underviseren begrundede selv den rollefordeling med, at det var en pointe, at børnehaveklasselederne fik en forståelse af de forskellige aktiviteter gennem selv at have afprøvet dem:

U: men igen, der mærker de selv på egen krop, hvad det er, det gør ved dem, når man lige pludselig skal arbejde, fordi det er det, de skal hjem og sætte børnene til (3356-3357)

For at øge transfer ville det her være muligt at fokusere yderligere på transferelementer for at sikre, at børnehaveklasselederne kan relatere indhold og praksis til hverdagen.

Feedback

Der er under forløbet ikke lagt stor vægt på feedback:

I: ja, har du kommenteret på dem?

U: ja, det har jeg

I: ja

U: det har jeg

I: hvordan?

U: jamen, jeg synes, at de var, at de havde været, jamen jeg synes, jeg var glad for at have dem og...

I: mm

U: og var glad for deres engagement (3257-3264)

Børnehaveklasselederne giver ikke udtryk for, at der er blevet givet feedback. Den form for feedback, som underviseren beskriver, er ikke struktureret feedback på den enkeltes udførelse af aktiviteter eller konkrete kommentarer, som kan resultere i en større forståelse for anvendeligheden og dermed øge transfer. Det er nærmere en form for motiverende tilråb. Ros kan dog være med til at opbygge deltagerens selvtillid og på den måde øge transfer, da det kan give dem lyst og overskud i hverdagen til at anvende det lærte. Det vil være muligt at øge transfer yderligere ved at give feedback til deltagerne i undervisningssituationer eller praktiske forløb.

Refleksion

Refleksion er inkluderet i form af en mailingliste, som underviseren har lavet og opfordret børnehaveklasselederne til at benytte sig af enten som et internt netværk eller som en livline, hvor børnehaveklasselederne kan spørge underviseren til råds:

U: jeg tænkte, det her med den her at de får den her mailliste, den var vigtig

I: ja

U: lige præcis til det her, det er, at så kan de spørge nogen, når nu de bliver i tvivl, og jeg kan også lige maile til dem, hvordan går det (3569-3572)

En af børnehaveklasselederne beskriver mulighederne i den form for kommunikation:

M2: en ny livline. Altså, hun gjorde meget ud af, at, at vi måtte skrive til hende, hvis vi manglede nogen ting eller ja, hvis vi skulle materialer og sådan noget, så kunne vi jo, så kunne vi jo bruge hende, og det synes jeg jo, det er helt vildt fedt og få sådan et bekendtskab (837-839)

På den måde har underviseren forsøgt at inkludere transferelementer, i og med en praktisk gennemgang af aktiviteterne giver børnehaveklasselederne en forståelse for, hvad det betyder at udføre øvelserne. Det har dog ikke været en oversættelse til hverdagens situationer, som alle børnehaveklasseledere har kunnet relatere til, hvilket dermed kan forringe transfer. For at læringen bliver effektiv, er det nødvendigt at fokusere på anvendelsen på en måde, så anvendeligheden synliggøres for kursusedtagerne. Dette er et tiltag, som yderligere kan øge transfer.

6.4.3 Medindflydelse

Når det drejer sig om undervisning af voksne, er det centralt, at kursusedtagerne inddrages i læringssituationen og har en vis form for kontrol over forløbet. Børnehaveklasselederne beskriver, at de ikke har haft synderlig indflydelse på undervisningsforløbet, ligesom det heller ikke er det, underviseren tilkendegiver:

I: nej [...] har de haft nogen mulighed for, altså deltagerne har de haft mulighed for at have indflydelse på forløbet?

[...]

U: ikke så meget faktisk

I: mm

U: nej [...] altså, jeg har spurgt dem lidt til, hvad, i hvert fald i forhold til den sidste gang, om der var nogen ting, som vi skulle tage op igen (3411-3417)

Inden forløbet påbegyndes, er det ligeledes vigtigt at inddrage deltagerne. I dette tilfælde har børnehaveklasselederne ikke haft nogen indflydelse på indholdet. Forventninger til indhold og forløb er blevet afstemt mellem skolekonsulenten i kommunen og underviseren, inden underviseren var i kontakt med børnehaveklasselederne:

I: Altså, du har spurgt ind til, om der var nogen behov?

U: altså, det gjorde...

I: hos dem?

U: hos dem, altså, det gjorde jeg jo dengang helt i starten...

I: ja

U: da jeg talte med Lone (3324-3429)

Medindflydelse på indhold og forløb kan sikre en ansvarsfølelse og motivation, som kan bidrage til transfer. På den måde kunne et tiltag til yderligere at øge transfer være at give børnehaveklasselederne indflydelse.

6.4.4 Individuelle behov

Børnehaveklasseledernes egne tidligere erfaringer er ikke blevet inddraget, hvilket følgende udsagn viser. Dette bevidner, at vægtstangsprincippet ikke har været i brug, da der ikke har været fokus på den enkeltes behov og mulighed for succes, hvilket kunne have øget transfer:

M3: og når man har, altså, været i faget i mange år og været pædagog i mange år, så er det sådan noget, man lærer på seminariet, altså det, jeg synes, det var sådan lidt spild af tid de første par gange faktisk (1094-1096)

Det kan dog være vanskeligt at tilgodese den enkelte børnehaveklasseleder i alle henseender. I og med alle børnehaveklasselederne i kommunen var samlet til dette kursus, er det en større gruppe mennesker med forskellige behov og forskellig forhåndsviden:

U: de var en 20-25 stykker

I: ja

U: ja [...] som sagt med meget stor aldersspredning

I: ja

U: så [...] og det vil der jo altid være, altså der, der kan det være svært at, at finde sådan et niveau

I: ja

U: som kan ramme alle, når der er, når der er så stor variation på dem, der deltager, ikke også (2969-2975)

Som et forsøg på at målrette undervisningen til børnehaveklasseledernes behov og dermed øge sandsynligheden for transfer foreslår en af deltagerne, at børnehaveklasselederne kunne spørges til råds i forbindelse med at planlægge forløbets indhold:

M4: nej, men man burde inddrage børnehaveklasselederne, når man sammensætter indholdet. Foreslår at to børnehaveklasseledere inviteres med til kursusudvalgsmøderne i kommunen (1505-1506)

6.4.5 Anvendelse af det lærte

Det er hensigtsmæssigt, hvis der ikke går for lang tid mellem børnehaveklasselederen har lært noget nyt, og til det kan implementeres i hverdagen. Fra underviserens side er der ikke lagt op til, at der samles op på brugen af det lærte mellem kursusgangene, hvor børnehaveklasselederne har haft mulighed for at anvende elementer fra undervisningsgangene. En evaluering fandt sted, hvis nogen havde afprøvet nogle af aktiviteterne:

U: og så skulle vi snakke om det, og de brugte vi også noget tid på der den sidste gang og evaluere lidt på, på de erfaringer de havde fået sig med testen (2956-2957)

Underviseren er af den opfattelse, at nogle måske først vil anvende testredskabet i det nye skoleår:

U: det kan godt være, der er nogen af dem, der først vil gå i gang med det i det nye år, ikke også, altså (3038-3039)

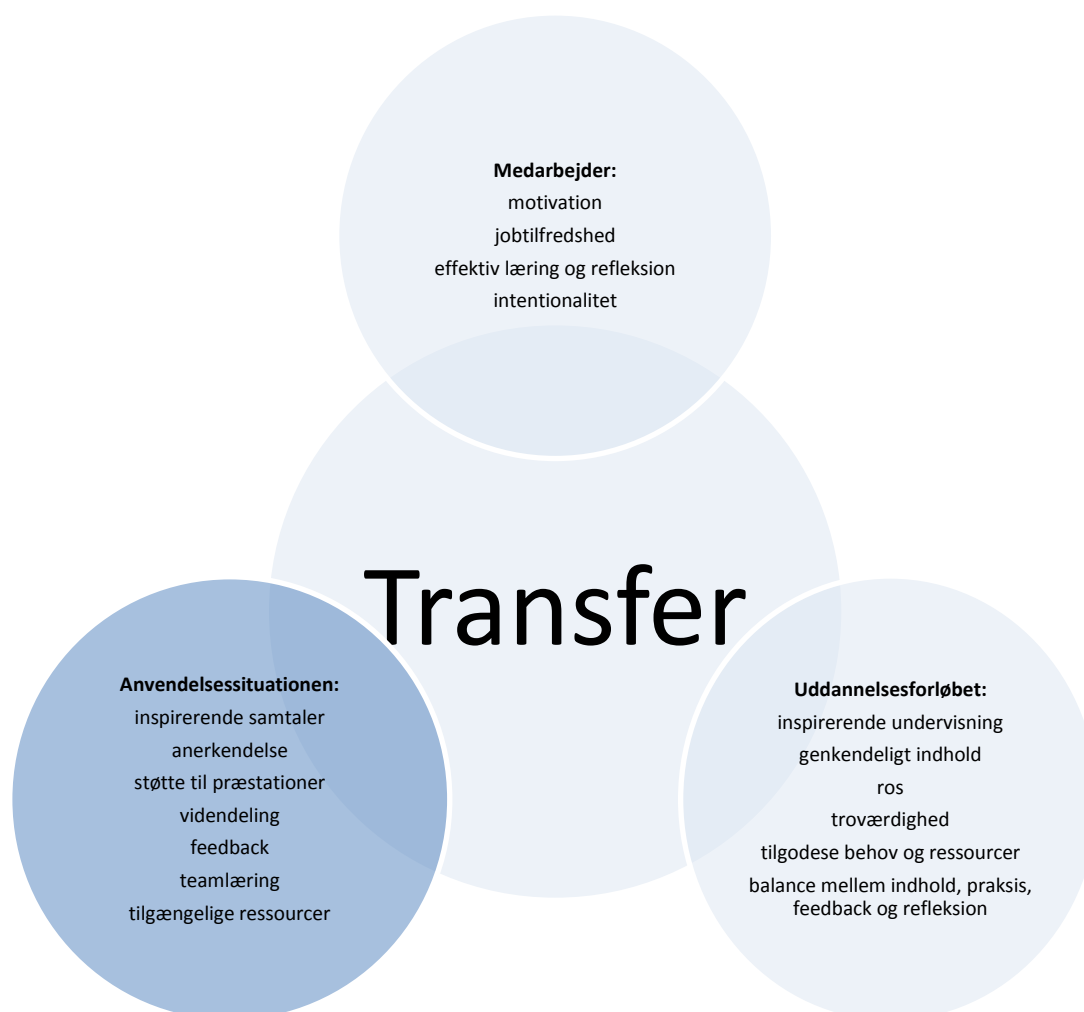
Dette kan skabe en risiko for, at noget af det lærte går tabt og dermed forringe transfer. Til gengæld har børnehaveklasselederne så den førnævnte mulighed for at kontakte underviseren, hvis der skulle opstå tvivl eller spørgsmål.

6.4.6 Transfer ud fra uddannelsesforløbet

Børnehaveklasselederne opfatter underviseren som troværdig og fagligt kompetent, hvilket kan øge sandsynligheden for transfer. Anvendeligheden i kursusindholdet kan i forbindelse med dette kursus ekspliciteres yderligere, ligesom feedback på den enkelte børnehaveklasseleder kan øge motivationen og forståelsen for indholdet og dermed øge transfer yderligere. I den sammenhæng vil en inklusion af børnehaveklasselederne omkring kursets forløb og indhold ligeledes øge motivationen og transfer. Mailinglisten, som både bidrager til refleksion og afklaring af anvendeligheden af det lærte, kan efter kursets afslutning sikre, at børnehaveklasseledernes læreprocesser støttes, og transfer finder sted.

6.5 Anvendelsessituationen

Det tredje og sidste aspekt i forhold til transfer er anvendelsessituationen, hvorfor det følgende vil være en analyse ud fra dette perspektiv.



Figur 15: Anvendelsesaspektet

6.5.1 Den arbejdsmæssige hverdag

Et støttende miljø er væsentligt i forbindelse med at øge transfer. På arbejdspladsen i den arbejdsmæssige hverdag kan kolleger og ledelse bidrage til et støttende miljø, som kan inspirere børnehaveklasselederen til at anvende de værktøjer og idéer, som blev præsenteret på kurset. Det er ikke hensigtsmæssigt, hvis der går for lang tid mellem kursusforløb og anvendelse, men mangel på ressourcer kan forhindre, at det lærte afprøves og vanskeliggøre transfer:

M3: jeg har ikke haft mulighed for at komme i hallen, det har været aflyst på grund af, nu er der skolefest og så var der påske, der var påske, og nu er der skolefest, så hallen har været, ja lukket i påsken og skolefest den her uge, så jeg har ikke været i hallen (1387-1389)

6.5.2 Ledelsens opgave

Ledelsens opgave består i at være retningsgivende, inden kurset starter, og følge op på dette gennem refleksion, støtte og anerkendelse. Lederen kan bidrage til at skabe intentionalitet for

børnehaveklasselederen, inden kursusforløbet påbegyndes. Dette kan være med til at afklare formål, skabe motivation og sætte mål for den enkelte børnehaveklasseleder.

Struktureret dialog

Brinkerhoff og Apking foreslår en struktureret dialog mellem leder og medarbejder, hvor først formålet med forløbet afklares. Formålet er ikke indledningsvist blevet afklaret på hverken Hedegårdsskolen eller Hjallerup Skole:

I: ja, har du diskuteret det med dine medarbejdere på forhånd?

L1: næ (1631-1632)

I: Har du diskuteret det, altså formålet med at sende dem af sted?

L2: nej (2097-2098)

Lederen på Hedegårdsskolen beskriver dog, at en mere uformel samtale, inden et kursusforløb påbegyndes, finder sted:

L1: så er det da tit, at vi sådan snakker lidt om, nå, men hvad, gad vide, hvad det giver os, og men altså det er ikke sådan, altså, det er ikke sådan, vi har sådan en lang, at vi sådan sidder og regner på en masse forventninger om, hvad det her, det kan give (1666-1668)

Dernæst defineres, hvorfor organisationens mål er vigtige, så børnehaveklasselederen ved, hvilken rolle pågældende forventes at spille. Denne snak giver hverken leder 1 eller 2 udtryk for at have haft, ligesom de tre næste trin, som omhandler børnehaveklasseledernes arbejde, opgaver og kursusindholdets indflydelse derpå, heller ikke har været diskuteret. Baggrunden for ikke at have gået dybere ind i afklaringen af målsætninger kan være begrundet i, at kurset var klassificeret som et skal-kursus. Det var derfor ikke som sådan organisationens mål, der var i fokus men mål defineret fra kommunal side. Dog er det muligt, at en afklaring af gensidige forventninger ledelsen og børnehaveklasselederne i mellem kunne have forhindret manglende motivation, og dermed øget transfer.

Personal impact map

Som metode til at strukturere samtalen kunne et personal impact map, hvor intentionaliteten italesættes, og læringen planlægges, have givet resultater i form af en større forståelse og ansvarsfølelse hos den enkelte børnehaveklasseleder til at tilegne sig og anvende ny viden. Det er det, der i teoriafsnittet betegnes som effektlæring. Det er nødvendigt at tilgodese den enkelte medarbejders personlige kompetencer, hvor der tages stilling til, hvilken læring den enkelte har brug for. I og med kurset var obligatorisk, var det i dette tilfælde ikke op til ledelsen at tage denne beslutning, men i andre situationer gives der udtryk for, at ledelsen fokuserer på den enkeltes behov:

L2: jamen, det betyder jo, at vi får nogle, altså det, det, man kan, jeg kan prøve at svare på den måde, at altså, når man sådan sender folk af sted på kurser, så er det jo, sådan har jeg det i hvert fald, så er det en balance i mellem, altså folk skal også føle, at de selv er med til at bestemme, det er også noget, jeg personligt udvikler mig (2421-2424)

Der er ikke blevet skabt en struktur omkring støtte til læreprocesser og målfastsættelse til dette kursusforløb. Det betyder, at sandsynligheden for transfer forringes og påpeger et tiltag, som kunne øge transfer.

6.5.3 Implementering af ny viden

I forbindelse med at implementere den ny viden i børnehaveklasseledernes hverdag spiller ledelsen en rolle. På Hedegårdsskolen såvel som på Hjallerup Skole giver lederne indtryk af at benytte den ledelsesstil, hvor læreprocesser støttes, ved at lederen er facilitator. På Hjallerup Skole forventes det, at et system omkring tilbagemelding og støtte bliver introduceret, men det findes ikke på nuværende tidspunkt:

L2: og hvis vi, vi ville jo rigtig gerne høre til, hvis vi kan nå ud til alle vores lærere og høre, jamen, hvordan gik det, og hvordan gik det, og hvordan gik det

I: ja

L2: det kan vi simpelthen ikke

I: nej

L2: så hvis vi skal det, så skal det organiseres...

I: ja

L2: som jeg sagde i team

I: ja

L2: på teammøderne hvor man har et punkt, der hedder tilbagemelding på kurser, det kunne det være, ikke

I: ja. Er det noget, I gerne vil, eller er det noget I...?

L2: ja

I: ja, okay

L2: fordi det, tror jeg, er nødvendigt (2163-2177)

På Hedegårdsskolen beskrives ledelsens rolle således:

L1: så uanset om det er det her kursus eller et andet, så vil de jo typisk komme og sige, nu har vi været af sted, vi har fået noget inspiration, vi kunne godt tænke os at prøve

I: mm

L1: for at få lov til at prøve, så kræver det en eller anden form for, og at det kan være noget med økonomi, det kan være noget med skolens kultur, der skal, hvor vi skal tænke lidt anderledes, og så vil de typisk komme her

I: mm

L1: og som udgangspunkt så vil jeg stort set altid sige, det synes jeg, det skal komme an på en prøve (1679-1686)

Som det ses indgår ledelsen ikke i implementeringen af ny viden, medmindre børnehaveklasselederne selv fremsætter et ønske om en form for bidrag for ledelsen. Hvis det er tilfældet, er ledelsen i stand til og villig til at fungere som facilitator for at støtte læreprocesser og implementering samt bidrage med at fremskaffe nødvendige ressourcer, hvis en prioritering i hele organisationen tillader det. Det er altså som udgangspunkt muligt at fremskaffe ressourcer, som kan øge transfer, hvis børnehaveklasselederne selv tager initiativ. En mulighed for yderligere at øge transfer kunne være, at en undersøgelse fra organisationens

side omkring støtte til læreprocesser og nødvendige ressourcer iværksættes på ledelsens foranledning,

6.5.4 Redskaber til refleksion

Der er på begge skoler et uformelt system omkring tilbagemelding på kurser, implementering og støtte. For at øge transfer yderligere kunne en mere formel struktur omkring disse emner eksempelvis brug af læringspilen, kompetencestigen eller Kolbs læringscyklus være givtigt. Det ville skabe en form for struktureret refleksion over, hvor langt børnehaveklasselederen er i sin egen læreproces, hvilken viden eller ressourcer pågældende mangler, og hvordan det er muligt at oversætte dele af den ny viden til hverdagen på måder, som den enkelte børnehaveklasseleder eventuelt ikke selv havde tænkt i første omgang. Det er ikke nødvendigt, at det er ledelsen, der reflekterer med medarbejderen over den videre anvendelse af kursusindholdet. Det kan være et kollegialt samarbejde, hvis flere medarbejdere har været på samme kursus, gennem teamsamarbejde eller personalemøder. På Hedegårdsskolen er refleksion over det lærte inkluderet i et kollegialt samarbejde, hvor kursUSDeltagerne internt opfordrer hinanden til refleksion:

L1: og, og det er da simpelthen helt sikkert ud, eller det er ud fra den tænkning fra min side af at sige, nu får de et fælles sprog, og nu får de alle sammen en fælles metode...

I: mm

L1: som de kan angribe med rent ud sagt, som de kan arbejde ud fra, og i og med de har været af sted alle sammen, så får de også en mulighed for efter kurset at tale med hinanden om, hvad er det, altså, hvordan virker det, vi har lært (2067-2072)

På Hjallerup Skole er teamsamarbejdet en faktor i forbindelse med tilbagemelding og refleksion, hvor både kolleger og ledelsen spiller en rolle i at implementere den ny viden i hverdagen:

L2: altså det sted vi kan, det sted vi kunne, det er jo omkring det her teamsamarbejde, de har

I: ja

L2: og der kan vi gå ind og være en del af, af deres mødestruktur

I: ja

L2: altså være med til møderne, være med til at lave dagsordenen. Altså, jeg vil sige, vi er jo først sådan rigtig kommet i gang med at lave afdelingsopdelt skole [...] så os som ledelse at være en del af de her møder, det er det, der vil komme fremad (2108-2114)

Der findes på begge skoler initiativer, der opfordrer børnehaveklasselederne til refleksion, hvilket kan øge transfer. Dog kan dette forbedres yderligere ved at systematisere refleksionen.

6.5.5 Opfølgende arbejde

Der er ikke blevet givet feedback på børnehaveklasseledernes ny viden eller implementering på en struktureret måde, som dataanalysen indikerer, ud over de mere uformelle samtaler med kolleger eller ledelse. Tilbagemelding og opfølgende samtaler er vigtige, da de kan være afklarende i forhold til, hvor børnehaveklasselederen befinder sig i forhold til overordnede mål, individuel udvikling og erhvervelse af relevante kompetencer for organisationen, hvilket motiverer børnehaveklasselederen til at implementere ny viden. Et større fokus på tilbagemelding kan øge transfer yderligere.

6.5.6 Anerkendelse

Anerkendende ledelse kan bidrage til at øge transfer. Først og fremmest er det væsentligt, at relationerne mellem medlemmerne i organisationen er hensigtsmæssige. Lederne på begge skoler udtaler, at der er et godt samarbejde lærerne i mellem dog med den begrænsning, at der på så store skoler med omkring 50 ansatte vil være uformelle grupperinger defineret ud fra interessefællesskaber, alder eller lignende:

L1: men at der er nogle forskellige grupperinger, ikke også, med, med, jamen, det, der er jo også, der er jo også nogle af de ansatte her i huset, der, så er der vel en gruppering af dem, der var med fra skolens start af i 1976

I: mm

L1: nu er de så ved at være ikke så mange

I: mm

L1: og så er der måske, så kan man måske også godt med rette sige, at der er en gruppering af, der er kommet ganske mange nye her

I: ja

L1: indenfor ganske få år og de holder vel også lidt sammen, og det gør de vel også, fordi de har nogle interessefællesskaber (1983-1993)

L2: folk sætter sig meget, altså, sådan er det jo på så stort et lærerværelse...

I: mm

L2: hvor der er 50 lærere, så er der selvfølgelig nogen, der sidder sammen, som har kendt hinanden i mange år

I: ja

L2: det kan også være faglærerne, som sætter sig sammen

I: ja

L2: men der er ikke en, der er ikke en bundet opdeling (2240-2247)

Det er samme tendens, børnehaveklasselederne beskriver, hvilket tyder på, at begge skoler er præget af en hensigtsmæssig kollegial omgangstone. Dette skaber et positivt miljø, som kan inspirere den enkelte til at anvende ny viden og dermed øge transfer.

Positivt fokus

Det er en fordel at fokusere på det, der fungerer hensigtsmæssigt frem for det modsatte, da der dermed arbejdes mod at gøre det hensigtsmæssige endnu bedre frem for at forstærke negative synspunkter.

L2: så, så det er noget med, at folk vil skolen noget

I: ja, okay

L2: og det, det giver en, det giver en god, en god og ordentlig stemning

I: mm

L2: fordi man involverer sig, det er ikke bare, folk kommer her ikke bare for, at de skal tjene til det daglige brød (2229-2234)

Den måde, som leder 2 beskriver stemningen på skolen, viser, at der fokuseres på det, der virker, og hvorfor det virker frem for at koncentrere sig om fejl og mangler. Dette ses, når han vælger at tage udgangspunkt i, hvorfor der er en positiv stemning på skolen. Medarbejdernes

virkelighedsbillede bliver på den måde positivt, og evnen og lysten til at sætte nye idéer i værk øges. På den måde øges transfer.

L1: [...] men selvfølgelig er der da, det er der da på enhver større arbejdsplads, nogle der synes, at vi kunne have gjort tingene anderledes

I: ja, I er jo mange her

L1: ja, det er vi jo altså

I: ja

L1: vi er jo over 50

I: ja

L1: og det kan vel heller ikke, det kan vel ikke undgås, ja, det kan da godt være, det kan, men jeg er da ikke blind for, at der er nogen, der synes, at vi kører for hurtigt frem, eller der er måske også nogen, der synes, vi kører for langsomt frem, jeg tror nu, det er mest det sid- eller det første (1832-1841)

Leder 1 beskriver en eventuel problemstilling, som han er opmærksom på, men som han ikke specielt beskæftiger sig med. Der er forskel på at være vidende om fejl og mangler til at fokusere på dem frem for det positive. Leder 1 viser, at han er klar over, at alle medarbejdere ikke altid er lige tilfredse, men at han ønsker at fokusere på det, der virker frem for det modsatte, som følgende citat indikerer. Leder 1 fokuserer dermed ligeledes på det positive, hvilket kan øge medarbejdernes motivation og dermed sandsynligheden for transfer.

6.5.7 Gennemgang af transfermiljø

Transfermiljøet er en faktor, når sandsynligheden for transfer skal øges. For det første er det nødvendigt, at børnehaveklasselederne i hverdagen indgår i situationer, som minder om det, de lærte på kurset. Når børnehaveklasselederne skal have idræt med deres elever, eller de mangler idéer til deres undervisning, har de ny inspiration til at sætte aktiviteter i gang, som de har fået på kurset:

M2: men jeg vil helt klart, vi skal have idræt i morgen, jeg har også sat nogen af de der nye på, vi skal, vi skal ned at prøve i morgen (567-568)

Dog er det op til dem selv at bruge det lærte eller lade være, da de selv planlægger deres undervisning og dermed ikke er forpligtet på at bruge den del af undervisningen. Til gengæld er det et krav, at børnehaveklasselederne vurderer elevernes motoriske udvikling. Det gør det sandsynligt, at børnehaveklasselederne vil befinde sig i situationer, som minder om læringsituationen omkring brug af testredskabet, hvilken kan øge transfer.

For det andet er det hensigtsmæssigt, at der opstilles systematiske mål. Der er ikke for nogen af børnehaveklasselederne blevet fastlagt mål, ligesom der heller ikke er foregået systematiske tilbagemeldinger. Det er muligt yderligere at øge transfer på dette punkt.

For det tredje skal arbejdet og arbejdsprocessen tilrettelægges, så det er nødvendigt at benytte det lærte. Dette sker i forbindelse med føromtalt krav til vurdering af elevernes motoriske udvikling. Det er op til den enkelte børnehaveklasseleder, hvordan denne vurdering foretages, hvorfor det ikke nødvendigvis er den aktuelle test, der benyttes. Dette er ligeledes et indsatsområde, hvor det er muligt at øge transfer yderligere.

For det fjerde skal anvendelsen af det nye have positive konsekvenser. Børnehaveklasselederne taler om, at de har manglet inspiration til at inkludere bevægelse i undervisningen, ligesom en metode til test har manglet. På den måde er det sandsynligt, at kursusindholdet vil lette undervisningsplanlægningen og bevirke, at børnehaveklasselederne kan leve op til deres jobkrav, hvilket øger transfer:

M5: Det ser spændende ud, og det er godt med et frisk pust (1539)

Det femte punkt handler om ressourcer og frihed til at benytte det lærte. Som før nævnt er mulighederne for at skaffe økonomiske ressourcer og friheden til at prioritere i eget budget til stede, ligesom der er mulighed for at bede ledelsen om yderligere ressourcer. Til gengæld er ressourcer som lokaler og tid problematisk som beskrevet i et tidligere afsnit, hvilket influerer på graden af transfer.

For det sjette skal der være plads til at lære gennem sine fejl. I og med børnehaveklasselederne bruger hinanden i en form for videndeling og som sparringspartnere, er der en mulighed for, at de både kan lære af egne og hinandens fejl og dermed forsøge at implementere ny viden. Dette øger transfer, men der er mulighed for yderligere at øge transfer gennem struktureret teamsamarbejde, refleksion og videndeling.

Det syvende punkt beskriver åbenhed for forandringer på arbejdspladsen. På Hedegårdsskolen er det en tankegang, man indbyder til ved at sige, at man er parat til at udfordre plejer. På Hjallerup Skole er de i gang med at implementere teamsamarbejde, hvilket betyder, at en stor del omstruktureres, og de ansatte er en del af den forandring, men det bliver ikke tydeligt, om der hersker en kultur, som indbyder til forandring, eller om det er begrundet i et krav om, at lærerne skal arbejde i teams. På den baggrund er det vanskeligt at udtale sig om graden af transfer i forbindelse med forandringssparathed.

Det ottende punkt handler om at forpligte sig i sociale fællesskaber på at anvende det lærte. Det er en tilgang, som begge skoler tilslutter sig og forsøger at tilgodese, hvilket øger transfer:

L2: så derfor så, vi kan godt lide sådan nogle kurser, hvor det er, de kan komme af sted sammen, hvis vi har den mulighed så, så sender vi dem af sted, også for at de får nogle fælles oplevelser (2095-2096)

L1: og når, og når jeg vælger både i den her sammenhæng men også i andre sammenhænge at sende flere af mit personale af sted på det samme kursus, så er det fordi, jeg har en erfaring for, at det er det, der flytter noget (1611-1613)

For det niende er det en fordel at kunne diskutere det lærte og anvendelsen deraf med ledelsen og kolleger. Til en vis grad tilgodeses dette gennem at sende flere medarbejdere af sted på samme kursus, gennem uformelle samtaler med kolleger og ledelse, men et forpligtende, systematisk, opsamlende møde mellem interessenter findes ikke, hvilket kunne være vigtigt for at opfordre hinanden til at implementere det nye og øge transfer yderligere.

Det tiende punkt omhandler skriftlig refleksion, hvilket ikke finder sted på Hjallerup Skole. På Hedegårdsskolen ses det i videndelingsdatabasen. Et indsatsområde kunne være et større fokus på refleksion for at øge transfer som tidligere påpeget. Gennemgangen ud fra disse ti

punkter viser overordnet, at læringen er relevant for børnehaveklasseledernes hverdag, hvilket er positivt for transfer, mens der kan gøres mere for at øge transfer i forbindelse med refleksion, systematiske samtaler om målsætninger og udbud af ressourcer.

6.5.8 Transfer ud fra anvendelsessituationen

Ud fra ovenstående analyse ses det, at der på begge skoler findes tiltag for at øge transfer. Børnehaveklasselederne indgår i et forpligtende samarbejde med hinanden, i og med de har deltaget i kursusforløbet sammen og forventes at bruge hinanden som sparringspartnere efterfølgende gennem teamsamarbejde og videndeling. Ligeledes er en række ressourcer tilgængelige på børnehaveklasseledernes egen opfordring. Det er muligt at forbedre transfer i højere grad, end det er tilfældet i øjeblikket på skolerne. Systematisk forberedelse og tilbagemelding gennem værktøjer, der skaber intentionalitet eller opfordrer til refleksion, kan øge transfer yderligere. Støtte til læreprocesser og tilbud af relevante ressourcer er på samme måde et indsatsområde, hvor ledelsen kunne spille en betydningsfuld rolle for at øge transfer.

7 Operationalisering

Ud fra analysen beskrives et forslag til et transferfremmende forløb, hvor det påpeges, hvilke tiltag der er nødvendige før, under og efter uddannelsesforløbet for at øge transfer. Det illustreres, hvordan det er muligt at oversætte den teoretiske ramme for denne opgave til et struktureret, systematisk og strategisk forløb fordelagtigt for både organisationens udvikling og medarbejderens personlige og faglige udvikling. I operationaliseringen er fokus på problemformuleringens anden del, som handler om yderligere at øge transfer. I den forbindelse træffes et teoretisk valg om at formulere operationaliseringen ud fra Brinkerhoff og Apkings High Impact Learning. Dette valg er foretaget på baggrund af, at en hypotese formuleret på baggrund af analysen handler om, at en struktureret tilgang kan øge transfer yderligere i forbindelse med det undersøgte uddannelsesforløb. Dette kan HIL bidrage med. Også Van Hauen og Denagers syn på læring inkluderes, da det som før nævnt er stærkt inspireret af HIL.

Kursusindholdet kan sammenlignes med anvendelsessituationen, hvilket gør det relevant at operationalisere ud fra disse tilgange, da der fokuseres på, hvordan konkret indhold kan overføres til hverdagen. Valget foretages velvidende, at et teoretisk tilvalg samtidig er et teoretisk fravalg. Konsekvenserne og kritikken af HIL behandles nærmere i diskussionsafsnittet og refleksion i form af kildekritik senere i denne opgave.

7.1 Inden uddannelsesforløbet

Inden medarbejderen påbegynder et uddannelsesforløb eksempelvis et kursus, er det som det første vigtigt at afklare formålet med kurset. Dette sker i en struktureret dialog mellem medarbejderen og dennes leder. Dialogen kan være interpersonel eller elektronisk medieret. I denne dialog afklares, hvilke kompetencer organisationen har behov for, at medarbejderen udvikler. Dette sker ved at italesætte, hvilke af organisationens mål, det er forventet, at medarbejderen opfylder, samt hvorfor disse mål er vigtige. Herefter vurderes, hvilke dele af medarbejderens arbejde det er nødvendigt at tilføje eller forbedre noget i forhold til, samt hvad der kræver vedligehold eller at blive slettet, for at medarbejderen kan opnå organisationens mål. Endelig vurderes det, hvordan det er forventet, at ny læring kan forbedre medarbejderens udførsel af opgaver.

7.1.1 Planlægning af læring

Herefter planlægges læringen ved brug af et effektskema, som beskriver hvilke årsager til hvilke virkninger, der er forventede. Et personal impact map, som tydeliggør målsætninger for både den enkelte medarbejder og organisationen samt metoder til at nå disse mål, inkluderes i planlægningen.

Det er nødvendigt, at medarbejderen sætter mål for sig selv, og at disse mål er realistiske at opnå. Denne målfastsættende dialog kan suppleres ved brug af kompetencestigen, hvor den enkelte medarbejder og dennes leder indplacerer medarbejderens position på stigen.

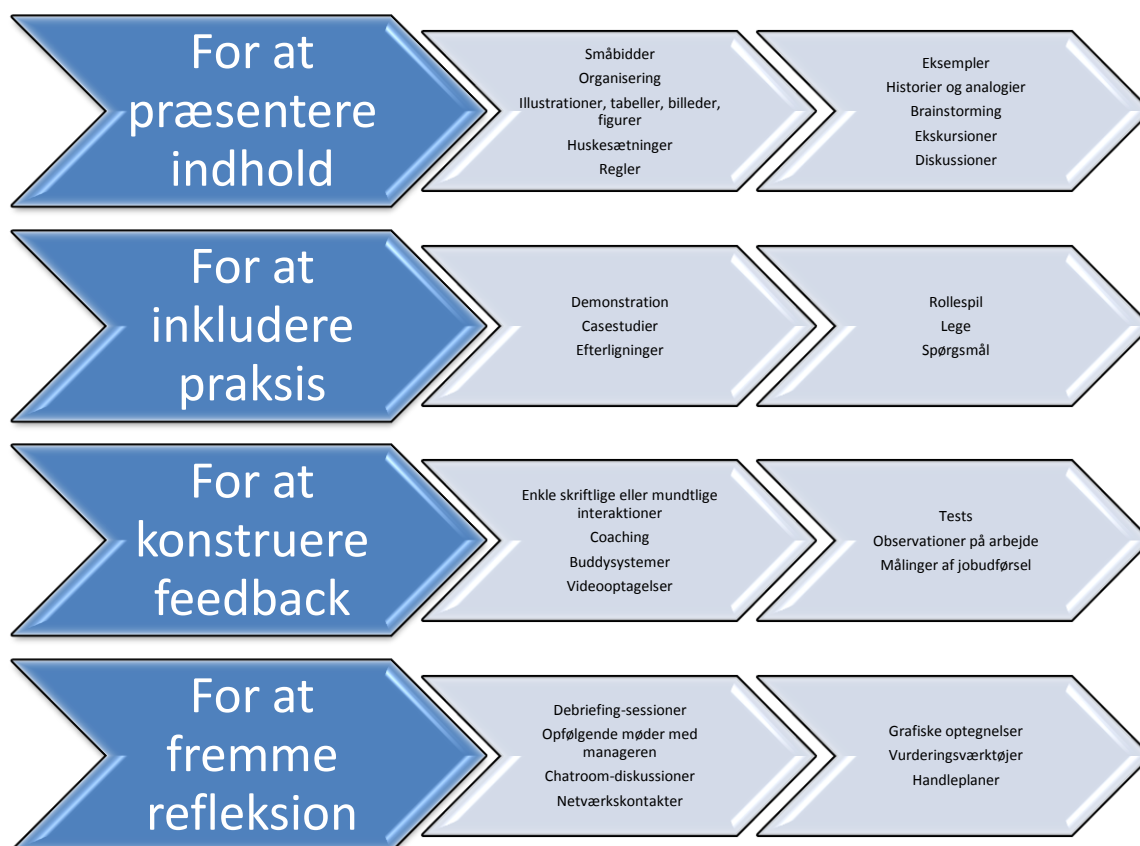


Figur 16: Kompetencestigen

Placeringen vurderes i forhold til de ønskede kompetencer samt medarbejderens tidligere erhvervede kompetencer. Planlægningen og målsætningerne kan motivere medarbejderen til at indfri pågældende mål. Det enkelte uddannelsesforløb indplaceres i en bredere kontekst, hvor medarbejder og leder indgår i en dialog om karriereplanlægning og forløbets betydning i den forbindelse.

7.2 Under uddannelsesforløbet

Til at gennemføre selve uddannelsesforløbet skal underviseren have kompetencer til at formidle indholdet til medarbejderne på en måde, så indholdet og dets relevans bliver tydeligt. Transferelementer, igennem hvilke det illustreres, hvordan kursusindholdet kan overføres til hverdagen, skal inkluderes. Følgende figur er en oversigt over tilrettelæggelse af undervisning, som sikrer, at transferelementer inkluderes:



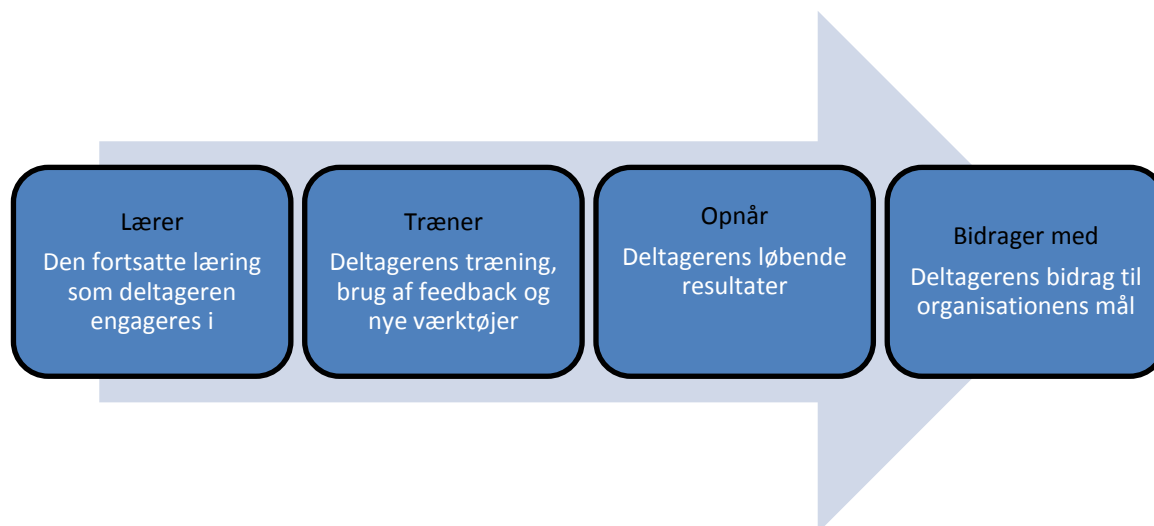
Figur 17: Transferelementer

I den sammenhæng inddrages medarbejderne i undervisningssituationen og planlægningen deraf. På den måde skabes en mulighed for, at budskabet kommer til at fremstå klart for medarbejderen, og hvordan det er muligt for den pågældende at implementere det lærte i arbejdsituationen. Indhold, praksis, feedback og refleksion skal være en del af uddannelsesforløbet. Indholdet præsenteres på en overskuelig måde for medarbejderen eksempelvis ved brug af eksempler, illustrationer, huskereglene og en rød tråd. Praksis inkluderes gennem casestudier og demonstrationer, som medarbejderen efterprøver gennem lege eller rollespil. Feedback er en del af uddannelsesforløbet enten gennem overordnede

tilbagemeldinger på skrift eller mundtligt samt i grupper deltagerne i mellem. Observationer ligger til grund for feedback, så det sikres, at det sagte har konstruktiv karakter, i og med det er begrundet i virkelige hændelser. Refleksion foregår i løbet af uddannelsesforløbet i forbindelse med de-briefing og vurdering samt ved at udforme handleplaner.

7.2.1 Behov og ressourcer

I løbet af uddannelsesforløbet skal underviseren tage hensyn både til organisationens behov for læring og organisatoriske kompetencer, ligesom også de ressourcer, organisationen er i stand til at stille til rådighed efterfølgende, tænkes ind i forløbet. Dette er for at sikre, at medarbejderne ikke gennemgår et læringsforløb, som det ikke er praktisk muligt for organisationen at implementere. Ligeledes skal medarbejderens behov for læring inkluderes i uddannelsesforløbet. Underviseren skal være opmærksom på de ressourcer, medarbejderen bringer med sig og tage hensyn til den enkelte medarbejders muligheder for at have succes med forløbet. Her skal underviseren afklare medarbejderens forhåndsviden indenfor emnet for at sikre en målrettet informationsstrøm, som resulterer i relevant læring. Læringspilen er et fordelagtigt redskab i den forbindelse, da brugen deraf sikrer, at der tages hensyn til både den ønskede læring, målet og vejen derhen samt løbende evaluering af medarbejderens udvikling.



Figur 18: Læringspilen

7.3 Efter uddannelsesforløbet

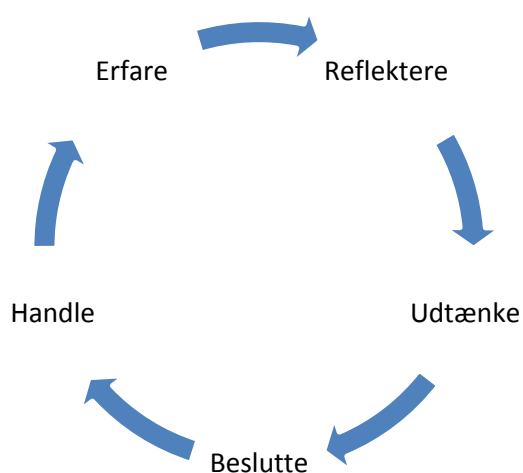
Efter uddannelsesforløbet er det især ledelsen og kolleger, der spiller en rolle i forbindelse med at bidrage til at implementering foregår. Et igangsættende møde mellem medarbejder og leder kan øge transfer. På mødet diskuteres de mål, der blev fastlagt inden kursets begyndelse. Det vurderes, om en justering af disse mål er påkrævet. Handleplaner omkring brugen af det lærte fastsættes, og i den sammenhæng diskuteres eventuelle barrierer omkring implementering samt gensidige forventninger til anvendelsen af den ny viden. Her tilbyder ledelsen de nødvendige ressourcer for at sikre, at det nødvendige for at benytte det lærte er tilgængeligt, hvilket gør det praktisk muligt at iværksætte en implementering. Lederen skal i samtale om handleplaner og ressourcer bidrage til, at det kort tid efter forløbets afslutning er muligt at anvende det lærte og dermed sikre, at tiden ikke bevirker, at elementer fra undervisningen glemmes.

7.3.1 Refleksion over indhold og anvendelighed

Refleksion over kursusindholdet og brugen deraf er vigtig efter forløbets afslutning for at sikre, at læreprocesserne fortsætter, selvom kursusforløbet er slut. Skriftlig refleksion og samtaler med leder eller kolleger med baggrund i det skriftlige materiale skal finde sted. Refleksionen skal ligeledes foregå i de sociale fællesskaber, som skabes ved, at flere medarbejdere har deltaget i samme forløb. Dette kan føre til teamlæring og øge transfer. I forbindelse med refleksion oprettes videndelingsdatabaser, hvor medarbejderne kan lære af hinandens erfaringer og dermed reflektere over egen praksis og implementering af kursusindholdet.

7.3.2 Feedback på læreprocessen

Der gives løbende feedback og vurderinger af medarbejderens succes med at implementere det lærte samt hvilke tiltag, der kan hjælpe processen. Som redskab til en sådan vurdering er de fem faser i Kolbs indlæringscyklus anvendelige som illustration af hvilke emner, der med fordel kan diskuteres mellem medarbejderen og ledelse eller kolleger.



Figur 19: Kolbs læringscirkel

Denne operationalisering tager hensyn til både medarbejderens og organisationens behov for udvikling. Det sikrer en strategi, hvor der løbende er fokus på målsætninger og motivation. Det forventes, at disse tiltag har stor effekt, idet medarbejderen personligt udvikler sig og skaber mening i uddannelsesforløbet. Medarbejderen konstruerer således sin egen læring. Uddannelsesforløbet har ligeledes relevans for organisationen. Det, at uddannelsesforløbet er relevant, gør det meningsfyldt at implementere og resulterer dermed i øget transfer.

8 Diskussion

Den valgte teoriramme, som ligger til grund for opgavebesvarelsen, og som er benyttet til at analysere de indsamlede data, fokuserer i høj grad på strategi til at forbedre effektiviteten og kompetenceudviklingen i organisationen. Som kontrast til den strategiske tilgang sættes operationaliseringen og dermed også analysen i relation til Niels Erik Hulgård Larsen og Arne Vestergaards artikel "Kompetenceudvikling på kant med tiden". Her formulerer forfatterne en række tendenser, som beskriver transfer ud fra en medarbejderorienteret og mere improviserende synsvinkel. Når de to forskelligartede tilgange til transfer sættes overfor hinanden, er det for at lade dem kommentere på hinanden og dermed bidrage til et kritisk og refleksivt blik på teorirammen. Den anerkendende tilgang inkluderes ligeledes i diskussionen for at kaste et kritisk blik på især operationaliseringen, hvor HIL udfoldes. Her ses den hermeneutiske tilgang i form af spørgsmål-svarcirklen, hvor der stilles spørgsmål til betydningen af analyseresultaterne og operationaliseringen.

8.1 Aktuelle tendenser

Larsen og Vestergaard beskriver et perspektivskift indenfor kompetenceudvikling og læring og dermed transfer. Det påpeges, at kompetenceudvikling kun kan have fundet sted, hvis vigtige interesser oplever en værdifuld forskel (Larsen & Vestergaard, 2003:5).

Dette vil sige, at udviklingen gør en forskel for medarbejderen, og denne bliver i stand til at ændre sin praksis. I forhold til den strategiske tilgang er det med samme mål for øje, at kompetenceudvikling finder sted. Målet er, at medarbejderen bliver i stand til at ændre sin praksis. Men hvor målet i den strategiske tilgang er bestemt på forhånd, beskriver perspektivskiftet en eksperimenterende udvikling, hvor medarbejderen løbende vurderer, hvad der har værdi for den enkelte. På den måde resulterer eksempelvis et kursusforløb ikke nødvendigvis i kompetencer relevante for organisationen men i kompetencer relevante for den enkelte medarbejder. Med udgangspunkt i aktuelle tendenser ville det derfor være ufordelagtigt, at Brønderslev Kommune introducerede et testredskab for børnehaveklasselederne, da børnehaveklasselederne, hvis de ikke tillægger redskabet værdi, ikke vil benytte det. Til gengæld er der en mulighed for, at hvis børnehaveklasselederne tillægger det værdi og får frirum til at arbejde og eksperimentere med brugen af redskabet, at transfer finder sted. På den baggrund ville kurset have større chance for at give mening for den enkelte børnehaveklasseleder, hvis det var et selvvalgt kursus frem for et skalkursus.

Forfatterne af artiklen ser tre tendenser, som understøtter føromtalt perspektivskift. Den første er en forandring fra lodrette til vandrette samtaler om kompetencer. Den anden er en udvikling fra strategisk planlægning til kompetent improvisation, mens den sidste omhandler en overgang fra negativ feedback til positiv feedforward.

8.1.1 Fra lodrette til vandrette samtaler om kompetencer

Med baggrund i en stigende tendens til, at arbejdet udføres og planlægges i vandrette relationer frem for de hierarkisk opbyggede lodrette strukturer, ses en tendens til også at gennemføre kompetenceudvikling i vandrette relationer (Larsen & Vestergaard, 2003:5).

I modsætning til den strategiske tilgang indbyder de vandrette samtaler til et bredere samarbejde omkring den enkelte medarbejders udvikling. Det betyder, at der vil være flere interessenter, der kan bidrage til, at en udvikling finder sted og på den måde øge transfer. Gennem løbende feedback og evaluering i forhold til den enkelte medarbejders mål er det muligt at fastholde et fokus på transfer. Hvis den strategiske tilgang bruges struktureret, vil en målfastsættende dialog ikke kunne undgås. Disse samtaler vil fortrinsvis foregå mellem medarbejderen og dennes leder. Overordnet betyder dette, at vandrette samtaler kan være fordelagtige, hvis der er en kollegial stemning, hvor den enkelte medarbejder føler sig i stand til at diskutere både succesoplevelser og problemstillinger med sine kolleger og på den måde stille sig selv i et bestemt lys. Hvis der ikke er en sådan stemning, kan strukturerede samtaler med en formaliseret dialog være mere hensigtsmæssige, da det kan være en fordel, at samtalerne gøres mindre personlige.

På begge de adspurgte skoler beskrives en høj jobtilfredshed og en god stemning, hvilket sandsynliggør, at vandrette samtaler kan lykkes i denne sammenhæng, da det kan give en tilfredshed at være ansvarlig for sin egen og kollegers udvikling. Dog er ressourcetilgængelighed en problemstilling, som i forhold til tid og lokaler skal koordineres med administrationen, og børnehaveklasselederne kan derfor ikke øge transfer uden tiltag fra ledelsen.

8.1.2 Fra strategisk planlægning til kompetent improvisation

Den anden tendens, der beskrives i artiklen, handler om at gå fra at sætte en udvikling i gang gennem målsætninger til, at medarbejderen har initiativet og dermed ansvaret for en udvikling, som synes relevant i en bestemt situation (Larsen & Vestergaard, 2003:7).

Det, at medarbejderen tilskyndes til at handle impulsivt, modsiger den strategiske planlægning af lærings pointer. I modsætning til den strategiske tilgang er det ved hjælp af improvisation muligt at sikre læringens relevans gennem hele læringsprocessen, da kontekstafhængige faktorer kan skabe ændringer i målsætningerne. På den måde skabes en mulighed for, at medarbejderen kun lærer relevante kompetencer for den enkelte. Til gengæld kan relevante kompetencer for organisationen tænkes at gå tabt. Det fordrer en vis forståelse for arbejdssituationen og organisationens behov at implementere læring, der både er relevant for den enkelte medarbejders jobsituation men også for organisationen som en helhed.

For medarbejdere med høj jobtilfredshed er der en sandsynlighed for, at denne ansvarsfølelse findes, da medarbejderen vil være motiveret for at yde til både eget men også helhedens bedste. Medarbejdere med ringe jobtilfredshed er mindre motiverede for at yde til fælles bedste, hvilket kan gøre en improviserende tilgang til kompetenceudvikling problematisk og hindre transfer.

8.1.3 Fra negativ feedback til positiv feedforward

Dette perspektiv indebærer, at det er nødvendigt at lade være med at fokusere på det, der ikke fungerer (Larsen & Vestergaard, 2003:9). Den store fordel ved at fokusere på det positive er, at der ikke fokuseres på det, der mangler, hvilket i værste fald kan være med til at skabe en følelse af skyld hos medarbejderen over ikke at være god nok. Det kan bevirke, at kompetenceudvikling blot er en måde at leve op til i forvejen definerede standarder, eller det

kan sætte fokus på, hvad det vil sige at være inkompetent, frem for hvad det vil sige at være kompetent. (Larsen & Vestergaard, 2003:10)

En positiv tilgang til hinanden og jobsituationen kan bidrage til et velfungerende arbejdsmiljø, som kan skabe høj jobtilfredshed. Den anerkendende tilgang kan være med til at fokusere på ressourcer frem for mangler, hvilket kan motivere medarbejderen til udvikling. Det er på den måde en væsentlig pointe. Hvis et positivt fokus i strategisk planlægning ikke eksisterer, kan det være problematisk at inspirere medarbejderen til udvikling, da virkelighedsbilledet kan risikere at blive negativt og dermed bremse den positive udvikling. Dog udelukker et positivt perspektiv og strategi ikke hinanden, da anerkendelse og støtte kan skabe det positive billede, som er nødvendigt for at øge transfer. Læring for medarbejderens egen skyld kan bidrage til et større engagement, hvorfor det er en fordel at inddrage medarbejderen, når målsætningerne fastsættes. Det betyder, at et hensigtsmæssigt uddannelsesforløb, som øger transfer er sammensat, så også medarbejderens ønsker og behov inkluderes i målsætningerne for forløbet, ligesom et positivt virkelighedsbillede er nødvendigt for at skabe motivation til udvikling.

8.1.4 Sammenfatning af diskussion

Medarbejderens motivation og engagement i forbindelse med udvikling og transfer afhænger i høj grad af jobtilfredshed. Derfor illustreres pointer ved en hensigtsmæssig tilgang til dette ved hjælp af krav-kontrolmodellen, som kan påvise fordelagtige tiltag ved begge tilgange samt afgøre hvilken tilgang, der overordnet set vil have størst sandsynlighed for at øge transfer.

Krav-kontrolmodellen

Den amerikanske professor Robert Karasek udviklede i 1970'erne en model, han kaldte krav-kontrol-modellen. Modellen skal hjælpe til at afdække graden af belastningstilstanden i jobsituationen. Det er vigtigt i enhver jobfunktion, at der er balance mellem de krav, der stilles til medarbejdere og den grad af kontrol, som medarbejderen har over udførelsen, da ubalance vil kunne resultere i et u hensigtsmæssigt arbejdsmiljø. I et hvilket som helst job vil der blive stillet krav i forbindelse med udførelse af jobbet. Disse krav kommer fra medarbejderens overordnede, men implicit kan de også komme fra kollegaer eller fra medarbejderen selv. Kontrol betyder i denne sammenhæng, hvor meget selvbestemmelse og indflydelse medarbejderen har på sit job. Selvbestemmelse kan være med til at danne grobund for bedre læring, udvikling, skabe højere motivation og et bedre helbred. Ved at kombinere dimensionerne, krav og kontrol, fås fire belastningstilstande.

Høje jobkrav	Aktiv	Belastet
Lave jobkrav	Afslappet	Passiv
	Høj kontrol	Lav kontrol

Figur 20: Krav-kontrolmodellen

Jobkravene og kontrollen kan kombineres på flere forskellige måder. Eksempelvis er der i den firkant, der har betegnelsen aktiv, en høj grad af jobkrav og en høj grad af kontrol. De høje krav opvejes af den høje grad af selvbestemmelse, og dette vil være med til at hjælpe medarbejdere i en retning af personlig udvikling og vækst. Hvorimod lav grad af kontrol

kombineret med få jobkrav giver passivitet og hjælpeløshed hos medarbejderen. (Agervold:1999, 42f)

Kravene kan være svære at definere, da de ikke altid kommer til udtryk i en synlig belastning og oftest ikke har med den fysiske del af arbejdet at gøre. Det kan derimod være krav til medarbejdernes intelligens, kvalifikationer eller et krav, at medarbejderen skal kunne fungere i en selvstyrende gruppe. Medarbejderes kontrol kan blandt andet ske igennem indflydelse på flekstidsordninger eller indflydelse på skemalægningen, kursusforløb eller undervisningsplanlægning.

Strategi overfor improvisation

De aktuelle tendenser, som Larsen og Vestergaard beskriver, efterlader medarbejderen med en høj grad af kontrol over eget arbejde, idet det er op til medarbejderen at tilrettelægge og disponere over egen kompetenceudvikling. Samtidig er der en lav grad af jobkrav, i og med medarbejderen selv tilrettelægger og definerer sin egen jobsituation. Dette ses i beskrivelsen af den improviserende tilgang. Det placerer dermed ikke de aktuelle tendenser i den belastningstilstand, der resulterer i et arbejdsmiljø med aktivitet og dermed udvikling og vækst. Sandsynligheden for transfer er ikke så stor som i den aktive belastningstilstand.

Den strategiske planlægning er mere vanskelig at indplacere i krav-kontrolmodellen, da belastningstilstanden afhænger af, hvor meget medarbejderen er inddraget i målfastsættelse og implementering af ny viden. Hvis strategien er fastlagt fra ledelsens side, resulterer det i høje jobkrav med lav kontrol for medarbejderen. Dette placerer tilgangen i en uhensigtsmæssig belastningstilstand. Hvis medarbejderen derimod inddrages i planlægning af udvikling, indebærer det en høj grad af kontrol. Der vil samtidig være høje krav til, at medarbejderen udvikler de planlagte kompetencer og overfører dem til hverdagen. Det placerer medarbejderen i den belastningstilstand, der resulterer i en aktiv jobsituation, som indebærer størst sandsynlighed for udvikling og transfer.

Det er ved brug af krav-kontrolmodellen muligt at illustrere, at strategisk planlægning uden at inddrage medarbejderen ikke vil være hensigtsmæssigt i forhold til transfer. Til gengæld vil det være den mest fordelagtige tilgang, hvis medarbejderen inddrages, og der tages hensyn til den enkeltes behov og ønsker.

Dog er der elementer fra de aktuelle tendenser, som med fordel kan inkorporeres i en strategisk planlægning. En positiv tilgang til hinanden og jobsituation skaber et støttende miljø, som er nødvendigt for, at transfer kan finde sted. Det bevirker både, at medarbejderen støttes i sine læreprocesser, men også at omgivelserne opbygger den fornødne selvtilid hos medarbejderen til at omsætte ny viden til den daglige praksis. De vandrette samtaler, hvor et forpligtende samarbejde mellem den enkelte medarbejder, kolleger og andre interessenter etableres, kan ligeledes skabe et støttende miljø og dermed øge transfer.



AFSLUTNING

9 Refleksion

I de følgende afsnit ses en kritisk forholdemåde til teorier og metoder brugt i opgaven for at belyse hvilke faldgruber, der kan tænkes i brugen af valgt metode og teori.

9.1 Kildekritik

Det følgende afsnit beskæftiger sig med, hvilke mangler den valgte teoretiske ramme har, og understreger i hvilke tilfælde, det er hensigtsmæssigt at anvende strategisk planlægning af læreprocesser, samt i hvilke sammenhænge det kan være problematisk.

9.1.1 Nær og fjern transfer

For at blive i stand til at tale om kritikpunkter i forhold til den valgte teoretiske ramme er to begreber væsentlige at inddrage. Det er muligt at skelne mellem nær og fjern transfer. Nær transfer foregår, når læringssituationen og anvendelsessituationen minder om hinanden. Fjern transfer er således, når anvendelsessituationen er forskellig fra læringssituationen (Wahlgren, 2009:14). Nær transfer er fortrinsvis anvendelig, når det drejer sig om at erhverve en specifik viden eller færdighed, mens fjern transfer beskæftiger sig med mere overordnet læring i form af regler og forståelse af principper (Wahlgren, 2009:15). HIL og dermed også Van Hauen og Denagers principper fokuserer på nær transfer, idet læring forstås som noget instrumentelt. Det er brugbart, hvis anvendelses- og læringskonteksten kan sammenlignes. Hvis det derimod drejer sig om, at medarbejderen erhverver en større forståelse for et emne, vil fjern transfer være mere hensigtsmæssig. I den forbindelse vil en tilgang ud fra HILs principper ikke resultere i den mest effektive læring.

9.1.2 Underviserens rolle

I HIL fokuseres i ringe grad på underviserens rolle. Vigtigheden af motivation, intentionaltet og refleksion er i høj grad væsentligt, som HIL påpeger det. Men der er mulighed for, at et øget fokus på selve undervisningen og underviseren også kan bidrage til øget transfer.

9.1.3 Positivistisk læringssyn

Der ses et positivistisk syn på læring i den valgte teoriramme. Dette ses ved, at det væsentlige i tilgangen er at skabe effektiv læring, som sikrer målbare resultater. For at imødegå en konflikt mellem den hermeneutiske metode, som denne opgave er bygget op omkring, og positivismen forholdes resultaterne til kvalitative data gennem individuelle udtalelser. Her stilles der spørgsmål til hensigtsmæssigheden af strategisk planlægning gennem den hermeneutiske cirkel, hvor forforståelser rettes til, efterhånden som viden erhverves. Derfor inkluderes den anerkendende tilgang for at sikre et fokus på de ikke-målbare resultater, ligesom Larsen og Vestergaards perspektivskift i diskussionen bidrager med et brugbart supplement.

9.2 Metodekritik

Analyseresultaterne er blandt andet blevet til på baggrund af informationer samlet gennem interviews. Steinar Kvaales kvalitative interviewteori danner her hjørnesteinen, men en refleksion over informationens sandhedsværdi er nødvendig, da det ikke nødvendigvis resulterer i et sandfærdigt billede at skabe et trygt rum have en forståelse for informanternes

livsverden. Der kan findes forskellige forhold, der gør, at informanterne bevidst eller ubevidst ikke udtaler sig i overensstemmelse med virkeligheden.

9.2.1 De otte metaforer

Mats Alvesson beskriver otte metaforer, som kan influere på informanternes udtalelser (Alvesson, 2003:18ff). De otte metaforer tager interviewsituationen og dens indflydelse på samtalsforløbet i betragtning.

Kontekst

Den første metafor beskriver interviewet i dets kontekst. Det er muligt, at den viden, der produceres, blot er et udkomme af situationen, og interviewpersonerne vil have visse forbehold, så de ikke ydmyger eller ophøjer sig selv. Intervieweren bør også holde sig for øje, at han eller hun er en del af sammenhængen og ikke er objektiv. (Alvesson, 2003:19) Når informanterne udtaler sig om stemningen på arbejdspladsen, er det muligt, at visse sandheder af negativ karakter ikke inkluderes, da de ikke ønsker at stå til regnskab for negative udtalelser om eksempelvis kolleger eller ledelsen. De fleste informanter valgte selv ikke at være anonyme, hvilket kan have indflydelse på, hvilke detaljer de udtaler sig om, hvis de føler, de kan blive stillet til ansvar for det sagte.

Indramning

Den anden metafor handler om at indramme situationen. Intervieweren har nogle antagelser om, hvad interviewpersonen kan tænkes at svare på bestemte spørgsmål, men beredvilligheden fra den interviewedes side til at svare er ikke givet. Derfor kan det være fordelagtigt at fortælle interviewpersonen om disse antagelser og erfare, hvordan denne forholder sig til dem for at undgå udenomssnak. (Alvesson, 2003:19f) Informanterne var vidende om undersøgelsens formål, og i hvilken sammenhæng deres udtalelser vil blive anvendt. Dog er der stadig en risiko for, at informanterne ikke er villige til at svare fuldstændigt på alle spørgsmål, eksempelvis fordi det kan være en uvant og utryk situation at blive optaget. Det er også muligt, at trods en gennemgang af anvendelsen af interviews er informanterne alligevel i tvivl om, i hvilke sammenhænge de ender med at optræde.

Identitet

Den tredje metafor omhandler identitet. Relationen mellem intervieweren og interviewpersonen bør medregnes, da interviewpersonen kan påtage sig værdier eller holdninger, der ikke tilhører dennes sande jeg, fordi interviewet kan være præget af et bestemt menneskesyn. I dette tilfælde er der en risiko for, at informanterne ønsker at fremstå på en bestemt måde overfor intervieweren, hvilket bevirker, at de kan risikere at give udtryk for holdninger, de tror, intervieweren gerne vil høre frem for at svare ærligt. (Alvesson, 2003:20) Eftersom interesse og formål med undersøgelsen er blevet beskrevet, er der en risiko for, at informanterne forsøger at ramme de svar, de tror, er rigtige, frem for at svare som de selv mener.

Kulturelle standarder

Den fjerde metafor fokuserer på en tendens til at følge visse kulturelle standarder. Omkring visse emner vil et bestemt vokabular ofte blive benyttet, hvorfor dette ikke nødvendigvis fortæller, hvad interviewpersonen virkelig mener om en given sag. (Alvesson, 2003:20f) Nogle svar kan være automatiserede i modsætning til reflekterede. Der er en risiko for, at

børnehaveklasselederne indbyrdes har diskuteret kursusforløbet, og at det er denne fælles vurdering af forløbet, som fremlægges gennem interviews. En indikation af dette kunne være, når de to børnehaveklasseledere fra Hedegårdsskolen synes, at underviserens metoder var gode, mens de tre fra Hjallerup Skole mente, at noget af det var overflødig og overfladisk.

Udtryksskontrol

Fokus i den femte metafor er udtryksskontrol. Interviewpersonen vil sandsynligvis have et ønske om at have et bestemt udtryk, som enten sætter personen selv eller organisationen i et godt lys. Sandhedsværdien af en persons udtryk er derfor ikke nødvendigvis høj, da det kan være et udtryk for tilbageholdenhed for ikke at ydmyge eller ophøje enten sig selv eller organisationen. (Alvesson, 2003:21) Hvis de adspurgte informanter ikke er tilfredse med eksempelvis kurset eller deres egen indsats, er der en risiko for, at de vil svare uærligt, for at intervieweren skal fatte sympati eller tro noget bestemt om pågældende i en positiv retning. Børnehaveklasselederne beskriver deres indsats på kurset, hvor de definerer sig selv som engagerede. Dette kan være et udtryk for, at de ønsker at fremstille sig selv på den måde.

Politisk handlen

Den sjette metafor beskriver muligheden for politisk handlen i et interview. Den interviewede kan eventuelt have sin egen agenda for at ytre et bestemt budskab eksempelvis et ønske om ikke at skade organisationen. Det er ikke altid nok at garantere en person anonymitet for at få denne til at udtale sig sandfærdigt, da interviewpersonen kan frygte, at anonymiteten ikke opretholdes. (Alvesson, 2003:22) Når lederne udtaler sig, er der en sandsynlighed for, at de ikke vil stille skolerne i et dårligt lys, da de kan frygte, at det kan afspejle en for ringe indsats fra deres side. De beskriver samarbejdet på skolerne positivt, hvilket kan være den fulde sandhed eller sandheden med aspekter fra politisk handlen.

Sprogets konstruerende karakter

I den syvende metafor ligger fokus på, at sproget er konstruerende. Indeholdt i en ytring er et ønske om at gøre noget eller få andre til at gøre noget eksempelvis ved overtalelse eller forespørgsler, hvilket udelukker muligheden for et fuldstændig objektivt svar fra interviewpersonen. Informanterne kan tænkes at have et ønske om at være en bestemt type, hvilket bevirker, at pågældende kan tænkes at ville konstruere sig selv som noget, der ikke er tilfældet. (Alvesson, 2003:22f) Underviseren fremstiller sig selv som en god og nærværende underviser. Når hun gør det, kan det være et udtryk for, at det er sådan, hun ser sig selv eller gerne vil have, andre ser hende.

Magt

Den ottende metafor handler om magt. Oftest er der ikke kun én diskurs fremherskende i interviewpersonens ytringer, hvorfor det ikke er interessant at se på blot én diskurs men at se på det samlede antal diskurser og overveje, hvorfor hver enkelt er i spil samt overveje, hvilke der ikke er i spil. (Alvesson, 2003:23) Eksempelvis beskriver leder 1, at et konsulentfirma samarbejder med skolens personale om at indføre en anerkendende tilgang. Samtidig siger han, at stemningen og samarbejdet på skolen er god. En forklaring på, hvorfor konsulentfirmaet er på skolen, mangler, enten fordi der ikke er blevet spurgt nok ind til det, eller fordi leder 1 ikke ønsker at tale om emnet.

På baggrund af denne gennemgang af de otte metaforer ses en sandsynlighed for, at interviewsituationen kan være præget af disse aspekter, da der er en mulighed for, at både børnehaveklasselederne, underviseren eller ledelsen ønsker at fremstille sig selv eller organisationen på en bestemt måde enten overfor sig selv eller overfor mulige læsere. Det betyder, at interviews ikke nødvendigvis resulterer i en entydig sandhed, hvorfor empiri må sidestilles med teori for at sandsynliggøre en vis sandhedsværdi i analysen.

10 Konklusion

Denne del af opgaven indeholder en besvarelse af problemformuleringen med baggrund i opgavens tidligere dele. Problemformuleringen er en toleddet størrelse, hvorfor konklusionen vil være delt op i to dele, som beskæftiger sig med hvert spørgsmål for sig for til sidst at samle op på resultaterne i et overordnet afsnit. Det første spørgsmål tager udgangspunkt i at undersøge den valgte praksis og hvilke tiltag, der konkret er blevet foretaget for at øge transfer i forbindelse med et nyligt afholdt kursusforløb. Det andet spørgsmål har mere overordnet pragmatisk og konstruktiv karakter. Her uddybes, hvordan det er muligt at øge sandsynligheden for transfer ud fra hypoteser med udgangspunkt i den teoretiske ramme og praktisk erfaret viden gennem samtaler med interessenterne i det førnævnte kursusforløb.

10.1 Tiltag som øger transfer

Dette afsnit beskæftiger sig med problemformuleringens første del. For at beskrive hvilke tiltag der øger transfer, tages der udgangspunkt i de tre aspekter, som er afgørende for transfer. Der ses derfor på medarbejderens, uddannelsesforløbets og anvendelsessituationens indflydelse på transfer på Hedegårdsskolen og Hjallerup Skole efter et kursusforløb omkring motorik og bevægelse for Brønderslev Kommunes børnehaveklasseledere. Denne del af konklusionen skal ses i lyset af den valgte metode til indsamling af empiri. Som det ses i ovenstående afsnit om metodekritik, er der en risiko for, at informanternes udsagn kan være præget af de otte metaforer, som influerer på sandhedsværdien. Kvantitative data ville kunne have bidraget med et generaliserbart billede, men da det er prioriteret at indsamle reflekterede beskrivelser i forhold til informanternes oplevelse af uddannelse og transfer, er den kvalitative metode mest brugbar.

10.1.1 Medarbejderen og transfer

Effektiv læring kan ifølge den teoretiske ramme øges gennem intentionalitet, feedback og refleksion. Hensigten med at deltage i et kursusforløb både med hensyn til medarbejderens personlige og faglige udvikling, gevinst for organisationen og forbedring af den arbejdsmæssige hverdag skal derfor være afklaret, inden kurset påbegyndes.

Det er nødvendigt, at der skabes en intention med at deltage i kurset, og at denne er tydelig for medarbejderen samt relevant og brugbar for den enkelte. Der har på de to adspurgte skoler ikke fundet samtaler sted med henblik på at afklare intentionaliteten og skabe et fokus for den enkelte børnehaveklasseleder i forbindelse med at deltage i forløbet. Alligevel beskriver fire ud af fem børnehaveklasseledere, at de var motiverede for at deltage i kurset. Selvom et fokus ikke er blevet formuleret omkring målsætninger i forhold til kursusforløbet, deltager størstedelen af de adspurgte med motivation. Det kan dog ikke beskrives som et tiltag, der øger transfer, da det er en motivation, den enkelte er ansvarlig for og selv har skabt, men som ikke umiddelbart er iværksat som et tiltag.

Børnehaveklasselederne beskriver en høj jobtilfredshed, ligesom den overordnede stemning på begge skoler vurderes som god. I den henseende er det muligt, at tiltag, der kan øge transfer gennem et hensigtsmæssigt arbejdsmiljø, foretages. Det er blot ikke muligt at vurdere

ud fra den indsamlede empiri, om der er blevet foretaget noget i retning af at skabe et godt arbejdsklima specielt med henblik på at øge, at ny viden implementeres på skolen.

Opfølgende arbejde

Ifølge Van Hauen og Denager er feedback fra interessenter essentielt for medarbejderens læreprocesser. På begge skoler er der ingen af børnehaveklasselederne, der beskriver, at de har fået feedback i forbindelse med erhvervelse og anvendelse af den ny viden bortset fra uformelle kollegiale snakke. Der ses ingen konkrete tiltag omkring feedback på arbejdspladsen ud fra hverken ledelsens eller børnehaveklasseledernes udtalelser.

Refleksion påpeges ligeledes af både Brinkerhoff og Apking samt Van Hauen og Denager som centralt. Refleksion findes ikke i systematiseret form på Hjallerup Skole. Det er ledelsens ønske, at der arbejdes i retning af, at refleksion over kursusforløb og ny viden diskuteres i de enkelte teams. Det er et tiltag, der vil øge transfer. Dog har det ikke været aktuelt i forbindelse med dette forløb, da teamsamarbejde ikke er etableret som samarbejdsform på skolen på nuværende tidspunkt. På Hedegårdsskolen har kursusevaluering været på dagsordenen til personalemøder men er det ikke længere. Et sådant punkt kunne bidrage til refleksion over ny viden og implementeringen deraf og på den måde øge transfer. Eftersom det ikke længere findes, er et tiltag fjernet. På Hedegårdsskolen benytter man sig af videndeling ved at lave databaser til at dele erfaringer med sine kolleger. Dette indbyder til refleksion, hvilket kan lette implementering af ny viden, og er på den måde et tiltag til at øge transfer.

10.1.2 Uddannelsesforløbet og transfer

Underviseren kan i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af uddannelsesforløbet bidrage til at øge transfer. Det er nødvendigt, at undervisningen er inspirerende, for at børnehaveklasselederne opfordres til at anvende den viden, underviseren formidler. Samtidig er det ifølge Wahlgren nødvendigt, at underviseren har en vis troværdighed, så børnehaveklasselederne stoler på, at det, hun formidler, er værdifuldt og sandt. Børnehaveklasselederne giver udtryk for, at de finder underviseren fagligt dygtig og kompetent. Det kan være med til at sikre, at børnehaveklasselederne vil implementere det lærte.

Transferelementer

Børnehaveklasselederne gav ligeledes udtryk for at være inspirerede til at bruge nogle af de idéer, underviseren præsenterede dem for, hvilket er et tiltag, der øger transfer. Dog er det mere uklart, hvilke aspekter af undervisningen børnehaveklasselederne fandt anvendelige. Eftersom børnehaveklasselederne skulle præsenteres for et testredskab med henblik på en anvendelse deraf i hverdagen, er det specielt den del af undervisningen, de forventes at anvende, men det er ikke udtalt, at alle børnehaveklasseledere fandt inspiration i den del af kursusforløbet. Dette stiller spørgsmålstegn ved, om den ønskede transfer er øget efter kursusforløbet. Kursusindholdets anvendelighed skal synliggøres ved brug af transferelementer, eksempelvis som det er beskrevet i figuren Instructional Strategies for Powerful Learning Interactions i opgavens teoriafsnit, hvilket ikke er sket, eftersom deltagerne ikke tilkendegiver synlig anvendelighed.

For at synliggøre kursusindholdets anvendelighed er det centralt, at indholdet er genkendeligt. Dette gøres ifølge Wahlgren ved at inkorporere transferelementer i undervisning. Aspekter af

undervisningen vurderes forskelligt af børnehaveklasselederne. Nogle fandt det relevant at indtage elevrollen frem for sin egen rolle som børnehaveklasseleder i læreprocessen med at inkorporere bevægelse i undervisningen. Andre fandt det irrelevant. Dermed er det et tiltag, som for nogle kan medvirke til transfer, mens det for andre virker modsat. Praksisaspektet af undervisningen har derfor ikke udelukkende virket efter hensigten.

Underviseren bør ifølge Brinkerhoff og Apking både tilgodese organisationens og den enkeltes behov og ressourcer for, at læreprocessen opleves som meningsfuld. Noget teoretisk materiale vurderedes af børnehaveklasselederne som tungt eller overflødigt for deres arbejdssituation eller erfaring. En enkelt udtrykte ønske om, at underviseren havde spurgt mere ind til baggrund og konkrete problemstillinger i børnehaveklasseledernes aktuelle hverdag. Af den grund ses det, at et tiltag for at øge transfer ikke er inddraget. Indholdsmæssigt er forløbet derfor ikke udelukkende hensigtsmæssigt sammensat.

Tilbage melding

Ingen af de adspurgte børnehaveklasseledere udtrykker, at de har fået feedback på deres læreproces under forløbet. Underviseren tilkendegiver, at hun ikke som sådan har givet faglig feedback til børnehaveklasselederne, men at hun i løbet af øvelser har forsøgt at motivere og demonstrere indholdets anvendelighed ved at rose deltagerne. Ros kan influere positivt på børnehaveklasseledernes selvtillid og er derfor ifølge Wahlgren et tiltag, der kan være med til at øge transfer.

I evalueringen af kurset fokuseres på refleksion over, hvordan kurset kunne forbedres, hvilket fortrinsvis retter sig mod underviseren. Informanterne beskriver ikke en samtale omkring refleksion over kursusindholdet i praksis, hvilket, som det påpeges i teori afsnittet, er en væsentlig faktor til at øge transfer. Til gengæld ses refleksion i form af den mailingliste, underviseren har sammensat, ligesom hun tilbyder sin egen hjælp, hvis problemstillinger omkring implementering melder sig efter kursets afslutning. Dette er et tiltag, der kan bidrage til at fremme transfer.

10.1.3 Anvendelsessituationen og transfer

I anvendelsessituationen peger transferteorier i retning af, at et støttende miljø er væsentligt. Det tillader medarbejderen at afprøve ny viden og virker befordrende for medarbejderens læreprocesser. Både ledelsen og børnehaveklasselederen beskriver, at inspirerende samtaler i et vist omfang finder sted i en uformel kontekst. Dette kan være et tiltag, der kan øge transfer. Det samme er gældende for anerkendelse og feedback. Det foregår i en uformel sammenhæng, hvilket kan øge transfer, men der er samtidig en risiko for, at disse samtaler ikke er effektive, fordi de ikke strategisk forbereder og samler op på medarbejderens læring.

Brinkerhoff og Apking påpeger, at et støttende miljø indebærer, at de nødvendige ressourcer er tilgængelige for medarbejderen i forbindelse med anvendelse af ny viden. Informanterne beskriver, at der er mulighed for at skaffe økonomiske ressourcer i et vist omfang, hvilket kan øge transfer. Derimod er fysiske rammer og tid problematisk. Dette kan forhindre børnehaveklasselederne i at anvende ny viden og dermed forårsage, at transfer ikke finder sted.

Ledelsens rolle

Ledelsens rolle er central, og en hensigtsmæssig ledelsesstil kan øge transfer, som det beskrives i Læring med bundlinjeeffekt. Lederne på begge skoler bærer præg af at være facilitatorer og kan derfor bidrage til at sikre børnehaveklasselederne en hensigtsmæssig læreproces og dermed transfer. En struktureret ledelsesform, som forbereder og følger op på det lærte, findes dog ikke, hvilket kan være problematisk i forbindelse med implementering.

Anerkendelse er ligeledes en væsentlig del af lederens opgave. Dette kan etableres ved en positiv tilgang til hinanden og jobsituationen. Der beskrives på begge skoler en god stemning, hvor der fokuseres på det, der virker. Dette kan øge transfer.

Et socialt fællesskab omkring ny viden og anvendelse deraf er en væsentlig faktor for transfermiljøet. På begge skoler fokuseres der fra ledelsens side på dette område ved, at medarbejderne sendes på kursus i flok. Dette tiltag øger transfer.

10.1.4 Første delkonklusion

Overordnet ses en række tiltag, som kan øge transfer. En positiv tilgang til jobbet og hinanden som kolleger skaber en jobtilfredshed, som kan motivere til at lære nyt og implementere det i hverdagen. Ligeledes er der mulighed for at skaffe de økonomiske ressourcer, som er påkrævet til at gennemføre implementeringen i form af mulighed for at anskaffe materialer eller lignende. Underviserens mailingliste er et tiltag til at fremme refleksion og afklaring omkring det lærte, hvilket kan lette overgangen fra kursusforløb til hverdag. På samme måde betyder det, at børnehaveklasselederne samlet deltager i kurset og dermed har et fællesskab omkring det lærte, at sandsynligheden for transfer findes.

10.2 Muligheder for at øge transfer

Det følgende beskæftiger sig med problemformuleringens anden del og giver et overblik over hvilke indsatsområder, der vil kunne resultere i øget transfer. Indsatsområder indenfor de tre aspekter beskrives; medarbejderen, underviseren og anvendelsessituationen samt elementer fra de aktuelle tendenser beskrevet i diskussionsafsnittet. HIL samt Læring med bundlinjeeffekt er fortrinsvis anvendeligt til at sikre nær transfer. Derfor fokuseres der i følgende afsnit overvejende på, hvordan det er muligt at øge transfer yderligere til at implementere viden, der i læringssituationen minder om anvendelsessituationen. Fokus i kurset var at inkorporere bevægelse i undervisningen gennem specifikke lege og inddragelse af den motoriske test, hvilket kan klassificeres som indhold, der resulterer i nær transfer. Da HIL i ringe grad fokuserer på underviserens og undervisningens indhold, inddrages Wahlgrens pointer i den forbindelse.

10.2.1 Medarbejderaspektet

For at øge transfer vil det være muligt at fokusere yderligere på formålet med læringsprocessen gennem intentionalitet jævnfør Brinkerhoff og Apking. Medarbejderen kan gøre sig klart, med hvilken hensigt pågældende deltager i kursusforløbet ved at overveje, hvilke aspekter i hverdagen kurset kan bidrage til at forbedre. Dette kan gøres ved at opstille mål for sig selv og egen læring i form af faglige eller personlige kompetencer. I den forbindelse bør medarbejderen være opmærksom på, at målene skal være realistiske og opnåelige indenfor en overskuelig tidsramme, da det vil gøre det muligt, at motivationen bevares til at fortsætte læreprocessen, til målene er nået.

Skriftlig refleksion kan ifølge Wahlgren bidrage til, at processen mod opfyldelse af de fastsatte mål synliggøres for den enkelte medarbejder, samt hvilke problemstillinger pågældende møder undervejs, og hvordan de kan håndteres bedst muligt.

10.2.2 Aspektet omkring uddannelsesforløbet

For at sikre en relevant undervisning for medarbejderen, som illustrerer anvendeligheden og dermed muliggør transfer, er det hensigtsmæssigt, at underviseren inkluderer transferelementer i forløbet. Dette tiltag er beskrevet af både Brinkerhoff og Apking samt Wahlgren. Transferelementer synliggør hvor, hvornår og hvordan, det lærte skal anvendes. Det kan øge transfer, at det er muligt for medarbejderen at genkende situationer og problemstillinger fra hverdagen, så det bliver tydeligt, i hvilken sammenhæng det lærte skal anvendes.

For at sikre at kursusforløbet målrettes medarbejderen og organisationen, er det fordelagtigt at inddrage den enkelte medarbejders behov ved at spørge ind til, hvilke ønsker eller forventninger vedkommende har til undervisningen og udbyttet, ligesom organisationens behov og ressourcer skal inkluderes. Denne balancegang beskrives af Brinkerhoff og Apking. Transfer kan yderligere øges ved at give medarbejderen indflydelse på forløbet, da det sikrer undervisningens relevans.

Feedback til medarbejderen i løbet af kurset enten i forbindelse med praksisudførelse eller teoriforståelse kan sikre, at medarbejderen har forstået anvendeligheden af det lærte, og at undervisningen løbende målrettes og føles relevant som støtte til medarbejderens læreprocesser, hvilket kan øge graden af transfer.

Refleksion over det lærte og brugen deraf samt en forståelsesafklaring kan bidrage til, at medarbejderen har forstået og vil bruge det lærte på en hensigtsmæssig måde. Det kan ligeledes forhindre, at elementer fra undervisningen udelades i implementeringen, fordi medarbejderen ikke ved, hvordan læringen anvendes på bedst mulig måde.

10.2.3 Aspektet omkring anvendelsessituationen

Inden et uddannelsesforløb påbegyndes, er det nødvendigt at planlægge læringen. Dette kan gøres struktureret ved brug af et effektskema, hvor årsag til og virkning af læringen afklares mellem medarbejderen og en kompetent samtalepartner, som Van Hauen og Denager beskriver det. Brinkerhoff og Apkings personal impact map til samme formål kan virke efter samme hensigt og øge sandsynligheden for transfer.

I løbet af kurset og efter kursets afslutning er feedback på medarbejderens læreprocesser hensigtsmæssigt, da det kan inspirere og motivere medarbejderen til at fortsætte implementering, ligesom det kan bidrage til, at medarbejderens læring fortsætter og anspore til videre udvikling.

Refleksion over det lærte og implementeringen er væsentligt, da medarbejderen bevidstgøres omkring de igangværende læreprocesser og status i forhold til at opnå egne og organisationens mål. Denne refleksion kan foretages med en samtalepartner, eventuelt nærmeste leder, og kan struktureres ud fra Kolbs læringscirkel, hvor status evalueres i forhold til tidligere viden og ønsket viden. Kompetencestigen bidrager til en bevidstgørelse af medarbejderens status i forhold til udvikling og brug af ny viden og kompetencer. Læringspilen

påpeger samtaleemner, som kan inkluderes i en dialog omkring ønsket videre udvikling. Disse tre former for struktur er anvendelige i forhold til implementering og kan dermed øge transfer.

For at øge transfer yderligere er transfermiljøet vigtigt. Det er nødvendigt, at medarbejderen anvender den ny viden hurtigt efter uddannelsesforløbet er afsluttet, således at pågældende får umiddelbar træning i at benytte læringen og forholde sig til de muligheder, der findes på den baggrund. Det er ligeledes vigtigt, at der stilles ressourcer til rådighed, som er relevante for medarbejderens implementering af det lærte eller fortsatte læreproces. Ledelsen kan med fordel stille disse ressourcer til rådighed på eget initiativ for at lette medarbejderens arbejdsbyrde.

10.2.4 Anden delkonklusion

Overordnet er det muligt at øge transfer yderligere ved at skabe mere struktur omkring at skabe intentionalitet, feedback og refleksion især kollegialt eller i en dialog mellem medarbejder og ledelse. Dette gælder i alle aspekter. Det er en væsentlig del af støtte til læreprocesser at skabe klarhed omkring formål, give feedback på vejen mod målet samt reflektere over det lærte og anvendelsen deraf. Dette skal foregå både inden uddannelsesforløbet, i løbet af uddannelsesforløbet og i hverdagen efter uddannelsesforløbet.

10.2.5 Elementer fra de aktuelle tendenser

I forbindelse med at øge transfer yderligere er pointer fra de aktuelle tendenser beskrevet i diskussionen relevante. Den positive tilgang til hinanden, arbejdet, arbejdspladsen og læringen kan skabe selvtillid hos medarbejderen og modet og lyst til at anvende den ny viden eller de nye kompetencer. Vandrette samtaler skaber et forpligtende kollegialt samarbejde, som indbyder til, at den enkelte tager læreprocessen og den ny viden alvorligt og forsøger i fællesskab med ligesindede at forstå og at implementere det nye.

10.3 Sammenfatning af konklusion

Det ses, at der er mulighed for at transfer finder sted i forbindelse med det pågældende kursusforløb. De nævnte tiltag, som er foregået på begge skoler samt i undervisningen, er hensigtsmæssige i forhold til transfer. Men der er mulighed for at øge transfer yderligere især ved struktureret brug af dialogiske samtaler som støtte til børnehaveklasseledernes læreprocesser og videreudvikling og anvendelse af ny viden og kompetencer. Derudover kan især ledelsen spille en større rolle i forhold til implementering ved at skabe situationer for børnehaveklasselederen, hvor det er nødvendigt at anvende den ny viden i hverdagen samt udvise større fleksibilitet omkring tilgængeligheden af ressourcer ved eksempelvis at afsætte tid i børnehaveklasseledernes hverdag til at forsøge at anvende ny viden og kompetencer.

11 Perspektivering

I det følgende fremlægges et relevant perspektiv i forhold til strategisk planlægning af læreprocesser. Det fremhæves løbende i opgaven, at struktureret dialog i forbindelse med både forberedelse til et uddannelsesforløb, under et uddannelsesforløb og efter et uddannelsesforløb er fordelagtigt for at øge transfer. I den forbindelse behandles dialogbegrebet i forhold til, hvordan viden om hensigtsmæssige dialogiske principper kan sikre, at dialog finder sted.

11.1 Dialog

Jeg tager udgangspunkt i Helle Alrø og Marianne Kristiansens fremstilling af dialog og hvilke rammer, det er nødvendigt at overholde for at kunne føre en dialogisk samtale. For at få en fornemmelse for hvad en dialog er, beskriver Alrø og Kristiansen en række dialogiske kompetencer, som kan være med til at definere, hvornår der er tale om dialog. Disse kompetencer understreger, hvad der bør efterstræbes for at indgå i en dialog. Kompetencerne er empati, som indebærer at samtaleparterne sporer sig ind på hinandens perspektiv. Tjek eller afsøgning handler om at afklare, om samtaleparterne har forstået hinandens perspektiv. Dette gøres eksempelvis ved at metakommunikere eller stille spørgsmål til samtalepartnerens motivation for at sige eller gøre bestemte ting. I en samtale, som har dialogisk karakter, er det væsentligt at huske på, at samtaleparterne kan have forskellige perspektiver. Det kan både komme til udtryk som forskellige perspektiver på indholdet, indholdsperspektiv, men også forskellige perspektiver på parternes indbyrdes forhold, forholdsperspektiv. Når medarbejderen mødes med ledelsen, vil der være en forskel i både deres indholdsperspektiv omkring formålet med at deltage i kurset, men også deres forholdsperspektiv er forskelligt, i og med relationen er asymmetrisk. Bevidsthed om dette kan sikre, at asymmetrien ikke reproduceres i samtalen, og at medarbejderen bliver hørt. En tredje kompetence handler om kongruens, hvilket indebærer, at der er overensstemmelse mellem tænkt og udtalt indhold. Endelig ses bekræftelse, som handler om at give udtryk af at lytte og forstå i løbet af samtalen. (Alrø & Kristiansen, 2007:203) På baggrund af de dialogiske kompetencer defineres dialog:

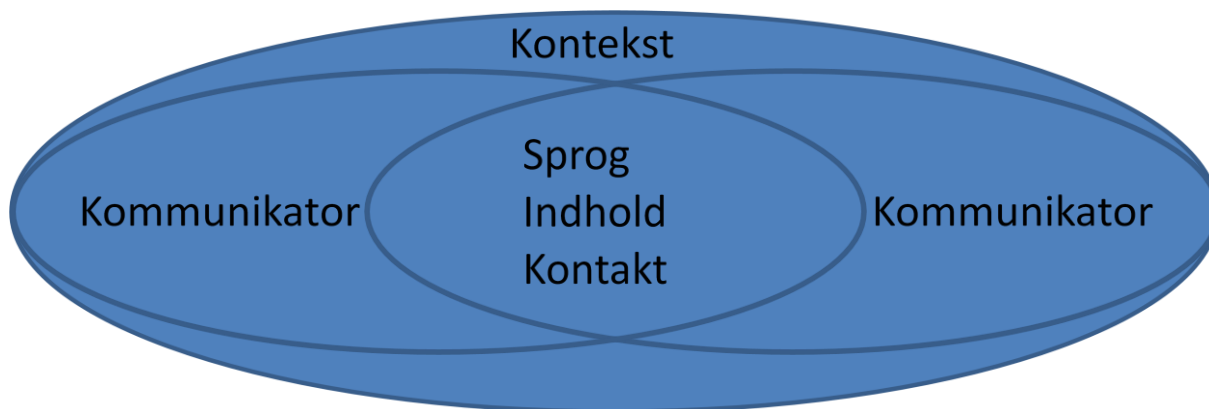
En samtale med særlige kvaliteter, som er kendetegnet ved at være undersøgende, læringsorienteret, uforudsigelig og risikofyldt, fordi samtaleens resultat ikke er givet på forhånd. Dialoger er således kendetegnet ved, at man spørger undersøgende ind til den andens perspektiv, samtidig med at man er villig til at undersøge og problematisere sit eget.

(Alrø & Kristiansen, 2007:204)

11.1.1 Kommunikationsforståelse

Der ligger en bestemt kommunikationsforståelse bag dialogiske samtaler. For det første foregår de indenfor rammen interpersonel kommunikation, som indebærer, at samtalen foregår mellem to eller flere mennesker ansigt til ansigt. I den forbindelse findes et manifest niveau, som er det direkte iagttagelige, og et latent niveau som er alle de medbetydninger, det er muligt at fortolke. Det er på dette niveau, misforståelser kan opstå, hvis der ikke spørges ind til meningen med hinandens udsagn. En samtale kan sammenlignes med et isbjerg, hvor det kun er en lille del, der kan ses over overfladen, mens langt størstedelen befinder sig under

vandets overflade som underforståede betydninger eller præsuppositioner. Medarbejderen og dennes samtalepartner bør være bevidste om dette usynlige, latente niveau og undgå misforståelser. (Alrø & Kristiansen, 2007:211ff) Følgende model illustrerer denne kommunikationsforståelse:



Figur 21: Kommunikationsmodel

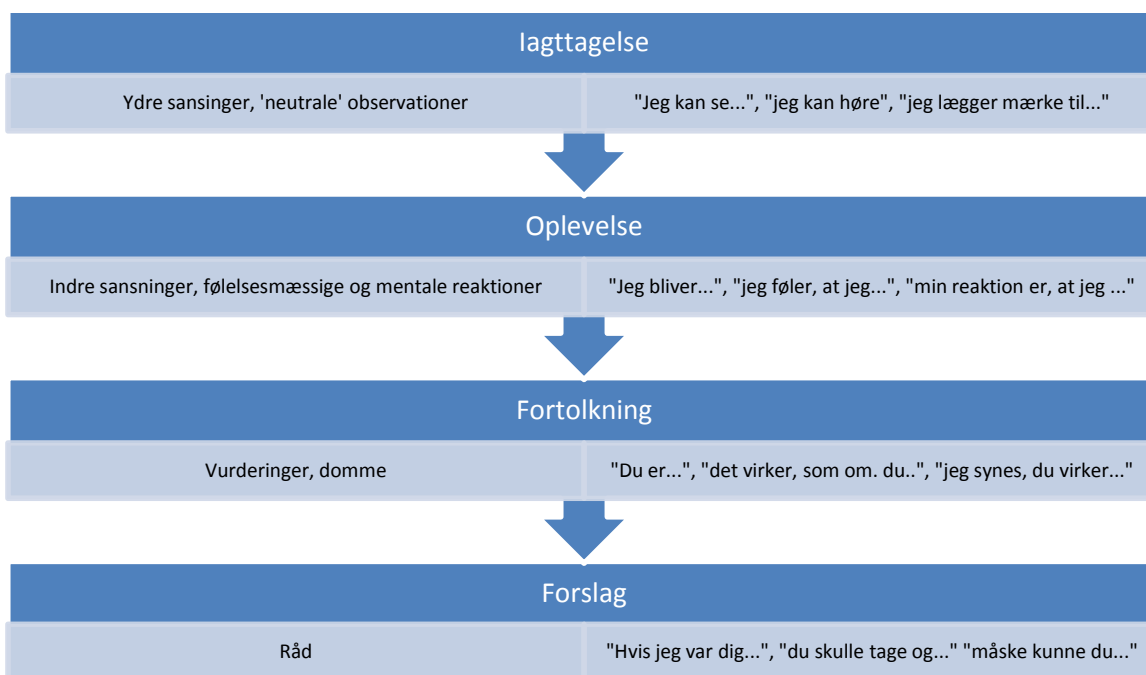
I modellen ses to kommunikatorer, som udveksler mening. Dette er for at understrege, at dialog er en tovejsproces. I det midterste felt ses, at denne mening udveksles via sproget. Det skal forstås i ordets brede betydning og indbefatter både det sagte og måden, hvorpå det siges, således at sproget opfattes som en handling. Dernæst ses samtalsens indhold, som er det, parterne taler om både manifest og latent. Kontakt indebærer, at parterne rent fysisk har kontakt med hinanden, men også at der psykisk etableres en kontakt. Endelig indikerer den omgivende ellipse, at enhver samtale finder sted i en bestemt kontekst. (Alrø & Kristiansen, 2007:212ff)

11.1.2 Selvreferentielle samtaler

Når der ikke er en bevidsthed omkring de dialogiske kompetencer, ses en risiko for, at en selvreferentiel samtale finder sted. Den er kendetegnet ved en reference egne forholdemåder, og at samtalepartnerens perspektiv ikke opfattes. Kendetegnene ved en selvreferentiel samtale, som bør undgås, er, at der benyttes fortolkende parafraser Det vil sige, at det, samtalepartneren har sagt, omformuleres med fortolkende elementer, som ikke nødvendigvis stemmer overens med den oprindelige mening. Et andet kendetegn er fortolkende perspektivspørgsmål frem for at afsøge den andens perspektiv. Et tredje omhandler, at den andens perspektiv reduceres. Et fjerde kendetegn ses, når der anvendes utjekkede motivfortolkninger, hvilket vil sige, at samtaleparterne tror, de ved, hvad hinanden mener uden at spørge ind til det. Lukkede spørgsmål og ja, men-kommunikation, hvor der stilles betingelser op for hinanden, er yderligere kendetegnende for selvreferentialitet. Du-budskaber er endvidere karakteristisk, i og med der foretages tolkninger af den anden, som ikke er tjekkede. Endelig risikeres perspektivsammenstød, når der ikke findes lydhørhed og åbenhed overfor hinandens holdninger og meninger. (Alrø & Kristiansen, 2007:225f) Denne form for samtale er sjældent hensigtsmæssig og bør også undgås i forbindelse med strategisk planlægning af læreprocesser, da risikoen er stor for, at samtaleparterne ikke lytter til hinanden.

11.1.3 Feedbackmodellen

Som supplement til de dialogiske kompetencer kan feedbackmodellen være et nyttigt redskab, da feedback inddeles i forskellige niveauer, for at sikre at der kommenteres på iagttagelser før tolkninger. Tilbage melding bliver på den måde mere konstruktiv, i og med der tages udgangspunkt i konkrete hændelser og ikke en subjektiv oplevelse af en given situation (Alrø & Kristiansen, 2007:236). Følgende figur viser modellen:



Figur 22: Feedbackmodellen

Denne gennemgang af, hvad der er ønskværdigt, og hvad der bør undgås samt baggrunden derfor, kan anvendes som viden omkring principperne for en struktureret dialog. Dette er udgangspunkt for en række stadier i forbindelse med transfer. Det bliver ligeledes tydeligt, hvordan nogle udfordringer eller faldgruber kan undgås.

Litteratur

Agervold, Mogens: "Arbejde og stress. En introduktion til arbejdsmiljøpsykologi, Systime, 1999

Alrø, Helle & Kristiansen, Marianne: "Et dialogisk perspektiv på kommunikation og hjælpesamtaler" i Rom, G. & Nielsen, M.: "Perspektiver på kommunikation i sundhedsfaglige professioner", 1. udgave, 2. oplag, Munksgaard, 2007

Alvesson, Mats: "Beyond neopositivists, romantics, and localists: A reflexive approach to interviews in organizational research" in "Academy of Management Review", vol. 28, 2003

Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo: "Klassisk og moderne samfundsteori", Hans Reitzels Forlag, 3. reviderede udgave, 1. oplag, 2005

Brinkerhoff, Robert O. & Apking, Anne M.: "High Impact Learning", Basic Books, 2001

Broström, Stig: "Pædagogik – didaktik, læring og dannelse i daginstitution og skole", 1. udgave, 1. oplag, Frydenlund, 2006

Burke, Lisa & Baldwin, Timothy: "Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer climate" i "Human Resource Management", nr. 38, efterår 1999

Cheng, Eddie & Hampson, Ian: "Transfer of training: A review and new insights" in "International Journal of Management Reviews", vol. 10, issue 4, 2008

Dansk Arbejdsgiverforening: "Arbejdsmarkedsrapport 2004", DA Forlag, 2004

Esmark, Anders, Laustsen, Carsten Bagge og Andersen, Niels Åkerstrøm: "Socialkonstruktivistiske analysestrategier", 1. udgave, Roskilde Universitetsforlag, 2005

Føllesdal, Dagfinn, Walløe, Lars & Elster, Jon: "Politikens bog om moderne videnskabsteori", Politikens forlag A/S, 2. udgave, 1. oplag, 2005

Haslebo, Maja Loua & Lyndgaard, Danielle Bjerre: "Anerkendende ledelse. Skab mod, engagement og bedre resultater", Dansk Psykologisk Forlag, 1. udgave, 4. oplag, 2009

Hermann, Stefan: "Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – Pejlinger og skitser", Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 3. udgave, 1. oplag, 2008

Illeris, Knud: "Læring", 2. reviderede udgave, 2. oplag, Roskilde Universitetsforlag, 2007

Johnson, Spencer: "Hvem har flyttet min ost – en enestående måde at arbejde med forandring i dit arbejde og i dit liv", Børsens Forlag, 1. udgave, 11. oplag, 2003

Kvale, Steinar: "Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview", Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 12. oplag, 1997

Larsen, Niels Erik Hulgård & Vestergaard, Arne: "Kompetenceudvikling på kant med tiden – aktuelle tendenser" i "Ledelse i dag", nr. 52, forår 2003

Stordal, Henrik & Sørensen, Arne Steen: "Human Resources – videregående uddannelser", *Academica*, 3. udgave, 1. oplag, 2009

Van Hauen, Finn & Denager, Mette: "Læring med bundlinjeeffekt. Ledelse af læreprocesser", Børsens Forlag, 1. udgave, 1. oplag, 2006

Wahlgren, Bjarne: "Transfer mellem uddannelse og arbejde", Nationalt Center for Kompetenceudvikling, 2009

Hjemmesider

Hjemmeside 1: <http://udd.uvm.dk/200109/udd200109-05.htm?menuid=4515> (10/5 2010 kl. 15.00)

Hjemmeside 2: <http://www.bronderslev.dk/TopMenu/RadhusPolitik/Organisationsplan.aspx> (13/4 2010 kl.18.30)

Hjemmeside 3:

<http://www.hedegaardsskolen9700.skoleintra.dk/Infoweb/Designskabelon8/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=> (13/4 2010 kl. 15.30)

Hjemmeside 4:

<http://www.hjallerupskole.skoleintra.dk/Infoweb/Designskabelon5/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=> (15/4 2010 kl. 15.30)



BILAG

Abstract

Background

When it comes to making results at the workplace, the management is facing a great challenge. This is not a new phenomenon, but unlike before it is necessary, that the initiatives towards change happen fast in order to make results. This is described by Brinkerhoff and Apking in the preface of their book “High Impact Learning”:

The challenges that training leaders face today are both the same and changing. As noted, what remains the same is that training leaders must produce worthwhile business results. The change is that they must produce them faster than ever, achieving greater impact from decreasing resources.

(Brinkerhoff & Apking, 2001:xix)

Brinkerhoff and Apking describe another problem concerning workplace training. This problem deals with the fact that the workplace training does not have the anticipated effect, because only a small proportion of the training is implemented, and beyond this the training does not result in the desired development or change.

Purpose

This means, that it is necessary to attach greater importance to transfer. Transfer means the application of the training to situations at the workplace. Attaching greater importance to transfer is necessary to ensure, that the training of the employees has relevance and is applicable after the training is concluded. The application of the new knowledge and how it is possible to implement this in the employee’s everyday life must be brought into focus. Support at the workplace from colleagues, the management and the training instructor can help the employee apply the training.

Theory and method

Brinkerhoff and Apking present an answer to the problem, which implies systematizing and planning the employee’s training to ensure, that the training has the desired effect. In relation to this it is necessary and significant to consider both the employee’s and the organisation’s needs and resources.

Theories on transfer and development of competence and qualifications provide the foundation of this master’s thesis. These theories are applied to a field of practice. The kindergarten teachers in Brønderslev have attended a course about children, letters and exercise and this course represents the field of practice. Through interviews with the teachers and the management at two schools an examination shows on which grounds transfer takes place to ensure the training’s efficiency. Afterwards an examination establishes possibilities to further promote transfer.

Results

The informants’ statements describe a good working environment and a good atmosphere among the employees and the management. This leads to transfer. It is possible to increase

transfer through the use of structured dialogue to determine the purpose of the training and to reflect on the training to ensure, that the employee is on the right track.

Artikel

Transfer

- fra uddannelsesforløb til praksis

Rikke Bisgaard

Stud.mag. Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Artiklen beskæftiger sig med, hvordan en strategisk tilgang til planlægning af medarbejderes læreprocesser i kombination med en anerkendende tilgang kan resultere i et transferfremmende forløb. Der præsenteres redskaber til at afklare formålet med læringen indledningsvis, fokuspunkter under uddannelsesforløbet samt værktøjer til feedback, refleksion og videre arbejde med læreprocesser efter uddannelsesforløbets afslutning.

Muligheden for at sikre transfer i forbindelse med et uddannelsesforløb til medarbejdere kan øges ved brug af strategisk planlægning af læreprocesser, for at sikre at formålet med læringen er klart og tager hensyn til både medarbejderens og organisationens behov og ressourcer.

Ifølge Dansk Arbejdsgiverforening er Danmark et af de lande i EU, som bruger flest penge på efter- og videreuddannelsesområdet (Arbejdsmarkedsrapport, 2004:15ff). Det har høj prioritering, og der satses på kompetenceudvikling blandt medarbejdere. Dog er effekten af uddannelse ringe belyst, og en risiko for, at det lærte går tabt og ikke anvendes på arbejdspladsen, er til stede.

Transfer

For at sikre at det lærte anvendes og implementeres i medarbejdernes hverdag, er overgangen mellem uddannelsesforløb og arbejdssituation central. Fokus på denne overgang, transfer, er hensigtsmæssigt, for at det lærte overføres til hverdagen.

Formålet er at sikre en udvikling, hvor der er overensstemmelse mellem det, medarbejderen lærer gennem et uddannelsesforløb, og de situationer medarbejderen befinder sig i på arbejdspladsen. Dette er for at sikre, at uddannelsesforløbets indhold er anvendeligt og relevant for medarbejderens hverdag. Derfor beskæftiger denne artikel sig med, hvilke transferfremmende tiltag der kan sikre, at forløbet er relevant og anvendeligt for både organisationen og den enkelte medarbejder.

Der vil i artiklen være en tilgang, som både fokuserer på medarbejderens behov såvel som organisationens for at undgå, at læringen opfattes som et styringsgreb. Det er artiklens hensigt at illustrere, hvordan det er muligt at øge transfer gennem planlægning af medarbejderens læreprocesser og samtidig bevare en anerkendende tilgang. Denne anerkendende tilgang gælder både kollegialt og mellem ledelsen og medarbejderen. Derfor vil tilgangen til at øge transfer være en kombination af at fokusere på både arbejdsmiljø og anerkendelse samt strategi og planlægning.

Artiklen gennemgår hovedpunkterne i en specialeundersøgelse og er derfor en formidling af resultaternes brugbarhed for at skabe overblik og udstikke retningslinjer, som kan danne rammen for en effektiv læringsproces. For at sikre transfer er det nødvendigt at planlægge medarbejderens læring. Det kræver en række tiltag før, under og efter uddannelsesforløbet. Brinkerhoff og Apkings "High Impact Learning" samt Van Hauen og Denagers "Læring med bundlinjeeffekt" danner det teoretiske grundlag for en formulering af det strategiske perspektiv, mens den anerkendende tilgang er repræsenteret gennem teori om ledelse og arbejdsmiljø.

Tiltag inden uddannelsesforløb

Inden et uddannelsesforløb påbegyndes, bør et møde mellem medarbejder og ledelse finde sted, hvor formålet med forløbet afklares, og forventninger og målsætninger formuleres for at sikre, at medarbejderens ønsker og organisationens forventninger til resultatet af forløbet stemmer overens. Dette skaber samtidig nogle hjørneste, som medarbejderen kan forholde sig til i løbet af de læreprocesser, som igangsættes. De indledende samtaler kan gennemføres ved hjælp af strukturerede samtaleværktøjer, som afklarer ønskede kompetencer, og hvordan medarbejderen forventer at kunne tilegne sig disse kompetencer. Dialogen tager udgangspunkt i følgende spørgsmål:

1. Hvilke af virksomhedens mål skal medarbejderen fortrinsvis bidrage til at opfylde?
2. Hvorfor er virksomhedens mål vigtige?
3. Hvilke aspekter af medarbejderens arbejde skal tilføjes, slettes, vedligeholdes eller forbedres for bedst at bidrage til virksomhedens mål?
4. Hvilke opgaver skal tilføjes, slettes, vedligeholdes eller forbedres for at skabe eller forbedre resultater?
5. Hvordan kan læringen bidrage til at forbedre udførelsen af opgaver?

(Brinkerhoff & Apking, 2001:92)

En skematisk oversigt over medarbejderens intentionalitet kan skabe overblik over samtalens centrale områder. Oversigten benævnes personal impact map (Brinkerhoff & Apking, 2001:96):

Nøglekompetencer og viden	Handlinger	Mål til forbedring af præstationer	Bundlinjeeffekt
<i>Individuelt mål med læringen</i>	<i>Specifik viden som skal overføres til praksis</i>	<i>Konkrete mål som ønskes opnået i hverdagen</i>	<i>Fordelene for organisationen</i>

Personal Impact Map

I og med formålet med læringen afklares, er det sandsynligt, at medarbejderen tager ansvar og føler ejerskab overfor det lærte. Dette kan motivere til at deltage i forløbet.

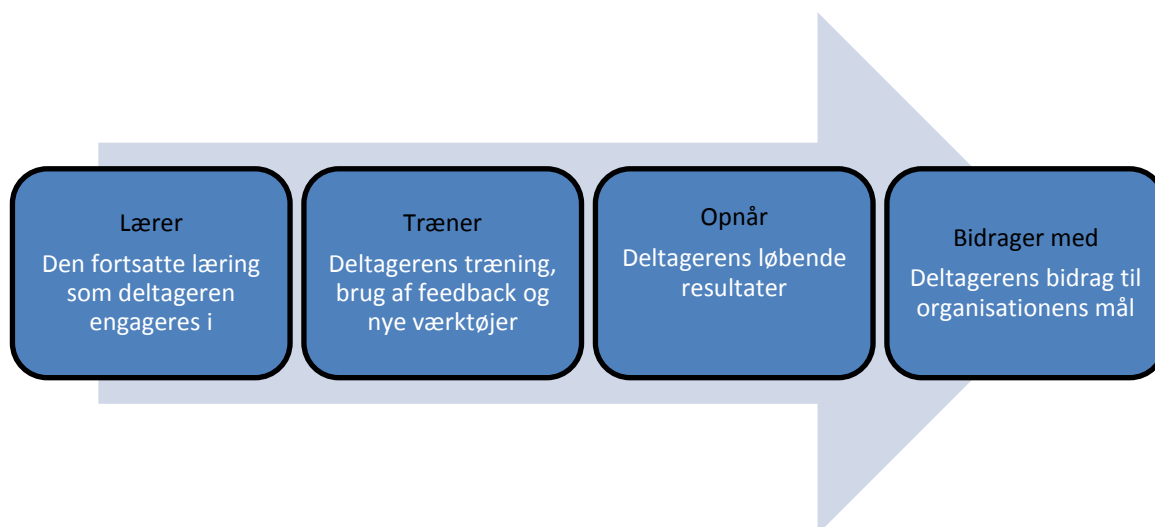
En anden væsentlig faktor i forhold til motivation er jobtilfredshed, da en tilfreds medarbejder vil have overskud til at udvikle sig både for egen og organisationens skyld. Jobtilfredshed skal bygges op. Det er her, den anerkendende tilgang spiller en stor rolle. Det er centralt, at medarbejderen føler sig set og hørt, samt at der etableres et positivt fokus. Det skal forstås sådan, at medarbejderen påbegynder læreprocesserne for at blive endnu bedre til sit arbejde, og ikke fordi der er problemer, der skal løses. Et negativt fokus, hvor der fokuseres på mangler frem for muligheder, er ikke hensigtsmæssigt (Haslebo & Lyndgaard, 2009:30). Der er en risiko for, at medarbejderen ikke motiveres til deltagelse i et uddannelsesforløb, hvis det er negativt begrundet.

Tiltag under uddannelsesforløb

Under uddannelsesforløbet er det nødvendigt, at kursusedtagerne kan se forløbets anvendelighed i hverdagen. Underviseren bør derfor inkludere transferelementer, der illustrerer, hvordan det lærte har relevans for og kan anvendes i medarbejderens jobfunktion samt være udgangspunkt for feedback på læreprocesser og udvikling.

For at sikre forløbets relevans er det underviserens ansvar at fokusere på den enkelte kursusedtagers behov og ressourcer, samtidig med at læringen forholder sig til organisationens samlede hensigt med forløbet. Medarbejderen skal have indflydelse på forløbets indhold, ligesom denne skal inddrages i læringen gennem eksempelvis øvelser og refleksion.

For at sikre hensyntagen til dette er læringspilen et fordelagtigt redskab, da det sikrer fokus på både behov og ressourcer, formål samt refleksion over det lærte, dets anvendelighed og medarbejderens udvikling (Van Hauen & Denager, 2006:110):



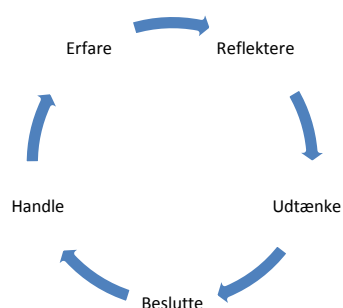
Læringspilen

Det anerkendende element er nødvendigt i forløbet gennem ros og fokus på kursUSDeltagerens positive udvikling, da det kan bidrage til motivation til at gennemføre læreprocesser og implementere det lærte i hverdagen på arbejdspladsen.

Tiltag efter uddannelsesforløb

Efter forløbet er et støttende miljø en forudsætning for, at medarbejderen implementerer det lærte i hverdagen, og transfer øges. Det kan være en fordel at sende flere medarbejdere på samme kursus, da det kan skabe et forpligtende samarbejde om anvendelse (Wahlgren, 2009:18). Ligeledes er det nødvendigt, at der etableres mulighed for, at medarbejderen sættes i situationer, hvor det lærte kan anvendes, eller som fordrer en brug af den ny viden. I den forbindelse er det ledelsens opgave at stille nødvendige ressourcer til rådighed, som tillader medarbejderen at implementere det lærte.

Refleksion og feedback på medarbejderens læreprocesser og implementering er en støtte til transfer. I den forbindelse kan Kolbs læringscyklus illustrere, hvilke aspekter der kan tales om kollegialt eller ledelsen og medarbejderen imellem for at sikre, at fokus er på en fremadrettet udvikling:



Kolbs indlæringscyklus

Den anerkendende tilgang er central, da et fokus på, hvad der virker frem for det modsatte, kan anspore medarbejderen til udvikling og dermed øge transfer gennem effektiv læring.

Konklusion

Ud fra denne gennemgang af værktøjer til at øge transfer ses en række handleanvisninger og redskaber, som kan indføres før, under og efter et uddannelsesforløb for at sikre, at transfer finder sted. Det er præsenteret overordnet, for at læseren kan overføre redskaberne til sin egen praksis og dermed gøre artiklens budskab relevant indenfor den pågældende organisation. Derudover påpeges væsentlige aspekter indenfor igangsættelse, gennemførelse og implementering af ny viden i en organisation, som ligeledes kan overføres og gøres mere specifik til den enkelte praksis.

Referencer

Brinkerhoff, Robert O. & Apking, Anne M.: "High Impact Learning", Basic Books, 2001

Dansk Arbejdsgiverforening: "Arbejdsmarkedsrapport 2004", DA Forlag, 2004

Haslebo, Maja Loua & Lyndgaard, Danielle Bjerre: "Anerkendende ledelse. Skab mod, engagement og bedre resultater", Dansk Psykologisk Forlag, 1. udgave, 4. oplag, 2009

Van Hauen, Finn & Denager, Mette: "Læring med bundlinjeeffekt. Ledelse af læreprocesser", Børsens Forlag, 1. udgave, 1. oplag, 2006

Wahlgren, Bjarne: "Transfer mellem uddannelse og arbejde", Nationalt Center for Kompetenceudvikling, 2009

Transskription

De følgende sider er transskriptionen af de gennemførte interviews. Linjerne er nummererede, og de udvalgte citater i analysen er markeret ved brug af disse linjenumre.

De udsagn i transskriptionen som omhandler samme tema er markeret løbende med følgende farver til følgende temaer:

Motivation hos kursusedtagerne: grøn

Jobtilfredshed: blå

Tilgængelige ressourcer: rød

Undervisningen: orange

Tilbage melding til kursusedtagerne: lilla

Kursusindholdets relevans: mørkerød

Flere medarbejdere på samme kursus: mørkeblå

1 Medarbejder 1

2 *Intentionalitet*

3 I: I forhold til det kursus du lige har været på...

4 M1: ... ja

5 I: var du motiveret for at tage af sted?

6 M1: ja. Det var faktisk et rigtigt godt kursus, der faldt lige i noget, vi manglede, fordi at det handlede
7 jo så om børn og motorik og også kunne komme ind på en ide-del til nye ideer til, hvad hedder det,
8 ja, vores idrætsundervisning

9 I: mm

10 M1: så det passede meget godt, fordi at man kommer lidt til at køre i de samme ideer hele tiden, så
11 det var rart, at der kom nogle nye ideer

12 I: ja

13 M1: så det var jeg bestemt

14 I: kan man så sige, at der på forhånd var nogle bestemte kompetencer, som du gerne ville have ud af
15 det?

16 M1: mm. Ja, altså nogle af tingene havde vi jo haft før, men det gør aldrig noget at høre det igen, så,
17 og få det på en ny måde, og så især det der med de nye ideer kunne vi tage...

18 I: mm

19 M1: tage med

20 I: og det var især i forhold til idræt

21 M1: ja

22 I: ja. Havde du sat dig nogle mål på forhånd?

23 M1: jamen, hun skulle også gå igennem noget nyt testmateriale til den motoriske test, som vi tager,
24 og den har vi snakket meget for og imod, og hvor meget tid skal man bruge på en motorisk test, og
25 hvor, altså, gør den det, den skal, med den tid vi bruger på det

26 I: mm

27 M1: så på den måde var det godt at komme ned og få nogle nye ideer til også den testdel, sådan at
28 det var en helt anden måde, vi skulle gøre det på, så vi kunne se, at det sparede tid, så det var rigtig
29 godt.

30 I: ja. Nu kan det være, jeg lige kommer til at overlapse lidt, det du siger, men ...

31 M1: jo, jo

32 I: men var der nogen ting i din hverdag, som du forestiller dig, det her kursus så kunne forbedre eller
33 forværre?

34 M1: ja

35 I: ja

36 M1: det var i hvert fald, altså i de gymnastiktimer, vi har i børnehaveklassen, var det ligesom blevet,
37 at når man har gjort det i nogle år, så bliver det sådan nogle ting, man vælger ud, at det virker godt,
38 og det kan jeg godt lide at lave, og så får man valgt dem, og der var jeg ligesom løbet lidt tør og kørt
39 lidt sur i, hvad er det vi skal lave den her gang, så det var rigtig godt med nogle nye ideer

40 I: ja

41 M1: og det med testen faldt jo også på et tørt sted, fordi vi ligesom egentlig havde taget den ud, fordi
42 vi syntes, vi brugte for mange ressourcer på, hvor meget den egentlig gav os

43 I: mm

44 M1: og så var det rigtig godt, fordi den var meget mere komprimeret den her test, og vi kunne gøre
45 nogle af tingene på klassen og nogle af tingene nede i gymnastiksalen, mens de andre var ved noget
46 andet, kunne man tage nogle børn ud, så det gjorde det meget nemmere sådan rent praktisk
47 I: mm
48 [...]
49 I: hvad så med at forværre? Er der nogle ting, du har tænkt på den måde?
50 M1: nej, nej
51 [...]
52 I: så springer jeg lige lidt i det
53 M1: mm
54 I: sådan overordnet, hvis det er muligt, hvordan vil du så vurdere din jobtilfredshed?
55 M1: sådan i det hele taget
56 I: ja
57 M1: ja. Jamen jeg er vældig godt tilfreds. Det [...] i min sidste praktik på seminariet var jeg en dag om
58 ugen i en børnehaveklasse og så de andre dage i en fritter, og der fik jeg sådan lige snuset lidt til,
59 hvad børnehaveklasse det var for noget
60 I: mm
61 M1: så da jeg så var færdig med seminariet, og den her stilling lige pludselig var der, så, det var nok
62 egentlig sådan et job, jeg havde tænkt, det skulle jeg måske have om, når jeg havde været færdig i
63 fem år eller et eller andet, sådan for at få lidt erfaring, men nu var det der, og der er ikke, altså folk
64 de holder godt fast i de her jobs, så, så chancen var der, og heldigvis var jeg heldig at få det, og jeg er
65 vældig godt tilfreds, det passer mig fint med aldersgruppen og det der med selv at styre det og stå
66 for det, og jeg kan ligesom tilpasse tingene efter, er der lige pludselig noget, der opstår, jamen så kan
67 vi gøre det, og det er ikke noget, man skal aftale med en hel masse, fordi det er mig alene, der har
68 dem
69 I: mm
70 M1: selvfølgelig er det også et lidt ensomt job, fordi at man er meget alene og ens nærmeste
71 samarbejdspartner omkring børnene og deres trivsel, det er jo så den fritterpædagog, som har
72 klassen, så på den måde har man ikke sådan, ligesom hvis man var i en børnehave, havde man jo
73 meget ping-pong med de andre pædagoger eller en medhjælper
74 I: mm
75 M1: altså, det har vi jo ikke
76 I: mm
77 M1: men altså, jeg synes, vi er gode til at bruge hinanden, altså nu er vi jo tre, tre spor på den her...
78 I: mm
79 M1: på den her skole så vi bruger hinanden og snakker og sætter os ind i, hvordan hinandens børn
80 fungerer og kender dem jo også sådan lidt i hvert fald, dem fra de andre klasser
81 I: mm
82 M1: så jeg er rigtig, rigtig godt tilfreds
83 I: ja
84 M1: ja

85 **Effektiv læring**
86 I: så tilbage til kurset
87 M1: ja

88 I: hvordan vil du sige, du lærer bedst?
89 [...]
90 M1: jamen, jeg tror egentlig, det kursus det faldt meget godt ind i den måde, jeg lærer på, for det var
91 sådan en vekslen i mellem, at vi fik noget teori, og vi fik noget praksis, og så, der var lidt delte
92 meninger om hvordan, for vi skulle jo prøve rigtig mange af de ting selv
93 *en elev kommer ind-optagelse stoppet til han er væk igen*
94 M1: hvad var det nu. Jo, det var, hvordan jeg lærte
95 I: ja
96 M1: jamen, jeg tror, det var meget godt med sådan en vekslen mellem teori og praksis altså at, det
97 der med at få sådan nogle lege på papir altså det, det der kan jeg nok ikke omsætte særlig godt, nå,
98 hvordan gør vi lige det, men når jeg så selv har været med til det
99 I: mm
100 M1: så synes jeg, det fungerer rigtig godt
101 I: ja
102 M1: og også det der med, at det ikke kun var praksis, men der også var en teoridel, for selvom man
103 har læst om børns motoriske udvikling, som det her jo så handler om, så er det altid godt at få det
104 frisket op og få nogle nye øjne på, og hun var jo fysioterapeut, så hun vidste jo en hel masse om det
105 I: ja
106 M1: så det, synes jeg, var en god måde. Så jeg tror egentlig nok, at jeg lærer bedst ved at, lige netop
107 sådan noget her i hvert fald at få lov til at være med til det og prøve det på egen krop, inden man så
108 skal ned og forklare nogle børn, hvordan at man skal gøre
109 I: ja, så...
110 M1: og mens man er ved det, synes jeg også, at så kan man sådan, så kan jeg sådan tænke, nå det er
111 måske lidt svært for min alders-, altså den aldersgruppe jeg arbejder med, men så kan jeg måske
112 gøre det sådan, frem for hvis jeg bare læste en leg på et papir, så er det måske svært at finde de der
113 niveauforskelle, man kan lave på, hvor svært og hvor let skal det blive i løbet af skoleåret.
114 I: ja
115 M1: ja
116 I: så man kan sige, at det blev opfyldt af underviseren
117 M1: ja, ja

118 **Støtte til præstationer**
119 I: ja [...] Vil du så bruge det, du har lært?
120 M1: jamen, det vil jeg. Altså, når man får sådan en masse materiale, så kan man jo godt sådan tænke,
121 nå men de der materialer eller de ting, vi skal bruge til den leg eller den aktivitet, det har vi ikke, nå
122 det skal vi så have på ønskelisten over, hvad vi skal have købt.
123 I: mm
124 M1: men der var også en hel masse lege, som bare er lige til at gå til, hvor man skulle bruge aviser,
125 eller man skulle bruge, altså [...] Så de ting man skulle bruge dertil, det er ikke noget, der kostede i
126 dyre domme, fordi det er vores budget jo ikke altid til at købe et eller andet.
127 I: nej
128 M1: men, men hun havde rigtig mange gode ideer til nogle ting, man kunne lave, bruge avispapir
129 eller...
130 I: ja
131 M1: mælkepropper og alt det der, som vi bare kan samle, mens vi er her

132 I: ja
133 M1: ja
134 I: hvad så med, hvis du nu vil lave nogle af de ting, hvor du skal ud at købe et eller andet eller sådan
135 M1: ja
136 I: tror du, det kan lade sig gøre her?
137 M1: jamen, det kan det godt, for vi har vores eget budget i hver klasse, som vi selv administrerer, så
138 jeg kan jo ligesom så tænke, jamen, er det det, jeg vil prioritere i år, at jeg køber de der forskellige
139 ting, eller er der noget andet, der er vigtigere, er det måske næste skoleår, jeg skal købe tingene og
140 bruge det til den klasse, jeg har næste år
141 I: ja
142 M1: så der har jeg jo råderum til selv at købe nogle ting, og ellers er der jo mulighed for, hvis det
143 sådan er store ting at søge penge til nogle materialer
144 I: mm, okay
145 M1: så der er en pulje penge, vi kan søge om, hvis det sådan er nogle større ting
146 I: ja
147 M1: og ellers kan jeg jo også gå igennem idrætslærerne, altså for resten af skolen, for de har jo også
148 et budget, så det ligesom var nogle ting, vi alle sammen kunne få glæde af, der var i idrætslokalet.
149 I: ja
150 M1: ja
151 I: så det er i hvert fald ikke en stopper, at der er nogen, der
152 M1: nej
153 I: nej. Har du så, har du allerede brugt noget af det?
154 M1: jeg har været ved at prøve, det fik vi sådan ligesom fra lektie fra den ene gang til den næste på
155 kurset, at vi skulle prøve at se, om vi kunne flette nogle af de der ting, der var i den der motoriske
156 test ind og prøve, så der har jeg en af gangene, hvor vi var dernede, hvor vi lavede redskabsbane så
157 prøvet og, at de bare legede, og så tog jeg nogle børn ud og prøvede de der. Der var nogen øvelser
158 med at kaste-gribe og altså, sådan nogle ting
159 I: mm
160 M1: og så prøvede jeg det med dem for at se, kan det egentlig lade sig gøre, mens de andre de, kan
161 de koncentrere sig om det, mens de andre de er i den bane og sådan noget.
162 I: mm
163 M1: ja

164 **Feedback**
165 I: har du så fået nogle kommentarer på at, på det du har brugt?
166 M1: fra underviseren? Eller hvad tænker du?
167 I: ja, eller fra eleverne, har du fået nogen tilbakemeldinger på en eller anden måde?
168 M1: [...] Nej, nej, for så meget er jeg ikke, altså jeg har kun prøvet det, og det vidste de jo egentlig
169 ikke, hvad det gik ud på, andet end at de jo synes, at det er sjovt at komme ned og prøve et eller
170 andet helt alene sammen med en voksen, altså
171 I: mm
172 [...]
173 I: ja. Hvad med, i forbindelse med kursusforløbet, har du så fået noget feedback på dig fra
174 underviseren?

175 M1: nej, sådan, sådan var kurset ikke sådan strikket sammen, andet end at hun sådan, for vi var altid
176 der fælles, så det var ikke sådan et kursus, der gik på hver enkelt, men vi, altså, nej, det var egentlig
177 mest hendes ting, vi gik igennem. Der var ikke sådan nogen lektier, eller altså noget forberedelse vi
178 skulle gøre fra gang til gang

179 I: nej

180 M1: det var ligesom hende, der havde alle ideerne og bare...

181 I: ja

182 M1: øste ud af dem

183 *Evaluering*

184 I: hvad så med de andre deltagere, har I på en eller anden måde kunnet give noget...

185 M1: ja, vi skulle så der til sidst, fordi det var første gang, hun prøvede at lave sådan en slags kursus
186 med alle, altså, det var jo alle børnehaveklasseledere i hele kommunen, der var der

187 I: ja

188 M1: så, der ville hun gerne have noget evaluering, så vi lige sådan til sidst tog en runde, hvor vi
189 sagde, hvad vi synes, vi havde fået ud af kurset, og også inden vi gik i gang, tog vi en runde den
190 allerførste gang, om hvad vi egentlig kom med af forventninger til...

191 I: ja

192 M1: hvad kurset det ville indeholde

193 I: så, men, ja, det var så en evaluering af hende og hendes kursus?

194 M1: ja, ja

195 I: hvordan var så, kunne du vurdere sådan den generelle?

196 M1: jamen, der var sådan lidt delte meninger. Nogen synes jo, det er lidt grænseoverskridende at
197 rende rundt og lege, at vi egentlig er børnehaveklassebørn, der har idræt, eller, hvor jeg jo har det
198 lige omvendt, at jeg synes, det er dejligt at prøve tingene, men selvfølgelig *griner*, altså, så godt
199 kender vi jo heller ikke hinanden, men vi skulle jo ikke nogen ting, som sådan på den måde var, synes
200 jeg, grænseoverskridende men det. Vi er også meget forskellig alder, aldersspredning på de
201 forskellige børnehaveklasseledere de forskellige steder, så det har, det, tror jeg, måske også kan
202 spille ind, hvordan man [...] Og idræt og motorik og alt sådan noget er også en af mine store
203 interesser, det har jo også noget at sige, om man...

204 I: ja

205 M1: har interesse for det felt, eller det egentlig ikke er det, der har ens store, ja interesse

206 I: ja

207 M1: så jeg synes, det var lidt blandet, men jeg synes, at det overvejende var positivt, og alle, synes
208 jeg i hvert fald, sagde, de var gået derfra med nogle ideer til, hvordan de kunne udvikle deres
209 undervisning af motorik, og de fleste var rigtig glade for den der test.

210 I: ja

211 M1: den var sådan helt anderledes tænkt, end den vi normalt har lavet med dem

212 I: ja

213 M1: som var sådan meget, nu skal du trille, nu skal du kravle, nu skal du krybe, hvor det her, det var
214 mere sådan noget, man kunne lave med hele flokken, og så lige stå og spotte om der var nogle, der
215 ikke rigtigt...

216 I: ja

217 M1: var alderssvarende i deres udvikling

218 I: okay [...] Hvordan har du, nu har vi været sådan lidt rundt omkring underviseren, og vi har været
219 lidt rundt omkring indholdet og hendes tilrettelæggelse
220 M1: ja
221 I: det var, det har vi også snakket lidt om
222 M1: ja
223 I: hvad så med dig selv? Hvordan vil du vurdere dig selv på kurset?
224 [...]
225 M1: jamen, jeg synes, at jeg tog aktiv del i det, vi skulle, fordi, at jeg synes ikke, at man kan, altså jeg
226 synes det er så træls, hvis der er nogen, der ligesom sætter sig ud til siden og [...] Hun fik lidt kritik på,
227 at det sådan ligesom var lidt meget delt op fra gang til gang, at en gang det var kun teori, en gang var
228 kun den her test, og så den sidste gang det var kun, at vi skulle være aktive
229 I: mm
230 M1: så vi tonsede jo rundt den der, de der timer vi var dernede, og det var der nogen, der syntes, at
231 det kunne godt have været lidt mere mikset. Det kunne det måske også godt, fordi det også er lang
232 tid at sidde i tre timer og lytte til teori
233 I: mm
234 M1: men ja altså, nej. Jeg synes bare, at vi gik til den, og vi havde det rigtig sjovt. Nu er vi også, altså
235 jeg kender jo flere af dem, og vi har jo været sammen mange gange, så jeg synes ikke sådan, at det
236 var grænseoverskridende at være fjollet og rende rundt og lege
237 I: nej
238 M1: jeg synes bare, det er sjovt, fordi vi kom til at grine sammen, og på den måde kom vi også til at
239 kende hinanden mere
240 I: ja
241 M1: så ja, jeg synes, jeg tog aktiv del i det
242 I: ja
243 M1: ja

244 **Indflydelse på uddannelsesforløb**
245 I: ja [...] Har du selv haft nogen indflydelse på hvordan, hvad der skulle ske?
246 M1: på kurset?
247 I: ja
248 M1: nej, det var, når vi får sådan nogle kursusmaterialer ud, så er der nogle kan-kurser og nogle skal-
249 kurser
250 I: ja
251 M1: og det her, det var så et skal-kursus for alle børnehaveklasseledere i kommunen. Men det var
252 ikke sådan, at da jeg så, at det var et skal-kursus, at jeg tænkte, åh det har vi jo haft, eller det har
253 altså, nej
254 I: mm
255 M1: jeg syntes, det så spændende ud, og det hun havde lagt ud, det, men jeg tror nok, hun har
256 afstemt lidt efter, hvad vi sagde vi kom med af forventninger
257 I: ja
258 M1: fordi hun tog det første gang, så synes jeg også, der var nogle ting, hvor jeg sådan tænkte, nå,
259 men det har hun nok taget med, fordi vi var flere, der havde efterspurgt det. Så jeg synes, hun var
260 god til at, at sådan finde ud af, hvad er det egentlig, vi havde brug for
261 I: ja

262 M1: selvom hun jo havde sat rammerne op for kurset
263 I: ja
264 M1: ja, at der var nogen ting, hun gerne ville igennem med os, og det hænger jo også sammen med,
265 at vi kan jo tit få brug for en fysioterapeuts hjælp til at kigge på nogle børn, men hvis, altså, hendes
266 ide var jo, at vi selv blev øvede i at kunne finde ud af det
267 I: mm
268 *skolelederen afbryder, optagelse standset til han er gået*
269 I: ja, den kører igen
270 M1: ja, jamen, jeg tror, hun har efter første gang sådan ligesom tænkt igennem, er det nu også det,
271 og rettet ind og hun havde, ja, det var det, med rammerne, hun havde sat for, hvordan kurset
272 egentlig
273 I: ja
274 M1: for hun havde også nogle ting, hun ville os
275 I: ja
276 M1: altså, det var ikke bare sådan frit valg på alle hylder af, hvad hun vidste, men
277 I: ja
278 M1: og hun var simpelthen så engageret og dygtig
279 I: ja
280 M1: altså, så, ja
281 I: ja, men så til en vis grad, det der med at afstemme forventninger og sådan noget
282 M1: ja
283 I: så har I selv haft...
284 M1: ja, men det synes jeg, fordi...
285 I: noget indflydelse
286 M1: jeg synes, hun lyttede til, hvad vi sagde, og, men meget af det, som vi sagde, var også det, som
287 hun tilbød, altså, så hun havde ramt rigtig godt...
288 I: ja
289 M1: fra starten af

290 *Feedback*

291 I: okay. Jeg skal lige op til, om, er der nogle andre, der har kommenteret på det her kursus og dig,
292 efter du er kommet hjem, så tænker jeg på, det kunne være nogle af de andre deltagere, det kunne
293 være dine kolleger, eller det kunne være din leder?
294 M1: mm [...] Nej, det er der ikke rigtigt.
295 I: nej
296 M1: vi har jo udvekslet lidt cd'er altså, det er jo det, når vi kommer til, på kursus sammen
297 I: ja
298 M1: alle os børnehaveklasseledere, det er jo ikke så tit, vi ser hinanden sådan
299 I: mm
300 M1: så, så der har været sådan lidt udveksling af musik, vi kunne bruge og altså...
301 I: ja

302 *Støtte til præstationer*

303 M1: altså på den måde har, bruger vi hinanden [...] Men ellers har der ikke. Vi har på et tidspunkt på
304 vores møder haft, altså, på vores lærermøder haft et punkt, der hed kurser siden sidst, men, hvor vi

305 så fortalte lige sådan kort, hvad havde vi været på af kurser, og hvad havde vi af materialer derfra,
306 men det er blevet, det er blevet skrottet
307 I: okay
308 M1: ja. Men vi har jo snakket om det sammen os, altså os børnehaveklasseledere, der har været af
309 sted
310 I: ja
311 M1: og vi kan jo holde hinanden lidt op på...
312 I: ja
313 M1: og vi skal jo have den her test arbejdet ind i næste års skoleår og sådan noget, så det kommer vi
314 så til, når vi kommer i gang med planlægningen af næste skoleår
315 I: ja
316 M1: så ved jeg, vi kommer til at snakke den igennem, om det er den, vi tager så, og hvordan og
317 hvorledes, ja
318 I: der kunne man også forestille sig, lederen kom indover eller hvordan?
319 M1: ja
320 I: ja. Jamen, det er jo også forholdsvis nyt, altså
321 M1: jo, jo
322 I: I er jo næsten lige kommet hjem
323 M1: *griner* ja, det skal nogle gange sådan lige, altså, ja, det skal sådan lige have lov til at lægge sig,
324 og man skal lige have mappen op af tasken igen og kigge, og hvad var det nu, det var for noget, og ja

325 **Organisationen**
326 I: ja. Okay, så skal vi tilbage hertil
327 M1: ja
328 I: kan du sådan overordnet beskrive stemningen her på skolen?
329 M1: på skolen. Jamen [...] langt det, altså langt hen ad vejen er der en god stemning, men der er
330 selvfølgelig nogle ting, der sådan deler os. Altså, der er jo sådan forskellige ting, der kan dele
331 vandene, fordi vi er så forskellige, og vi er så mange. Det er jo også en stor skole, altså
332 I: ja
333 M1: der er vi cirka 50, over 50 i det pædagogiske personale, så det er klart at, at der er nogen, man
334 kender godt, og nogen man ikke kender så godt
335 I: mm
336 M1: og der er nogen, man deler holdning med, og nogen man slet ikke gør altså
337 I: mm
338 M1: så, så der er jo sådan lidt, men vi har været igennem sådan et forløb med et firma, der hedder
339 Exulto, som ligesom har skullet få os ind på den der anerkendende tilgang til tingene. Både til
340 børnene og til forældrene men også til hinanden og, ja. Så det, synes jeg, har skubbet til nogen ting.
341 Og det er rigtig godt
342 I: ja
343 M1: ja, det trængte vi til
344 I: så der er nogle anerkendende elementer, I prøver at bruge
345 M1: ja, ja
346 I: er der nogen andre samarbejdsformer?
347 M1: jamen, vi snakker meget om det der med, at vi ligesom skal, når vi har lavet et forløb, så skal
348 sætte det ind i nogle evaluerings- hvad hedder sådan noget?

349 I: ja
350 M1: nu kan jeg slet ikke, rammer, altså, nogle rammer eller nogle skabeloner for evaluering, sådan at
351 vi kan ligesom hjælpe hinanden med, at jeg har haft om et eller andet emne
352 I: ja
353 M1: det er lige til at gå til. Det gjorde jeg godt, det gjorde jeg skidt, det, det virker, det virker ikke,
354 altså sådan at vi kan hjælpe hinanden, sådan at man ikke altid skal opfinde den dybe tallerken, hver
355 gang man skal i gang med noget, hvor vi skal blive lidt bedre til at dele tingene med hinanden og lave
356 nogle databaser nærmest, hvor man kan rykke noget materiale ned fra...
357 I: ja
358 M1: med tanker der allerede er tænkt.
359 I: ja
360 M1: og ellers, så synes jeg, vi er gode til sådan at holde sociale arrangementer udover arbejdstiden
361 og prøve at lære hinanden at kende lidt på en anden måde end altid igennem arbejdet
362 I: ja
363 M1: der er sket meget her de sidste år. Da jeg startede herude, der, der var jeg sådan meget ung i
364 forhold til dem, så var der et stort slip, og så var der en stor gruppe af nogen, som sådan var på vej til
365 at skulle på efterløn
366 I: mm
367 M1: hvor nu er det rykket sådan, vi er mange i min alder, så er der et slip, og så er der så dem, der
368 begynder at...
369 I: ja
370 M1: at rasle ud, ja
371 I: mm
372 M1: så, så det gør jo også noget, at vi sådan ligesom er lidt det samme sted i livet
373 I: ja
374 M1: ja
375 [...]
376 I: hvad med, er I inddelt i nogle teams på en eller anden måde?
377 M1: ja
378 I: ja
379 M1: det er vi. Vi er sådan efterhånden ved at være afdelingsopdelt, sådan at man enten arbejder i
380 indskolingen, hvor vi er jo, så 0., 1. 2. 3. klasse
381 I: ja
382 M1: eller i mellemtrinnet eller i overbygningen sådan rimeligt, og der har vi jo så selvstyrende teams
383 [...] Hvor vi egentlig har mange opgaver og meget ansvar for, hvordan det fungerer, ja
384 I: mm
385 M1: møder med ledelsen om forskellige ting i det store team, og ja
386 I: ja [...] Ja. Nu lapper jeg nok lidt over igen, nu er vi også ved at nærme os slutningen
387 M1: jo, jo

388 ***Roller***
389 I: men hvilken rolle vil du sige, du har spillet i forhold til det her kursus?
390 M1: [...] Jamen
391 I: både på kurset og også sådan nu her i din hverdag
392 M1: ja

393 I: ja
394 M1: jamen, sådan deltagende og aktiv og engageret
395 I: ja
396 M1: det er i hvert fald sådan, jeg gerne, gerne vil gøre det *griner*. Og også synes, at jeg gør, ja
397 I: ja
398 M1: prøve at bidrage med en positiv holdning til tingene og ikke bare tænke, jamen, det har vi
399 prøvet, det kan man ikke
400 I: ja, ja [...] Og din leder i forhold til det her kursus?
401 M1: jamen, det har han ikke været særlig meget inde over
402 I: nej
403 M1: jeg synes, at han er god til at tage sig af de ting, der vedkommer ham, eller sådan, og så ellers
404 have tillid til, at vi bruger de ting, at vi kommer af sted på, og at vi selvfølgelig møder op, og det er
405 aldrig noget med, at vi bliver tjekket, eller at han sådan på en træls måde kommer og spørger, nå,
406 hvad fik I så ud af det kursus, sådan, som om at vi ikke...
407 I: nej
408 M1: har enten været der, eller ikke har gidet eller, nej, jeg synes, der er sådan en meget fri holdning
409 her, om at selvfølgelig er man med til de ting, og selvfølgelig får man det ud af det, man vil, men det
410 er ikke sådan, at man bliver tjekket bagefter
411 I: nej
412 M1: nej, og det er stedet jo simpelthen også for stort til, hvis han skulle rundt om hvert enkelt kursus,
413 vi var på
414 I: ja
415 M1: at det kunne slet ikke lade sig gøre for ham
416 I: ja. Jamen, så tror jeg faktisk, vi er ved at have været rundt også
417 M1: ja
418 I: men altså, ja, han har ikke spillet nogen rolle, men det er en positivt, altså det er positivt
419 M1: ja, det synes jeg, ja
420 I: i den her sammenhæng, ja
421 M1: men jeg mener måske, at han sidder i, det har han i hvert fald gjort, i det, men det kan han
422 selvfølgelig også selv fortælle, i det kommunale kursusudvalg, hvor vi til vores medarbejdersamtaler
423 jo tit har ønsket, at vi skulle på kursus sammen, på kurser, som kun er møntet på børnehaveklassen
424 I: mm
425 M1: så, så det er der kommet mere af sådan, at vi er sammen alle børnehaveklasselederne fra
426 kommunen om et emne, der vedkommer børnehaveklassen, for ellers er vi jo tit egentlig hægtet på
427 nogle kurser, som er til 1., 2., 3. klasse, men hvor det er rigtig, rigtig godt at komme af sted, hvor
428 dem, der sidder der, kun er i børnehaveklasse
429 I: mm
430 M1: ja. Det har han i hvert fald været med i. Jeg ved ikke, om han er stadigvæk
431 I: nej, men et eller andet sted lyder det jo, som om det er blevet hørt alligevel, så der er nogle, der er
432 gået videre med noget
433 M1: ja, ja
434 I: ja. Har du ellers noget?
435 M1: [...] Nej, nej
436 I: Der kunne have noget at gøre med, hvordan kommer man hjem fra et kursus, og hvordan får man
437 det så kørt ind?

438 M1: ja, altså der, der synes jeg i hvert fald, det er en fordel, at vi har været af sted alle herfra, alle
439 børnehaveklasseledere herfra, vi har været af sted alle tre, for det der med at være alene på et
440 kursus, det er også godt, og man får lige så meget ud af det, men bagefter får man mere ud af at
441 have været af sted sammen, fordi man så kan snakke om det, og hvordan var det nu lige det der var,
442 og
443 I: ja
444 M1: ja, og kan snakke det igennem og diskutere det igennem, og hvad kan vi bruge her, og hvad kan
445 vi ikke bruge her. Det er måske ikke så meget med sådan et motorikkursus, men så mange andre
446 kurser vi er på, hvor det måske kan handle om vanskelige børn eller børn med diagnoser og sådan
447 noget, nogle ting der er sådan lidt nyt land for os, fordi vi ikke har ekspertisen indenfor at
448 diagnosticere og alt sådan noget
449 I: mm
450 M1: men det der med, så at kunne gå tilbage at sige, hvordan var det, det var, og prøv lige og kig på
451 ham her, tror du, det minder om det, og ja
452 I: mm
453 M1: altså, der er det virkelig vigtigt at være nogle stykker af sted, også for at holde hinanden op, har
454 du brugt det der, altså
455 I: ja, ja. Ja
456 M1: ja
457 I: ja
458 M1: har du prøvet det, det har jeg prøvet, ja, det har i hvert fald noget at sige med, for hvis man er
459 alene af sted, så kan det meget, meget nemt ryge i en elastikmappe og så ind på hylden og så, ja
460 I: ja [...] Godt. Jamen så slukker jeg
461 M1: ja

462 Medarbejder 2

463 *Intentionalitet*

464 I: ja. Ja, men først og fremmest så skal jeg høre, om du var motiveret for det her kursus?
465 M2: Ja, det var jeg helt sikkert
466 I: ja
467 M2: jeg glædede mig rigtig meget til at skulle i gang med det, ja
468 I: ja
469 M2: ja, det gjorde jeg. Det var jo sådan et, et skal-kursus, kan man sige
470 I: ja
471 M2: at vi havde fået, altså vi skulle møde op, men lige præcis det her det synes jeg, det var noget, jeg
472 i hvert fald kunne bruge til noget
473 I: mm
474 M2: ja, så jeg var motiveret, ja
475 I: ja
476 M2: mm
477 I: forinden havde du så sat dig nogle mål?
478 M2: jamen, altså det jeg tænkte meget på, at jeg ville have ud af kurset, det var at få nogle gode
479 ideer med tilbage i undervisningen i vores idrætstimer. At der var jeg nok løbet lidt tør for ideer
480 I: mm

481 M2: brugte meget det samme, så det var sådan [...] det var det, at jeg tænkte, at jeg ville have ud af
482 det
483 I: ja
484 M2: ja, og noget håndgribeligt, noget materiale, så jeg også kunne tage det frem og, ja, læse mig til
485 meget af det også, ikke også
486 I: ja
487 M2: ja
488 I: [...] kan man så sige, det var de kompetencer, du gerne ville have med?
489 M2: mm, ja, det var det
490 I: ja, ja
491 M2: det var det
492 I: ja, på forhånd, var der så nogle ting i din hverdag, som du forestiller dig, det her kursus kunne
493 forbedre eller måske også forværre?
494 M2: [...] jamen, altså, det der, det jeg sådan tænker, det var, at jeg kunne blive inspireret til ligesom
495 at få nogle gode ideer, og det smitter jo også helt vildt meget af på børnene, så det glædede jeg mig
496 rigtig meget til at, ja, blive mere motiveret i mine idrætstimer, at, at det var da i hvert fald helt klart
497 et mål. Jeg tænkte ikke på, at altså der kunne komme noget i vejen for ikke at skulle ud at afprøve
498 det
499 I: nej
500 M2: nej, det er slet ikke min natur og lige at tænke sådan, så må man se, hvad det er, og så må man,
501 altså ja. Ingen begrænsninger
502 I: mm
503 M2: synes jeg ikke, nej
504 I: nej [...] så springer jeg lige lidt, men hvordan vil du sådan overordnet, hvis det er muligt, vurdere
505 din jobtilfredshed?
506 M2: Altså her på stedet?
507 I: ja
508 M2: [...] jeg er rigtig glad for mit job [...] vi har altså, i år har vi sådan et okay antal børn. Vi får rigtig,
509 rigtig mange børn næste år, og der kan jeg godt tænke sådan, puha, at det bliver, jeg er lidt spændt
510 på, hvordan at vi klarer den, altså vi får 26 elever i klasserne næste år
511 I: mm
512 M2: og står alene med det. Og har også været inde ved vores skoleleder og talt med ham omkring
513 antallet af elever, og vi sådan er lidt frustrerede ved det, om der var mulighed for at få noget hjælp,
514 men der bliver ikke udløst noget hjælp. For fire år siden var det sådan, at havde man mere end 23
515 eller 24 i klassen, så udløste det en hjælp i 15 timer om ugen eller sådan noget
516 I: ja
517 M2: men det, det er der desværre ikke nu, men jeg vil også sige, man kan godt gå ind til, til vores
518 leder og så, synes jeg eller i hvert fald, det føler jeg, at så går jeg alligevel derudfra med sådan lidt
519 oprejst pande og skuldre, fordi at jeg synes, vi helt klart har hans opbakning, og han synes også, at
520 det er vildt. Så jeg har, jeg befinder mig godt
521 I: ja
522 M2: ja, det gør jeg
523 I: så det er noget med, at man sådan bliver mødt, når man kommer med nogen frustrationer, så
524 bliver de i hvert fald hørt?
525 M2: ja, det gør de

526 I: ja, ja
527 M2: altså, vi skal gerne bestille tid inde ved ham, fordi at han har meget at se til. Det er en stor skole,
528 ikke også
529 I: ja, ja
530 M2: der står mange og også rigtig gerne vil snakke med ham, så det er sådan noget med, at, hvad,
531 har du lige tid til at snakke fredag eftermiddag klokken det og det, og så er han også meget meget
532 hurtig til at svare tilbage
533 I: ja
534 M2: ja, så
535 I: ja
536 M2: ja
537 I: godt, så tager vi tilbage på kurset igen
538 M2: ja, det gør vi

539 *Effektiv læring*

540 I: hvordan lærer du bedst?
541 M2: jamen, det er og, altså, der var rigtig meget, altså der var ikke, den, den første gang der var det
542 sådan meget bogligt, hvor at, at hun løb sådan meget igennem på skrift, ikke også, og så næste gang
543 der var vi så, ja, ude at røre os og prøve nogen ting, og det er noget med at, at afprøve de ting i
544 praksis, tænker jeg. Det er en god måde at lære på
545 I: ja
546 M2: ja
547 I: og hvordan, vil du vurdere, at hun, altså opfyldte dine behov?
548 M2: ja, det gjorde hun, hun var, hun var rigtig, rigtig god, synes jeg
549 I: ja
550 M2: fordi, det var ikke en nem situation for hende, tænker jeg, fordi vi kommer en masse, masse
551 børnehaveklasseledere fra kommunen, og vi, ja vi spænder jo lige fra, ja, os unge, og så til nogen der
552 har været i faget i 25-30 år, ikke også
553 I: ja
554 M2: som måske ikke lige var så motiverede for det, men det lod hun ikke sådan gå sig på af det, synes
555 jeg, det var, det var super, superflot, hun blev ved med at være den her med store armbevægelser
556 I: ja
557 M2: det var, det var rigtig flot
558 I: ja
559 M2: ja

560 *Støtte til præstationer*

561 I: vil du så bruge det, du har lært?
562 M2: [...] ja, altså, noget af det, altså jeg vil pille i det
563 I: ja
564 M2: og skal ned og afprøve nogle ting i, det var lige efter påskeferien, vi var færdige, så jeg har ikke
565 prøvet så mange ting af dem
566 I: nej
567 M2: men jeg vil helt klart, vi skal have idræt i morgen, jeg har også sat nogen af de der nye på, vi skal,
568 vi skal ned at prøve i morgen
569 I: mm

570 M2: og så fik vi sådan en, vi skal altså noget omkring motorik, grov- og finmotorik...
571 I: mm
572 M2: nogle, noget vi kan lave med dem, og det skal jeg have læst noget mere på, og så vil jeg også helt
573 sikkert i gang med at bruge det
574 I: ja
575 M2: så det vil jeg. Men ikke alt
576 I: nej
577 M2: nej
578 I: hvorfor?
579 M2: jamen, fordi at, jeg behøver ikke det hele, altså, jeg har også meget andet i rygsækken, så, så
580 tager, altså, jeg vil også have lov til at være kritisk og så bruge det, som jeg synes, der sælger bedst.
581 Jeg kender børnene bedst, kan man sige, og ved, hvad de gerne vil
582 I: ja
583 M2: ja
584 [...]
585 I: har du så ressourcer, det kunne være tid eller materialer til at sætte det, de ting i gang, du gerne
586 vil?
587 M2: [...] altså, det er jo noget med at få købt de her ting, der skal købes, og det, altså, vi har jo penge
588 til at, altså vi har et budget for hvert skoleår
589 I: mm
590 M2: så det er lige noget med at få sparket sig selv ud og så få købt de her ting, der skal bruges for at
591 komme i gang
592 I: mm
593 M2: men det skal vi bare holde hinanden op på, og det synes jeg, vi er gode til herude sådan ligesom
594 at sige, hvad, har du fået købt de der klemmer, så vi kan komme i gang med det, eller hvad det nu
595 skal være [...] det man kan sige, der nogle gange er lidt ærgerligt, det er, at vi, vi er tre
596 børnehaveklasser, og vi skal deles om gymnastiksalen
597 I: mm
598 M2: og hvis vi ikke er i gymnastiksalen, så er vi i sådan en stor hal
599 I: mm
600 M2: og der kan jeg ikke, der kan jeg ikke gøre de samme ting, så jeg vil ikke kunne bruge det sådan
601 hele vejen igennem
602 I: nej
603 M2: det sætter nogle begrænsninger, når jeg skal ned i hallen og være
604 I: okay
605 M2: det gør det
606 I: ja
607 M2: ja, vi har en gymnastiksal til, til 700 elever
608 I: ja
609 M2: ja, og alle skal have idræt, ikke også
610 I: ja
611 M2: så ja
612 I: ja
613 M2: så der er der en begrænsning der...
614 I: ja

615 M2: helt klart, ja
616 [...]
617 I: har du allerede nu brugt, brugt noget af det, du har lært?
618 M2: ja, jeg har brugt noget inde i klassen, som sådan en, hvad skal man sige, når de, hvis vi har siddet
619 og lavet noget i rundkreds eller i arbejdstid, så har de nogle gange lige brug for at skulle ud at røre
620 sig, og der fik vi så nogen gode to-minutters øvelser og fem-minutters øvelser, hvor jeg så lige har,
621 har taget noget ind for lige at give dem et break
622 I: ja
623 M2: ja, så, og det har været helt vildt skægt, så det er jo fedt at vise dem noget nyt, og så de bare
624 synes, det er fedt at være med til
625 I: ja
626 M2: ja
627 I: har du fået nogen kommentarer på det fra, det kunne være dine kolleger, men det kunne også
628 være eleverne?
629 M2: altså, jeg har snakket lidt med min kollega om, hvad jeg har lavet, vi har også været i gang med
630 noget massage og sådan noget, vi snakkede med underviseren om dengang, at vi var på det kursus.
631 Det snakker vi da meget om sådan kollegerne imellem.
632 I: ja
633 M2: at nu har jeg gjort det, og jeg gik derind og lavede det der massage, og så tænkte jeg det her, det
634 ender simpelthen i hat og briller, det tror jeg simpelthen ikke, at de, og så fik jeg simpelthen sådan en
635 god oplevelse ud af det
636 I: ja
637 M2: så deler vi da dem med hinanden, ikke også, og hun siger, nej, okay, ej, det skal jeg da også bare
638 lige prøve så
639 I: ja
640 M2: så det er også noget med, hvordan man sælger ideerne til hinanden
641 I: ja
642 M2: ja, havde jeg nu bare kommet hen og sagt, hold kæft, det var bare skidekedeligt, men børnene
643 de syntes faktisk, det var rigtig sjovt, jamen, så er man måske heller ikke så motiveret for selv lige at
644 gå i gang med det, vel
645 I: nej
646 M2: så. Og børnene, jamen de er jo bare, hvis du lever dig ind i det, så gør børnene det også. Så det
647 altså, hvis børnene de ikke vil være med til det, så skal man måske vende den lidt indad mod sig selv
648 og sige, jamen hvad, hvordan var det lige, jeg solgte den her, ja
649 I: ja
650 M2: ja
651 [...]

652 **Feedback**

653 I: så har jeg noget omkring feedback, har du fået noget feedback fra din underviser, altså på kurset?
654 M2: altså sådan kun mig eller hvad tænker du?
655 I: ja
656 M2: nej
657 I: nej
658 M2: nej

659 I: de andre deltagere?
660 M2: nej
661 I: din I-, nej dine kolleger, står der?
662 M2: ja, vi har givet hinanden feedback...
663 I: ja
664 M2: kollegaerne imellem, ja, det har vi. Og vi gav også vores lærer feedback bagefter
665 I: ja
666 M2: ja altså, for hvordan vi syntes forløbet, det havde været, ja
667 I: og din leder har han været inde og sige noget?
668 M2: nej, det har han ikke

669 *Evaluering*

670 I: nej. Jamen, så den evaluering der af kurset
671 M2: mm
672 I: hvordan gik den?
673 M2: altså, da vi skulle evaluere hende?
674 I: ja
675 M2: [...] jamen altså, der skulle vi hver især fortælle, hvad vi sådan syntes om kurset, og jeg var
676 meget, meget tilfreds med det
677 I: ja
678 M2: og det fortalte jeg jo selvfølgelig hende, at jeg syntes, det havde været rigtig godt, og som
679 udgangspunkt så gik jeg på kurset for ligesom at få nogle gode ideer, og det havde jeg absolut fået
680 I: ja
681 M2: og så synes jeg, det var et rigtig godt materiale, vi fik om alt det her omkring motorik, hvordan vi
682 skal teste dem, så det sagde jeg da selvfølgelig til hende, og det blev hun da glad for at høre, og der
683 var da også andre, der synes at, de syntes simpelthen, at det havde været så nedværdigende
684 I: nå
685 M2: og være rundt i salen, og hun havde sådan talt til dem, hvor at hun egentlig var rigtig god og
686 sagde, at det var faktisk med vilje, jeg gjorde det, fordi det er jer, der er børnene, og det er mig, der
687 er læreren, og jeg vil gerne vise jer, hvordan I kan gøre det, og det altså, det kan ikke pisse mig af at,
688 jeg synes bare, hun levede sig totalt ind i det, og det synes jeg, det var rigtig godt...
689 I: mm
690 M2: og det er godt, at alle de bliver rusket lidt igennem nogle gange
691 I: ja
692 M2: ikke også, ja. Så [...] så det synes jeg måske, det var lidt synd for hende, at de
693 I: mm
694 M2: ja
695 I: mm [...] ja okay. Selve indholdet, hvordan var sådan stemningen omkring det?
696 M2: jamen, altså herudefra, vi kom jo tre mand stærke herudefra
697 I: mm
698 M2: og vi glædede os bare helt vildt og var bare klar [...] hvor der var nogen, der måske ikke var helt
699 så klar som, som andre...
700 I: ja
701 M2: synes jeg nok
702 I: ja

703 M2: at, jamen kan vi ikke lige få et kvarter mere til at drikke kaffe, og jeg synes, jeg har det sådan,
704 hvis jeg har et for-, hvis jeg holder et eller andet, et forældremøde, så vil jeg gerne have, der er ro.
705 Det synes jeg, det er sådan manglende respekt, hvis man ikke kan holde sin mund, når at der er
706 nogen, der taler, ikke også
707 I: ja
708 M2: det, der synes jeg, der var lidt for meget snak, hvor jeg tænkte, ej, det er bare for pinligt det her,
709 skal jeg sige noget, men ej, det gør man jo heller ikke vel
710 I: nej
711 M2: men, lidt manglende respekt nogle gange synes jeg måske
712 I: okay
713 M2: ja
714 [...]
715 I: kan du vurdere dig selv i den her sammenhæng?
716 M2: hvad tænker du på?
717 I: jamen sådan [...] hvordan du var på kurset?
718 M2: jeg var, jeg var topmotiveret, det var jeg
719 I: ja
720 M2: det er helt sikkert, det synes jeg, jeg var
721 I: og dit indtryk sådan af underviseren?
722 M2: jeg kunne rigtig godt lide Gitte, jeg synes, hun var rigtig god
723 I: ja
724 M2: ja
725 I: og hendes måde at tilrettelægge det på, og det indhold hun gik igennem?
726 M2: jamen hun var, hun var, det var tydeligt, at hun var forberedt
727 I: ja
728 M2: det var det absolut da. Helt sikkert
729 I: og det hun så kom og ville lære jer og fortælle jer
730 M2: det var, det var også rigtig godt. Måske var der lidt for meget snak den første gang...
731 I: ja
732 M2: hvor at man måske skulle have delt det lidt op det her med bevægelse, det kunne man måske
733 godt have omstruktureret lidt, men som hun også sagde, det var også første gang, at hun ligesom
734 havde prøvet at køre sådan et kursus af, og hun kan jo kun igennem evalueringen finde ud af,
735 hvordan hun så skal tilrettelægge sådan et kursus næste gang
736 I: ja
737 M2: ja
738 [...]

739 *Indflydelse på uddannelsesforløb*
740 I: har du selv haft nogen indflydelse på, hvordan det her kursus er forløbet?
741 M2: ja, det synes jeg da helt sikkert...
742 I: mm
743 M2: at jeg har
744 I: ja
745 M2: ja
746 [...]

747 I: hvordan, hvordan tænker du det?
748 M2: ja [...] jamen, det er noget med at møde op og være motiveret
749 I: ja
750 M2: det synes jeg da helt klart at, at det spiller en stor rolle
751 I: ja
752 M2: for det var jo, altså det var fra to til seks, tror jeg nok, det var eller sådan noget tre gange
753 I: ja
754 M2: og hvis man ikke, ja, hvis man ikke har, nej men jeg synes ikke, man kan tillade sig at komme og
755 så bare være træls heller
756 I: nej
757 M2: nej
758 I: men er der noget, du sådan har kunnet være med til at regulere i forhold til, altså, du føler, du har
759 lavet noget om i forhold til hendes struktur eller sådan et eller andet, altså underviserens struktur?
760 M2: ja [...] nej, det synes jeg måske ikke, jeg har men hun kan jo også hurtigt se på kursisterne, hvem
761 der er med på den, og hvem der måske ikke lige...
762 I: mm
763 M2: er så meget med på den
764 I: mm
765 M2: så, jamen, det signalerer man jo også ud, altså gennem ens kropssprog
766 I: mm
767 M2: om man ikke gider det her, eller man gider det gerne, ikke også
768 I: mm
769 M2: ja
770 I: ja [...] ja, så skal vi tilbage her på skolen igen
771 M2: mm

772 *Organisationen*

773 I: kan du sådan overordnet beskrive stemningen her?
774 M2: på skolen?
775 I: ja
776 M2: nu har jeg kun været her et lille års tid, jeg kommer fra en lille skole af og kommer så til en stor
777 skole, og vi altså, der er jo, jeg har jo over 50 kollegaer, så man får jo ikke snakket med, med alle ens,
778 eller man kender ikke, jeg kender ikke alle mine kollegaer, og det gør, at man bliver lidt delt inde på,
779 på klasse-, eller inde på lærerværelset, ja
780 I: mm
781 M2: men sådan generelt så synes jeg, at der er en god stemning nede i vores team, der er vi, der har
782 vi det i hvert fald rigtig, rigtig godt sammen
783 I: mm
784 M2: [...] der er en rigtig god stemning nede ved os, synes jeg
785 I: ja
786 M2: og det er ligesom der, at jeg ligesom sætter mit fodfæste og så siger, det er de her mennesker,
787 jeg skal have noget med at gøre, og det er man simpelthen nok også nødt til, når man arbejder sådan
788 et stort sted. Du har ikke, man har ikke muligheden for at lære alle at kende, og så er det sådan
789 ligesom nede i vores team, der hedder fra 0. til 3. klasse, man ligesom...
790 I: ja

791 M2: er sammen med de lærere, og vi har det, jeg synes, vi har det godt, ja
792 I: ja [...] så det handler noget om antallet af kolleger, det er det, der gør at, at opdelingen?
793 M2: mm, ja, det er det helt klart
794 I: ja
795 M2: det er det. Men okay altså, der er jo også, vi har jo forskellige personligheder, der er da også
796 noget med kemi at gøre, at nogen snakker man bedre med end andre, så er det jo, så er man jo nok
797 mest til at, ja gå hen til dem som
798 I: ja
799 M2: ja
800 I: sådan er det jo
801 M2: ja, ja
802 I: ja, har du tænkt over, om der er nogen bestemte samarbejdsformer, I bruger? Nu sagde du lige
803 teamsamarbejde, det...
804 M2: mm
805 I: det kører I?
806 M2: ja
807 I: er der noget andet sådan?
808 M2: altså, vi laver jo, vi har jo ikke, vi har et personalemøde en gang om måneden eller sådan noget,
809 hvor det sådan er meget, meget overordnet...
810 I: mm
811 M2: og så er det nede i vores team, vi ligesom finder ud af det og organiserer os
812 I: ja
813 M2: ja, og har en, altså en mødeleder, der ligesom står for dagsordenen og sådan noget
814 I: ja
815 M2: ja, at det kommer ud inden et møde, det skal afholdes, for at se hvad vi skal, skal lave så, så det
816 er sådan den måde, at jeg sådan lige indtil videre har...
817 I: ja
818 M2: observeret det sådan, at det bliver organiseret
819 I: ja
820 M2: ja. Så meget er jeg ikke inde i det endnu
821 I: mm
822 M2:nej
823 I: men det er selvstyrende grupper, I sidder i?
824 M2: mm
825 I: det er ikke, altså, I har ikke lederen med?
826 M2: nej
827 I: nej
828 M2: nej, det har vi ikke
829 [...]
830 I: så er det bare lige lidt afrunding. Nu kan det være, det begynder at overlape lidt
831 M2: ja, ja

832 ***Roller***
833 I: men hvilken rolle har du spillet i forhold til at tage på det her kursus, synes du?
834 M2: [...] hvilken rolle?

835 I: ja
836 M2: altså, det har jo gjort at, at jeg har fået rigtig mange gode materialer med tilbage og har også en,
837 hvad skal man sige, en ny livline. Altså, hun gjorde meget ud af, at, at vi måtte skrive til hende, hvis vi
838 manglede nogen ting eller ja, hvis vi skulle materialer og sådan noget, så kunne vi jo, så kunne vi jo
839 bruge hende, og det synes jeg jo, det er helt vildt fedt og få sådan et bekendtskab...
840 I: ja
841 M2: med en fysioterapeut
842 I: ja
843 M2: ja, og så har man også fundet ud af, at hun kommer jo nede fra Sund By-butikken, at jamen, hvis
844 der er nogen ting, så er det jo bare at ringe derned, og så, så er de der som en mis, altså
845 I: ja
846 M2: så, det synes jeg, det har været rigtig, rigtig godt
847 I: ja
848 M2: ja
849 I: kan du vurdere om, eller hvilken rolle, din leder har spillet?
850 M2: i den her?
851 I: i den proces her
852 M2: ja, jamen, jeg synes ikke, han lige har, har spillet en rolle i lige præcis det her nej
853 I: mm, tænker du noget godt eller dårligt om det?
854 M2: nej, det gør jeg egentlig ikke
855 I: nej
856 M2: det gør, jamen, jeg tænker bare, at han har bare, altså det viser også, at han har tillid til os
857 I: ja
858 [...]
859 M2: så det har jeg ikke
860 I: mm
861 M2: nej, hvis det er lang tid siden, jeg har snakket med ham, så kan han da også lige komme hen på
862 lærerværelset og høre, hvad, hvordan går det nede ved jer
863 I: ja
864 M2: ja, han kommer jo også sådan ned, når børnene har fødselsdag
865 I: nå
866 M2: så er han jo, så kommer han ned og ønsker dem tillykke med fødselsdagen i de små klasser
867 I: mm
868 M2: det er ikke så fedt i de store klasser
869 I: nej, nej
870 M2: men det går børnene simpelthen sådan op i, så sidder han lige og, og er med, ikke også, og det
871 synes de jo bare, det er helt fantastisk
872 I: ja
873 M2: og der ser han jo også nogle ting, altså, samspillet mellem mig og børnene, ikke også, og det...
874 I: ja
875 M2: det synes jeg, det virker så naturligt, det virker ikke sådan fuldstændig
876 I: nej, det er ikke sådan overvågning
877 M2: nej, overhovedet ikke
878 I: nej
879 M2: slet ikke

880 I:mm. Så skal jeg bare høre her til sidst, om det har ændret noget i din hverdag det her kursus?
881 M2: jamen, det synes jeg helt sikkert, at det har. Jeg tænker anderledes, når jeg går ned i mine
882 idrætstimer nu. Det gør jeg helt sikkert og tager helt sikkert også materialerne frem i aften for lige at
883 pudse det sidste af, og se hvad jeg mere skal putte på til i morgen
884 I: ja
885 M2: så det, det synes jeg helt sikkert, det har. Det har været rigtig godt
886 I: ja. Hvordan tænker anderledes?
887 M2: jamen, i forhold til andre aktiviteter...
888 I: ja
889 **M2: nede i salen. Ja, at det ikke er de samme ting, man, man finder frem, og at der, altså de ideer**
890 **hun kom med, jamen det, jamen jeg tænker bare hold da op, det skulle du jo bare have været i gang**
891 **med for lang tid siden, det er måske en avis, eller det er sådan nogle små materialer**
892 I: ja
893 M2: ja, som var overkommelige at komme i gang med også
894 I: ja
895 M2: ja
896 I: ja, jamen, så er jeg faktisk ved at have været igennem, synes jeg
897 M2: ja
898 I: men jeg ved ikke, om du har et eller andet overordnet omkring det at tage på kursus og komme
899 tilbage på arbejde lige i din situation

900 *Støtte til præstationer*

901 M2: ja, altså, der er det jo helt vildt godt, at, at vi er flere årgange, eller at vi er tre børnehaveklasse
902 herude...
903 I: ja
904 M2: synes jeg, det, jeg ved ikke, om det ville være det, nu kommer jeg fra en skole, hvor at der kun
905 var en børnehaveklasse, hvor jeg ligesom var, var lidt alene, ikke også. Man sparker hinanden i gang,
906 når man har været på sådan et kursus, synes jeg, og, og spørger til hinanden, hvad, har du prøvet det
907 der, og hvordan fungerede det, og det synes jeg, det, det er supergodt ved at være et sted, hvor vi er,
908 at vi er nogen flere om det
909 I: ja
910 M2: så kan man holde lidt hinanden oppe på det
911 I: ja
912 M2: ja
913 I: ja
914 M2: her den anden dag sad jeg med nogle finmotoriske øvelser, jeg skulle lave med børnene i nogle
915 grupper, hvor min kollega så kom ind, og nej, er du i gang med det, og så altså det kunne også være,
916 jeg skulle i gang med det egentlig, altså, det gør lige et eller andet...
917 I: mm
918 M2: ved os, ikke også
919 I: mm
920 M2: at nå ja, det kunne vi egentlig også gøre
921 I: ja
922 M2: ja, så
923 I: så det er sådan inspiration og...

924 M2: ja, det synes jeg, jeg synes, vi er gode til at...

925 I: ja

926 M2: at dele med hinanden og inspirere hinanden

927 I: ja

928 M2: ja, det synes jeg, vi er

929 I: ja [...] har du ellers noget, før vi slukker?

930 M2: nej det, ikke sådan lige

931 I: nej

932 M2: nej, nej

933 **Medarbejder 3 (Pia)**

934 *Intentionalitet*

935 I: ja, men var du motiveret for at tage på det her kursus?

936 M3: nej

937 I: nej

938 M3: det var jeg egentlig ikke

939 I: hvorfor?

940 M3: det var et skal-kursus, det var ikke et, vi selv havde valgt

941 I: ja, og...

942 M3: og der var så mange ting, jeg hellere ville have hørt noget om, synes jeg, eller været på kursus i

943 I: ja [...] men havde du så forinden sat dig nogle, nogle mål for det her kursus?

944 M3: nej

945 I: nej. Var der så nogle bestemte kompetencer, som du havde tænkt, du gerne ville have med derfra?

946 M3: jeg ville gerne have nogle nye ideer til...

947 I: ja

948 M3: til når jeg gik over og lavede idræt med mine børn...

949 I: ja

950 M3: ovre i hallen

951 I: ja

952 M3: ja, det var egentlig målet, det var at få nogle nye lege og nogle nye ideer med hjem

953 I: ja [...] var der så nogle ting i din hverdag, som du forestiller dig, at det her kursus kunne forbedre?

954 M3: ja

955 I: ja

956 M3: det kunne jeg godt forestille mig

957 I: ja, hvad kunne det være?

958 M3: jamen, det kunne være, når man sådan ligesom har fem minutter tilbage af en time, inden der

959 ringer, så, der fik vi nogle gode ideer til, hvad man lige kunne...

960 I: ja

961 M3: lave i de der fem minutter inde på klassen, som ikke kræver en hal eller en bold eller noget

962 større forberedelse, altså sådan noget man lige kan hive op af hatten...

963 I: ja

964 M3: og så sige det bruger vi lige de sidste fem minutter på

965 I: ja

966 M3: nye lege

967 I: ja. Er der noget, som du tænker, det kunne forværre?

- 968 M3: nej, nej
969 I: nej [...] og så her på stedet, hvordan vil du sådan overordnet vurdere din jobtilfredshed?
970 M3: super, super
971 I: ja
972 M3: og godt tilfreds
973 I: ja, ja
974 M3: ja
975 I: hvorfor det?
976 M3: det er, fordi Hjallerup Skole det er et fantastisk sted at arbejde
977 I: ja
978 M3: fantastisk ledelse og rigtig, rigtig super gode kolleger
979 I: ja
980 M3: dejligt arbejdsmiljø
981 I: ja
982 M3: der er...
983 I: ja
984 M3: gode forhold, synes jeg
985 I: ja, okay. Hvordan, altså, hvordan kommer det til udtryk?
986 M3: [...] altså i forhold til mig eller i forhold til?
987 I: hvorfor er ledelsen god, og hvorfor er kollegerne gode?
988 M3: vi har en ledelse, som altid har tid til os, og som altid lytter på os
989 I: ja
990 M3: og som altid har, smider hvad de har i hænderne, læner sig tilbage og hører på, hvad vi har at
991 sige
992 I: ja
993 M3: man føler aldrig, jeg føler aldrig, jeg sådan kommer, kommer til besvær
994 I: mm, ja
995 M3: det synes jeg, det er rigtig rigtig godt, og de er der altid, hvis, ja, hvis der er noget med nogen
996 forældre eller noget, altså så er de der bare altid og bakker en op
997 I: ja
998 M3: ja
999 I: ja
1000 M3: så på den måde
- 1001 *Effektiv læring*
1002 I: okay, ja, men så på kurset, nej egentlig overordnet, hvordan vil du sige, du lærer bedst?
1003 M3: [...] jamen jeg, når jeg er på kursus
1004 I: ja
1005 M3: jamen, så lærer jeg bedst ved og, og lytte til et oplæg kombineret med lidt praksis
1006 I: ja [...] og synes du, det blev opfyldt?
1007 M3: [...] jamen det synes jeg, det gjorde, altså, jo det synes jeg, det gjorde, men jeg ville gerne have
1008 det havde været under nogle andre former, altså, jeg ville gerne have haft nogle børn med
1009 I: ja
1010 M3: skal jeg fortælle lidt om, hvad, hvad det var?
1011 I: ja, det

1012 M3: jamen altså, det var den sidste gang specielt, vi var der, der var jeg så den eneste af os tre, der
1013 var med på det, der var der
1014 I: ja
1015 M3: det var meget praksis altså, det var simpelthen ren børnehave, altså hvor vi skulle være børn...
1016 I: ja
1017 M3: og hun skulle være...
1018 I: ja, ja
1019 M3: vores foredragsholder, hun skulle være lærer, og så var vi børn. Det, det havde jeg svært ved at
1020 forholde mig til, at jeg skulle rende og lege seks-årig hele eftermiddagen
1021 I: ja
1022 M3: jeg ville gerne have haft, der var nogle børn med
1023 I: okay
1024 M3: ja, og det er selvfølgelig også noget med, altså, det er da grænseoverskridende, synes jeg, også
1025 at rende rundt sammen med en masse mennesker, man ikke kender og rende og lege barn...
1026 I: ja
1027 M3: og lege alle de her lege, som egentlig var nogle gode og udmærkede lege, men, ja, altså, det er
1028 selvfølgelig også noget med, med ens, hvad hedder det [...] det ved jeg ikke, det ved jeg ikke, altså
1029 det er i hvert fald noget med, hvor mine grænser de går til
1030 I: ja
1031 M3: altså mine hævninger, altså jeg har i hvert fald nogle hævninger der, jeg synes, at der ville jeg
1032 ønske, at vi havde haft nogle børn, og så det var mig, der var den voksne
1033 I: mm
1034 M3: og ikke skulle lege barn
1035 I: mm
1036 M3: ja
1037 I: også, det, det er et spørgsmål, men også for at du kunne lære at være læreren, eller hvad?
1038 M3: ja
1039 I: i stedet for at være barnet?
1040 M3: ja, ja
1041 I: ja, okay

1042 **Evaluering**
1043 M3: jeg synes, det sådan var en meget kunstigt og akavet...
1044 I: ja
1045 M3: situation, det synes jeg faktisk, det var
1046 I: mm
1047 M3: jeg synes faktisk ikke, det var så godt den sidste gang
1048 I: nej [...] jamen, jeg har lidt omkring kursustilfredshed
1049 M3: ja
1050 I: har I evalueret på det?
1051 M3: ja
1052 I: ja, og hvordan forløb det?
1053 M3: jamen, det var på den måde, at den sidste gang vi var der, der brugte vi lige det sidste kvarter...
1054 I: ja
1055 M3: til at komme med ris og ros til vores kursusholder

1056 I: ja, og hvordan, hvad var stemningen sådan, kunne du vurdere det?
1057 M3: jamen stemningen den var egentlig meget, som det, som jeg siger
1058 I: ja
1059 M3: der var nogen, der synes, det bare var super, super godt, og det var fuldstændig til grin, at man
1060 ikke kunne finde ud af at lege barn
1061 I: mm
1062 M3: dem var der nogle få stykker af...
1063 I: mm
1064 M3: men flertallet af os syntes at, altså, at det var sådan lidt nedværdigende på en eller anden måde,
1065 også at hun snakkede jo til os, som om vi var seks år
1066 I: ja
1067 M3: synes vi jo
1068 I: ja
1069 [...]
1070 M3: sådan lidt påtaget synes vi jo, hun var altså, hun snakkede til os, som om at vi var børn, og hvor
1071 hun så siger, da vi siger det, så siger hun så, det er sjovt, du siger det, for det er helt bevidst, jeg har
1072 gjort det, fordi jeg har jo været læreren, og I har jo været børnene. Det havde vi ikke snakket om
1073 inden kurset
1074 I: mm
1075 M3: det kunne man måske have sagt, at nu skal vi lege til, at I er børnene, og jeg er den voksne
1076 I: ja, okay
1077 M3: ja
1078 I: ja
1079 M3: hvert fald, der var i hvert fald, der var i hvert fald en, der ligesom også gav udtryk for, at det
1080 irriterede hende at blive snakket til som en fem-årig
1081 I: mm
1082 M3: det synes jeg egentlig, hun havde ret i
1083 I: mm
1084 M3: ja, så det kunne jeg også godt sådan mærke, at sådan havde jeg det også lidt
1085 I: mm, mm
1086 M3: ja
1087 I: ja. Hvad synes, hvad tænker du så om, om indholdet? Og, og, både din holdning men også sådan
1088 den generelle holdning til, hvad kurset handlede om?
1089 M3: [...] jamen jeg synes, det var noget, som vi har hørt mange gange
1090 I: okay
1091 M3: og, det var sådan meget med sanserne, og hvornår børnene de begynder at kravle og gå, og det
1092 kan jeg ikke, jeg kan ikke sådan se, det er sådan særlig relevant for vores arbejde
1093 I: nej
1094 M3: og når man har, altså, været i faget i mange år og været pædagog i mange år, så er det sådan
1095 noget, man lærer på seminariet, altså det, jeg synes, det var sådan lidt spild af tid de første par gange
1096 faktisk
1097 I: okay
1098 M3: ja
1099 I: og det, altså, det var den der teoretiske del?
1100 M3: ja

- 1101 I: ja
1102 M3: det er i hvert fald ikke noget, jeg går hjem og tænker mere over, altså
1103 I: mm, nej
1104 M3: nej
- 1105 *Støtte til præstationer*
1106 I: okay [...] jamen er der noget af det, du har lært, som du kunne tænke dig at bruge?
1107 M3: ja, men de der lege, de der nye lege
1108 I: ja
1109 M3: og aktiviteter som hun, som hun fremlagde for os den sidste gang
1110 I: ja
1111 M3: det, der synes jeg, der var mange gode ting i
1112 I: ja
1113 M3: som jeg helt sikkert ville komme til at bruge
1114 I: ja
1115 M3: ja, det vil jeg
1116 I: ja, og det er fordi, det giver mening i forhold til din undervisning?
1117 M3: ja, det synes jeg, det synes jeg
1118 I: ja [...] har du så de ressourcer, det kunne være tid, materialer, lokaler...
1119 M3: ja, ja
1120 I: til at sætte det i værk?
1121 M3: ja, det har vi
1122 I: ja
1123 M3: det har jeg, ja
1124 I: har du allerede nu brugt noget af det?
1125 M3: nej
- 1126 *Feedback*
1127 I: nej [...] har du på en eller anden måde fået noget feedback i forbindelse med det her? Det kunne
1128 være, det kunne være underviseren havde sagt noget til dig eller de andre deltagere?
1129 M3: nej, nej
1130 I: dine kolleger?
1131 M3: nej
1132 I: din leder?
1133 M3: nej, nej
- 1134 *Evaluerings*
1135 I: nej [...] jamen, hvordan vil du så vurdere dig selv på det her kursus?
1136 M3: [...] jamen altså pligttopfyldende
1137 I: ja
1138 M3: fordi jeg jo kom hver gang, fordi det skulle jeg
1139 I: ja
1140 M3: og deltog også
1141 [...]
1142 I: ja
1143 [...]

1144 M3: men jeg ville have været mere engageret, hvis vi havde haft nogle børn med
1145 I: mm
1146 M3: det ved jeg, jeg ville
1147 I: mm
1148 M3: ja. Altså for eksempel var der nogle lege, en leg hvor vi sådan skulle råbe og skribe højt
1149 I: mm
1150 M3: det kan jeg sådan mærke, det kan jeg ikke finde ud af, når vi står der 20 voksne sammen
1151 I: nej
1152 M3: nej
1153 I: ja
1154 M3: nej, det ville have været helt anderledes, hvis det havde været 20 børn, jeg havde været
1155 sammen med
1156 I: ja, hvordan, hvor godt kender I hinanden?
1157 M3: ikke ret godt
1158 I: nej
1159 M3: altså vi, vi er sammen fire gange om året, ser hinanden fire gange om året, altså det er jo hele
1160 kommunen
1161 I: mm
1162 M3: alle børnehaveklasselederne i hele kommunen
1163 I: ja
1164 M3: så mange af dem kender man, ja, jeg ved jo ikke engang, hvad de hedder
1165 I: nej
1166 M3: altså mange af dem
1167 I: nej
1168 M3: så
1169 I: kunne det have noget med det at gøre også?
1170 M3: ja, det tror jeg, ja det tror jeg, det kunne
1171 I: ja
1172 M3: fordi havde det kun været os tre
1173 I: ja
1174 M3: så tror jeg, det havde været anderledes
1175 I: mm
1176 M3: ja det tror jeg helt sikkert, det har
1177 I: mm [...] hvordan vil du så vurdere hende?
1178 M3: super, superdygtig
1179 I: ja
1180 M3: fagligt dygtig, ingen tvivl om det, hun kan virkelig sit fag og meget, meget professionel og meget
1181 fagligt dygtig, det er jeg slet ikke i tvivl om, hun er
1182 I: mm
1183 M3: nej
1184 I: mm
1185 M3: brænder virkelig for det
1186 I: ja
1187 M3: ja
1188 I: og den måde hun havde tilrettelagt det på, hvad synes du om det?

1189 M3: jamen fint altså, meget engageret og virkelig forberedt

1190 I: ja, ja

1191 M3: ja, det var hun

1192 I: og så indholdet det, det har vi lidt været rundt omkring...

1193 M3: ja

1194 I: at der manglede nogle, nogle børn

1195 M3: ja, det synes jeg

1196 I: ja

1197 M3: til den sidste gang

1198 I: ja

1199 M3: ja

1200 *Indflydelse på uddannelsesforløb*

1201 I: har du haft nogen indflydelse på, hvordan undervisningen er forløbet?

1202 M3: nej

1203 I: nej [...] eller hvad der skulle være med?

1204 M3: nej

1205 *Organisationen*

1206 I: ja, men så skal vi snakke lidt om, hvordan det er her på stedet. Kan du sådan overordnet beskrive stemningen her?

1208 M3: god, positiv

1209 I: ja, mm [...] hvorfor er det sådan, tror du?

1210 M3: jamen, det tror jeg, det er fordi vi har en god ledelse som...

1211 I: ja

1212 M3: som jeg før har nævnt...

1213 I: ja, nemlig

1214 M3: altså med de begrundelser der og vi har et godt, altså vi har nogle gode fysiske rammer

1215 I: ja

1216 M3: synes jeg [...] og så er der mange, eller det er sådan meget positive mennesker, der er her

1217 I: mm

1218 M3: synes jeg, sådan meget engagerede kolleger, der er, og man snakker sammen på, på kryds og tværs, både dem der har 9. klasserne snakker med børnehaveklasselederen, og altså, dem, der har de store, snakker med dem, der har de små, og der er ikke sådan, selvfølgelig er der grupperinger, der er altid nogen, du snakker bedre med end andre, der er nogen, man sidder sammen med og drikker kaffe og...

1223 I: ja

1224 M3: men alligevel snakker vi meget på tværs

1225 I: ja

1226 M3: og vi er gode til at, vi er gode til at feste sammen, vi er gode til at holde julefrokoster sammen og sommerfester og...

1228 I: ja

1229 M3: og være sociale sammen også

1230 I: men de der grupperinger, hvordan, altså hvad er, hvad er det for nogen?

1231 M3: man sidder, man sidder næsten ved det samme bord hver 10-pause og drikker kaffe

1232 I: ja

1233 [...]
1234 M3: det gør man bare
1235 I: ja
1236 M3: næsten på den samme stol også
1237 I: ja, okay
1238 M3: det ved jeg ikke, hvorfor man gør, men det er jo også vanens magt, altså det...
1239 I: ja
1240 M3: det, ja, der er ikke ret mange, der sådan rokerer rundt, med mindre man lige skal over og snakke
1241 med en om et eller andet, så flytter man sig, ellers så sætter man sig automatisk
1242 I: ja, og hvad, hvad tænker du om det?
1243 M3: [...] ja, hvad tænker jeg om det, det er sådan, det er, og det er 20 minutter
1244 I: mm
1245 M3: men [...] det kunne da være dejligt, hvis det var, jeg synes da, det kunne være dejligt, hvis det var
1246 sådan, at man satte sig bare der, hvor der var en tom stol
1247 I: mm
1248 M3: på den måde kommer man selvfølgelig til at snakke med nogen forskellige
1249 I: ja
1250 [...]
1251 M3: men vel vidende at der er altid nogen, man snakker bedre med end andre, man kan også, man
1252 kunne også risikere at komme til at sidde ved et bord, hvis der kun var en tom stol der, hvor man ikke
1253 ville næsten vide, hvad man skulle snakke med hinanden om
1254 I: ja
1255 M3: sådan er det jo også, synes jeg
1256 I: hvor mange er I egentlig her?
1257 M3: omkring 50
1258 I: ja, så er det jo også, altså det er jo også mange
1259 M3: ja, det er så
1260 I: ja
1261 M3: og alle snakker jo ikke lige godt med alle, altså det kan man jo ikke, sådan er det jo heller ikke
1262 I: ja. Nej
1263 M3: nej
1264 I: hvad for nogle samarbejdsformer bruger I? I arbejder i teams ikke også?
1265 M3: jo
1266 I: ja
1267 M3: ja
1268 I: ja, hvordan er det delt op?
1269 M3: jamen, det er jo så indskolingen og mellemtrinnet og så overbygningen
1270 I: ja
1271 M3: fra 0.-3. klasse
1272 I: ja
1273 M3: og så 4., 5., 6 og 7., 8., 9. [...] og der holder vi så afdelingsmøder hver anden, vi holder nede i
1274 vores afdeling i de, 0.-3. klasse hver anden onsdag
1275 I: ja
1276 M3: i 10-pausen
1277 I: ja

1278 M3: holder vi afdelingsmøde, hvis vi sådan lige har nogle praktiske ting, vi lige skal have, eller
1279 fastelavnsfest eller
1280 I: mm, mm
1281 M3: hvad vi lige skal have, gårdvagt, og hvad vi lige skal have snakket om
1282 I: ja
1283 M3: og det går jeg også ud fra, de andre teams de gør
1284 I: ja
1285 M3: ja
1286 I: og I er så selvstyrende, I har ikke, I skal ikke stå til ansvar for ledelsen på den måde?
1287 M3: nej, nej, nej
1288 I: nej [...] hvordan fungerer det?
1289 M3: fint
1290 I: ja
1291 M3: det synes jeg, det fungerer fint
1292 I: ja
1293 M3: og så har vi jo så pædagogisk rådsmøde, lærermøde hver 6. uge
1294 I: ja
1295 M3: hvor der er lagt op til, at har afdelingerne noget, de ikke har fået snakket om om formiddagen,
1296 så fortsætter man til klokken fem, vi slutter kvart over fire, så fortsætter man til klokken fem
1297 I: ja
1298 M3: i teamsene hvis der er nogle ting, man ikke lige når i det der...
1299 I: okay
1300 M3: 10-pausen
1301 I: har, har, altså, sidder I nogle gange alle sammen til møde samtidigt alle 50?
1302 M3: ja, det gør vi, når vi har lærermøder
1303 I: ja
1304 M3: pædagogisk rådsmøder hver 6. uge, der er vi alle sammen
1305 I: mm, ja, hvordan fungerer det?
1306 M3: fint
1307 I: ja
1308 M3: der er nogen, der snakker for meget *griner*
1309 I: *griner*
1310 M3: du ved, der sidder nogen og ikke kan være stille længe, jeg, jeg kan godt sådan synes, der er, der
1311 er sådan, der er for lidt ti nu stille nu, mens nogen snakker
1312 I: ja
1313 M3: der er nogen, der sidder og snakker, og det kan godt irritere mig lidt
1314 I: ja
1315 M3: men jeg har ikke gjort noget ved det
1316 I: nej
1317 M3: men *griner* men det kan jeg godt synes, er irriterende, men ellers synes jeg, det er fint, at vi
1318 alle sammen får de samme informationer, og alle har mulighed for at byde ind
1319 I: ja
1320 M3: med bemærkninger til punkterne
1321 I: ja
1322 M3: så det synes jeg, det fungerer rigtig fint

1323 I: ja
1324 M3: hyggeligt også med kaffe og kage og brød og
1325 I: ja
1326 M3: en god stemning synes jeg, vi er gode til at grine sammen
1327 I: mm
1328 M3: synes jeg
1329 I: okay, ja
1330 M3: ja

1331 *Roller*
1332 I: ja, så er der lidt med kurset igen her til sidst. Hvilken rolle har du spillet i forhold til at tage på
1333 kursus?
1334 [...]
1335 M3: hvad tænker du på?
1336 I: jeg tænker, det kunne være, du havde spillet en rolle for skolen eller for dig selv eller for din
1337 arbejdshverdag, eller at det har gjort et eller andet?
1338 M3: det tror jeg ikke lige, jeg forstår, hvad du mener med
1339 I: nej, det er også lidt besværligt at snakke om roller nogle gange, men hvad [...] nej, det kan også
1340 være, jeg bare skal sige, hvad, hvad tænker du om at have været på det her kursus?
1341 M3: [...] jamen, jeg tænker, det har været lidt spild af tid
1342 I: ja
1343 M3: at de der, de der lege dem kunne jeg ligeså godt have fået på et stykke papir
1344 I: okay
1345 M3: dem fik, vi fik dem på et stykke papir
1346 I: ja
1347 [...]
1348 I: så du er egentlig altså...
1349 M3: jeg vil hellere have været på et kursus om ADHD eller socialisering eller...
1350 I: ja, okay
1351 M3: sådan noget
1352 I: ja
1353 M3: ja, men det, tror jeg, også har noget at, noget at gøre med, at jeg har været pædagog i 20 år, og
1354 jeg har arbejdet i daginstitution i 15 år, jeg har været på et hav af sådan nogle kurser her
1355 I: ja
1356 M3: det er jo ikke sikkert, alle andre synes det samme, fordi jeg, altså jeg har bare hørt det så mange
1357 gange
1358 I: ja
1359 M3: så jeg synes ikke, det var særlig interessant og givtigt
1360 I: mm
1361 M3: nej
1362 I: nej okay [...] men det var rart at få nogle materialer, synes jeg også...
1363 M3: det var rigtig fint...
1364 I: du sagde, ja
1365 M3: at få noget med hjem
1366 I: ja

1367 M3: men, men hvis det var i et kursuskatalog, så havde jeg ikke valgt det
1368 I: nej
1369 M3: så var det ikke det her, jeg havde valgt, men det var jo noget, vi skulle
1370 I: ja *griner*
1371 M3: *griner*
1372 I: ja, ja. Har din, har din leder spillet en eller anden rolle? Har han, har han gjort noget, eller ledelsen
1373 kan jeg også sige?
1374 M3: nej, ikke andet end at de selvfølgelig har sagt, at det skulle vi deltage i
1375 I: ja
1376 M3: ja
1377 I: har der været noget opfølgning eller noget forberedelse?
1378 M3: nej, nej det har der ikke
1379 I: nej
1380 M3: det har der ikke
1381 I: nej [...] og har det forandret noget i din hverdag?
1382 M3: nej
1383 I: nej, er det fordi det er nyt, eller er det, fordi du vidste det i forvejen, eller at, fordi det er jo ikke
1384 særlig lang tid siden, I kom hjem heller?
1385 M3: nej, det er simpelthen fordi at, jamen det er simpelthen fordi, jeg ikke har været i hallen siden
1386 I: nej
1387 M3: jeg har ikke haft mulighed for at komme i hallen, det har været aflyst på grund af, nu er der
1388 skolefest og så var der påske, der var påske, og nu er der skolefest, så hallen har været, ja lukket i
1389 påsken og skolefest den her uge, så jeg har ikke været i hallen
1390 I: mm
1391 M3: så jeg har ikke haft mulighed for at, at lave de der aktiviteter med børnene
1392 I: nej
1393 M3: så det er derfor, jeg ikke har gjort det endnu
1394 I: ja
1395 M3: for jeg vil komme til at gøre det
1396 I: du kommer til at gøre det?
1397 M3: ja, det vil jeg, det ved jeg, jeg vil
1398 I: ja
1399 M3: ja
1400 I: så har jeg sådan et overordnet spørgsmål [...] hvor jeg bare gerne vil høre, hvad du tænker med at,
1401 at det der med at man går på arbejde, så tager man på kursus, så kommer man tilbage på arbejde
1402 M3: ja

1403 *Intentionalitet*
1404 I: og hvad er det, der gør, at man bruger det, det man har, det man har været på kursus i?
1405 M3: [...] hvis nu det virkelig har været spændende
1406 I: ja
1407 M3: og godt
1408 I: ja
1409 M3: så bruger jeg det. Sådan noget som det her, der ville jeg bruge de der aktiviteter, ellers ville jeg
1410 ikke komme til at bruge det

- 1411 I: nej
1412 M3: jeg synes for tit, vi er på kursus i noget, vi ikke kommer hjem og bruger
1413 I: ja
1414 M3: det synes jeg faktisk
1415 I: ja
1416 M3: jeg er i hvert fald blevet bedre til at sortere i det
1417 I: ja
1418 M3: og ikke bare tage på kursus, fordi det lyder godt nok spændende, men jeg skal også vide, jeg
1419 kommer til at bruge det, når jeg kommer hjem eller tro, jeg kommer til at bruge det, når jeg kommer
1420 hjem
1421 I: ja, og det handler om indholdet?
1422 M3: ja, det gør det
1423 I: at det skal være noget
1424 M3: ja
1425 I: ja, ja [...] hvorfor tror du så, du kommer til at bruge de aktiviteter?
1426 M3: det er fordi, jeg mangler nye ideer
1427 I: ja
1428 M3: fordi det tit er det samme og det samme, man lige fyrer af på de der 25 minutter, man har ovre i
1429 hallen
1430 I: ja ja
1431 M3: ja
1432 I: ja [...] så er jeg igennem [...] har du et eller andet?
1433 M3: nej
1434 I: nej
1435 M3: det har været fint nok, fint nok
1436 I: ja, så slukker vi for den her
1437 M3: gør det

1438 Medarbejder 4 (Gitte)

1439 *Intentionalitet*

- 1440 I: var du motiveret for kurset?
1441 M4: var motiveret. Har arbejdet i børnehaveklassen i 19 år. Man kan arbejde ud fra, hvad, man selv
1442 synes, er rigtigt. I 2003 kom en bekendtgørelse om mål og indhold i børnehaveklassen, og
1443 børnehaveklasselederne er på et kursus hvert år i mål og indhold i forskellige fag. Dette kursus
1444 handlede om motorik og bevægelse i forhold til mål og indhold og var konkret i forhold til det
1445 I: havde du sat dig nogle mål?
1446 M4: ikke udover at det skulle kunne bruges i den daglige undervisning
1447 I: var der nogle kompetencer, du gerne ville tilegne dig?
1448 M4: inspiration i dagligdagen mest i forhold til motorik. Alle børnehaveklasselederne i kommunen
1449 deltog, hvilket var meget inspirerende. Det kan give en form for netværk. Det var et skal-kursus, så
1450 man var nødt til at møde op
1451 I: er der noget i din hverdag, du forestiller dig, kurset kunne forbedre?
1452 M4: ja. Motorik og idræt samt indlæring af bogstaver
1453 I: er der noget, du forestiller dig, det kunne forværre?
1454 M4: nej

1455 I: hvordan vil du vurdere din jobtilfredshed?
1456 M4: "jeg er rigtig glad for mit job. Jeg synes, det er livsbekræftende". Man giver meget, og man får
1457 meget. Er pædagog. Kan godt lide at arbejde indenfor skolesystemet med læring." Jeg kan godt lide,
1458 der er lidt læring i det". Børnehaveklassen er i dette skoleår blevet obligatorisk, fordi der er kommet
1459 en lovændring med krav om 10 års skolegang i stedet for 9. Tidligere var det valgtfrit. Der er ligeledes
1460 kommet en lovændring omkring sprogscreening, og det er spændende, at der er mål. I Brønderslev
1461 kommune bruger man noget, der hedder BRSL og KTI (kontrolleret tegniagttagelse).
1462 Børnehaveklassen fungerer som et bindeled til børnehaven og 1. klasse, og det er spændende ved
1463 jobbet. Man skal lave en form for brobygning. Man samarbejder med SFO'en. I
1464 børnehaveklasseledernes teams holdes der møde med ledelsen og en repræsentant fra ledelsen. Der
1465 mangler sparringspartnere i hverdagen. Der er kolleger i de to andre børnehaveklasser, men de kan
1466 ikke kommentere på det enkelte barn. Der er et ønske om et samarbejde med 1. classes lærere.
1467 Pædagog og lærer er to forskellige uddannelser, hvor pædagogen arbejder med det sociale. "Derfor
1468 kan det være godt at sparre med lærere med henblik på det faglige"

1469 *Organisationen*

1470 I: hvilke samarbejdsformer bruger I?
1471 M4: teamsamarbejde. Børnehaveklasselederne er et team, der har ansvar og træffer beslutninger.
1472 Der er et indskolingsteam med lærere i 0.-3. klasse og pædagogisk rådsmøder. I de to sidstnævnte
1473 instanser kan ledelsen være synlig. I det førstnævnte laves en dagsorden på forhånd, og et referat
1474 udformes efterfølgende. Der er ikke en repræsentant fra ledelsen til stede. "Men hvis vi sagde, vi
1475 ville have ham med, er jeg sikker på, lederen kom". Ledelsen deltager i møder, når der kommer nye
1476 børn.
1477 I: Kan du beskrive stemningen på din arbejdsplads?
1478 M4: god. "det er et dejligt sted at arbejde". Der er seriøse, faglige folk, og man har det sjovt sammen
1479 med kollegerne. "Sådan har det været i de 19 år, jeg har været her. Jeg kan jo ikke sige, det er
1480 ledelsen, for de er ret nye". Der er mange, der gør en indsats for, at det skal være et rart sted at
1481 være. Ledelsen prioriterer det sociale liv
1482 I: ser du på nogen måde opdelinger blandt de ansatte?
1483 M4: ja. Man sidder meget de samme steder især i pausen klokken 9.45, men man rokerer også lidt.
1484 Grupperne kan måske begrundes i, hvor lang tid man har været ansat

1485 *Effektiv læring*

1486 I: hvordan lærer du bedst?
1487 M4: man skal selv være en del af det. Det blev ikke helt opfyldt på kurset, for det var meget teoretisk.
1488 "Men nu var jeg jo også syg sidste gang, hvor de havde det praktiske"

1489 *Støtte til præstationer*

1490 I: vil du bruge det, du har lært?
1491 M4: ja. Vil helt sikkert bruge testredskaberne. Fik noget materiale med hjem fra kurset og vil også
1492 bruge det, men ved ikke hvor mange ressourcer, der er fra år til år. Det kunne være en fordel at lave
1493 tests med uddannede folk

1494 *Feedback*

1495 I: har du fået feedback i forbindelse med kursusforløbet?
1496 M4: nej

1497 **Evaluering**

1498 I: har en evaluering af kursusforløbet fundet sted?

1499 M4: var syg sidste gang så har ikke været med til evalueringen. Men synes, underviseren er fagligt

1500 dygtig, snakkede meget men spurgte ikke så meget ind til deltagerne

1501 **Indflydelse på uddannelsesforløb**

1502 I: har du haft indflydelse på undervisningsforløbet?

1503 M4: nej

1504 I: har du haft indflydelse på indholdet?

1505 M4: nej, men man burde inddrage børnehaveklasselederne, når man sammensætter indholdet.

1506 Foreslår at to børnehaveklasseledere inviteres med til kursusudvalgsmøderne i kommunen

1507 **Roller**

1508 I: hvilken rolle har du spillet?

1509 M4: **deltagende, aktiv og interesseret. Men kurset var lidt for teoretisk. Det handlede meget om**

1510 **børns udvikling, fra de var små. For meget teori. Kursets indhold var måske lagt mere op til en**

1511 **fysioterapeut end en børnehaveklasseleder**

1512 **Intentionalitet**

1513 I: har du nogle overordnede tanker om, hvordan man implementerer kursusindhold i hverdagen?

1514 M4: **man skal kunne bruge det til noget.** Motorik og bevægelse er ikke højt prioriteret, så det er

1515 noget nyt, der bliver gennemgået. Man skal vide, det er vigtigt. **Hvis det er spændende, bliver man**

1516 **motiveret. Det var et godt kursus men for teoretisk. Det ville blive mere interessant, hvis man kunne**

1517 **føre det over på dagligdagen, og så er sandsynligheden for, at man også bruger det, større. Nu har**

1518 **det ikke skabt nogen ændringer i hverdagen**

1519 **Medarbejder 5 (Anne Marie)**

1520 **Intentionalitet**

1521 I: var du motiveret for kurset?

1522 M5: ja. **Ønskede ny inspiration i idræt og motorik**

1523 I: havde du sat dig nogle mål?

1524 M5: nej

1525 I: var der nogle kompetencer, du gerne ville tilegne dig?

1526 M5: kompetencer omkring screening og testning. Kunne godt tænke sig, at det var en fast del af

1527 undervisningen

1528 I: er der nogle ting i din hverdag, du forestiller dig, kurset kunne forbedre?

1529 M5: "helt sikkert. Det kunne det sagtens. Der kom mange gode inputs". Det handlede om at lege

1530 med børnene, men det kan være svært at få gjort. **Noget nyt kræver ekstra energi og tid. "Ellers er**

1531 **der ingen barrierer i forhold til folk, der sætter en stopper for det"**. Det kan være nemt at gøre, som

1532 man plejer

1533 **Støtte til præstationer**

1534 I: har du de ressourcer, du skal bruge til at benytte det, du har lært?

1535 M5: **tiden mangler på grund af andre opgaver såsom elevplanerne, men når det er overstået, er der**

1536 **overskud til at sætte noget af det i værk. Materialer er ikke som sådan et problem, da hver klasse har**

1537 **sin egen økonomi, som man selv styrer**

1538 I: vil du bruge det, du har lært?
1539 M5: har brugt noget men vil gerne bruge mere. Det ser spændende ud, og det er godt med et frisk
1540 pust. Har sat noget i gang såsom små lege. Fortalte børnene om kurset og gik til den med masser af
1541 energi, hvilket smittede af på børnene

1542 *Feedback*

1543 I: har du fået noget feedback?
1544 M5: der har været en god respons fra børnene, men kolleger, ledelse og forældrene ved ikke rigtigt
1545 noget om, hvad der er blevet sat i gang, og har derfor ikke haft nogen kommentarer

1546 *Intentionalitet*

1547 I: er der noget kurset kunne forværre?
1548 M5: nej
1549 I: hvordan vil du vurdere din jobtilfredshed?
1550 M5: "supergod. Jeg har spillerum i min måde at planlægge på, valg af emner, indholdet, og det er en
1551 spændende aldersgruppe". Har været her i 18 år, så det er trygt og sikkert. Der sker hele tiden en
1552 udvikling med nye bekendtgørelser, ny ledelse, nye toner. "Det er rart, at der sker noget nyt, og det
1553 sker helt automatisk". Det kan være hårdt at sætte sig ind i nye ting, hvis der er for meget på en
1554 gang, men det er også det, at der sker noget nyt, der er spændende

1555 *Effektiv læring*

1556 I: hvordan lærer du bedst?
1557 M5: det skal være visuelt. Lærer ved selv at skrive ned eller få det nedskrevet. "Men jeg husker det
1558 allerbedst ved også at prøve". Lærer bedst ved at læse frem for at høre. **Underviseren brugte et
1559 power point show, og det var på den ene side rigtig godt at få det ind på den måde, men på den
1560 anden side kunne man ligeså godt selv have læst det eller selv have tilegnet sig den teori. "Jeg var
1561 fraværende den sidste gang med det praktiske, så det prøvede jeg ikke". Underviseren kunne have
1562 spillet bolden mere ud mod kursisterne og hørt dem fortælle fra hverdagen. "Hun kunne have taget
1563 spørgsmål op og skabt interaktion, for så er det heller ikke det samme som at sidde hjemme og læse
1564 det"**

1565 *Evaluering*

1566 I: har en evaluering af kursusforløbet fundet sted?
1567 M5: var fraværende den dag
1568 I: hvad er din vurdering af dig selv, underviseren, tilrettelæggelsen og indholdet?
1569 M5: var selv åben, men kurset foregik fra 14-18, og det er hårdt på den tid af dagen. "Jeg har selv
1570 mere energi fra morgenstunden". Underviseren brændte for det, hun lavede og havde et overskud
1571 men var meget på og fortalte meget. Måske skulle hun lytte noget mere. **Med hensyn til
1572 tilrettelæggelsen kunne man have delt de praktiske ting op over tre gange i stedet for at tage alt det
1573 praktiske til sidst. Indholdet var overvejende godt. "Noget teorigennemgang der ikke var nødvendig
1574 omkring børns motoriske udvikling fra 0-5 år. Det er jo ikke noget, vi anvender"**

1575 *Indflydelse på uddannelsesforløb*

1576 I: har du haft indflydelse på, hvordan undervisningen er forløbet?
1577 M5: har haft indflydelse gennem at deltage
1578 I: har du haft indflydelse på indholdet?
1579 M5: nej

1580 **Organisationen**

1581 I: kan du beskrive stemningen her på skolen?

1582 M5: rigtig god. Der er en god tone kollegerne imellem, og man hjælper hinanden. "Det er vi selv med
1583 til at skabe, vi støtter hinanden og bakker hinanden op. Alligevel har vi vores eget spillerum. Vi har
1584 lov til at være forskellige"

1585 I: hvilke samarbejdsformer bruger I?

1586 M5: teamsamarbejde, hvor et mødereferat sendes til ledelsen, men ellers er der tale om
1587 selvstyrende grupper, hvor man beskæftiger sig med årsplaner, indholdet i undervisningen og
1588 børnene. Mere uformelt i dagligdagen er der en dialog om de samme emner. "Hvis man har nogle
1589 ønsker, er man selv opsøgende i forhold til at få dem opfyldt"

1590 I: ser du på nogen måde opdelinger blandt de ansatte?

1591 M5: børnehaveklasselederne er en gruppe, men der gøres meget for at holde kontakt til
1592 lærergruppen

1593 **Roller**

1594 I: hvilken rolle har du spillet i forhold til dette kursus?

1595 M5: "det var ikke frit valg. Jeg gør det, fordi jeg skal"

1596 I: hvilken rolle har din leder spillet?

1597 M5: ingen

1598 I: har det skabt nogle ændringer i hverdagen?

1599 M5: har fået ny viden og nye input men har ikke brugt det endnu på grund af elevplanerne

1600 **Intentionalitet**

1601 I: hvad skal der til, for at kursusindholdet implementeres i hverdagen?

1602 M5: det afhænger af, hvor inspireret man bliver. "Det skal hænge sammen med det, man har i
1603 forvejen i hverdagen. Det lykkes ikke, når det er milevidt fra det, vi går og laver. Jeg har ikke kunnet
1604 hæfte det på noget, jeg kunne i forvejen"

1605 **Leder 1 (Jørgen)**

1606 **Intentionalitet**

1607 I: hvad var dit formål med at sende dine medarbejdere på kursus?

1608 L1: [...] jamen, jeg synes hele tiden, når jeg sender medarbejdere på kursus, så er det simpelthen for,
1609 at de skal blive inspirerede til at gøre det, de i forvejen gør på en bedre måde

1610 I: ja

1611 L1: og når, og når jeg vælger både i den her sammenhæng men også i andre sammenhænge at sende
1612 flere af mit personale af sted på det samme kursus, så er det fordi, jeg har en erfaring for, at det er
1613 det, der flytter noget

1614 I: ja

1615 L1: mens hvis jeg sender en, så kommer vedkommende tilbage og er tændt af den hellige ild og skal
1616 så prøve at få tændt op under alle de andre

1617 I: ja

1618 L1: det er meget bedre, at tre børnehaveklasseledere tager af sted sammen, eller tre
1619 matematiklærere i overbygningen tager af sted

1620 I: ja

1621 L1: det er simpelthen en erfaring at, at det er det, der giver det bedste afkast...

1622 I: ja
1623 L1: det er det, der giver mest udvikling for skolen
1624 I: ja
1625 L1: og det er det, der optager mig i forhold til efteruddannelse, det er, hvad der flytter noget for
1626 skolen. Det er fint, det flytter for den enkelte person, men det bliver først interessant, når det flytter
1627 for skolen
1628 I: ja
1629 L1: det, uddannelse det er jo en investering
1630 [...]
1631 I: ja, har du diskuteret det med dine medarbejdere på forhånd?
1632 L1: næ
1633 I: med noget formål med at de skulle af sted?
1634 L1: nå, jo nok for, jo, det har jeg
1635 I: ja
1636 L1: men, men de har egentlig ikke fået muligheden for at sige nej tak her
1637 I: nej, de nævnte, det var et skal-kursus, så...
1638 L1: ja
1639 I: ja
1640 L1: og det er der sådan flere, altså i den her kommune har vi vores egen kursuspakke, hvor noget af
1641 det er kan, og noget af det er skal, men der kan godt være nogle kurser, som er kan-kurser rent
1642 kommunalt, men som bliver til skal-kurser herude, fordi jeg simpelthen tænker, at det sender jeg
1643 simpelthen hele flokken af sted på
1644 I: ja
1645 L1: men, og det tror jeg, man sådan efterhånden her i huset har vænnet sig til, at det er min facon
1646 I: ja
1647 L1: det kan godt være noget, som kan være kan kommunalt set, men som jeg opgraderer til et skal
1648 her, fordi jeg siger, det vil jeg have nogen af sted på
1649 I: ja
1650 L1: men jeg har ikke hørt nogensinde nogen bagefter sige, at det var, det var da træls, du fandt på
1651 det
1652 I: nej
1653 L1: altså, jeg tror egentlig, folk de er godt nok tilfredse med at komme af sted
1654 I: men er det noget, de er interesserede i at snakke med dig forinden, altså, eller er der noget, du er
1655 interesseret i at snakke med dem om forinden? Hvad...
1656 L1: ikke, ikke særlig meget
1657 I: nej
1658 L1: ikke særlig meget. Ikke ud over det vi altid snakker sammen i forbindelse med, de kommer af
1659 sted, nej, ikke sådan, vi har ikke haft sådan en lang grundig...
1660 I: nej
1661 L1: debat
1662 I: nej. Hvad snakker I om, inden de kommer af sted, mener du?
1663 L1: jo, man, altså, når der er nogen, der går, der tager af sted på noget uddannelse under en eller
1664 anden form
1665 I: mm

1666 L1: så er det da tit, at vi sådan snakker lidt om, nå, men hvad, gad vide, hvad det giver os, og men
1667 altså det er ikke sådan, altså, det er ikke sådan, vi har sådan en lang, at vi sådan sidder og regner på
1668 en masse forventninger om, hvad det her, det kan give
1669 I: nej
1670 L1: det gør vi ikke

1671 *Støtte til præstationer*

1672 I: nej [...] har du noget med, at du støtter dine medarbejdere i at bruge, når nu de så kommer tilbage
1673 igen, gør du et eller andet aktivt for, at de kan sætte det i værk, de har lært?

1674 L1: [...] jamen, typisk så vil, så vil de jo komme og, og bede om et eller andet, efter de har været af
1675 sted

1676 I: ja

1677 L1: altså, nu taler jeg jo meget generelt om at tage på uddannelse

1678 I: ja

1679 L1: så uanset om det er det her kursus eller et andet, så vil de jo typisk komme og sige, nu har vi
1680 været af sted, vi har fået noget inspiration, vi kunne godt tænke os at prøve

1681 I: mm

1682 L1: for at få lov til at prøve, så kræver det en eller anden form for, og at det kan være noget med
1683 økonomi, det kan være noget med skolens kultur, der skal, hvor vi skal tænke lidt anderledes, og så
1684 vil de typisk komme her

1685 I: mm

1686 L1: og som udgangspunkt så vil jeg stort set altid sige, det synes jeg, det skal komme an på en prøve

1687 I: ja

1688 L1: gør det

1689 I: ja

1690 L1: og hvis det handler om at finde lidt penge til noget, så plejer vi også at finde løsningen på det [...] men det er nu heller ikke i den her sammenhæng, der har det jo ikke været det så meget, det har
1691 handlet om

1693 I: nej. Har du en eller anden måde, hvor du går ind og følger op på, hvad de har lært efter sådan et
1694 kursus?

1695 L1: det er nok for lidt

1696 I: ja

1697 L1: jeg kan jo ligeså godt være ærlig og sige det, det får jeg nok gjort for lidt, men det er jo mere et
1698 spørgsmål om, at jeg ser at, at de jo mange gange kommer også og fortæller mig om, hvad det er, de
1699 har været af sted til, og hvad det har givet dem, altså

1700 I: mm

1701 L1: det er folk her i huset generelt meget flinke til at komme og fortælle mig om

1702 I: ja

1703 L1: ja

1704 I: okay

1705 L1: så

1706 [...]

1707 *Feedback*

1708 I: har du givet noget feedback til dem på en eller anden måde? Nu er det jo rimelig nyt det her
1709 kursus, de har været på så det...

- 1710 L1: ikke konkret i forhold til det, nej
- 1711 I: nej
- 1712 L1: men altså vi taler jo selvfølgelig om det i forbindelse med MUS-samtaler og sådan noget, ikke
- 1713 også, altså, der kommer det jo op
- 1714 I: ja [...] og dem har I en gang om året eller to?
- 1715 L1: dem har vi en gang om året
- 1716 I: ja
- 1717 L1: ja
- 1718 [...]
- 1719 I: har du selv fået et eller andet tilbage efter det her kursus? Er dine medarbejdere kommet og har
- 1720 sagt et eller andet?
- 1721 L1: ja, ja jamen de kommer jo, jamen, det var også, som jeg sagde før, de kommer jo sædvanligvis,
- 1722 når de har været af sted og fortæller mig om, hvad, nu skal du bare høre, vi har, og det var
- 1723 spændende, og vi kunne, og nu kan man sådan
- 1724 I: ja, ja
- 1725 L1: ja, ja
- 1726 I: okay
- 1727 I: er der noget af det, er der noget af det, der går på din person, eller noget de vil, altså helt specifikt
- 1728 bruge dig til i det?
- 1729 L1: nej
- 1730 I: nej
- 1731 L1: ikke, ikke jeg har hørt
- 1732 **Evaluering**
- 1733 I: nej [...] hvis nu du så, det du ved om kurset, hvad, hvordan vurderer du det? Jeg tænker på, om det
- 1734 var relevant, og om det har været det værd at sende dem af sted og bruge tid på det og?
- 1735 L1: jamen, både sådan som jeg læste kursusbeskrivelsen, og som jeg har hørt efterfølgende, så har
- 1736 det absolut været relevant
- 1737 I: ja [...] hvorfor?
- 1738 L1: [...] jamen, når dem, der har været af sted, de kommer og fortæller mig, at
- 1739 *lederens telefon ringer, optagelse standset til han igen er klar*
- 1740 I: vi var ved at snakke om kurset
- 1741 L1: ja
- 1742 I: om du synes, at det havde været det værd
- 1743 L1: ja
- 1744 I: og det synes du
- 1745 L1: jamen det, og det tror jeg faktisk, at jamen, det vil være min indgang til det, at jeg tænker, det er
- 1746 det værd, når de kommer og fortæller mig, at det er det værd
- 1747 I: ja
- 1748 L1: så har vi ramt rigtigt, ikke også
- 1749 I: ja
- 1750 L1: ja
- 1751 I: og så har jeg så et spørgsmål, der hedder, er det dit indtryk, at dine medarbejdere har lært noget,
- 1752 men det...
- 1753 L1: det er det helt sikkert

- 1754 I: er jo så faktisk, det du sidder og siger
1755 L1: det er det helt sikkert, ja
- 1756 *Indflydelse på uddannelsesforløb*
1757 I: ja, har du haft noget indflydelse på det her undervisningsforløb?
1758 L1: overhovedet ikke
1759 I: heller ikke før det skulle sættes, altså i forbindelse med at vælge det ud eller, eller et eller andet?
1760 L1: nå, på den måde, jo men altså ja, det er jo så [...] det kræver nok en anden forklaring så i hvert
1761 fald
1762 I: ja
1763 L1: fordi, jeg sidder jo i kommunens kursusudvalg
1764 I: ja
1765 L1: og jeg tror ligefrem, der er nogen, der mener mit efternavn, det hedder uddannelse, altså, så der
1766 er jo også nok en grund til, at mine folk kommer meget på uddannelse...
1767 I: ja
1768 L1: og der er måske også nok en grund til, at jeg sidder i kommunens kursusudvalg
1769 I: mm
1770 L1: hvor vi sidder to skoleinspektører og en konsulent, ikke
1771 I: ja
1772 L1: altså så, så det er jo, ja, jeg har jo haft indflydelse på det tidspunkt, hvor at det kommer, at der er
1773 nogen, der bringer det i forslag, jeg kan faktisk ikke engang huske, hvordan det kommer i forslag det
1774 her...
1775 I: mm
1776 L1: og hvor vi så siger, det laver vi det her, altså
1777 I: ja
1778 L1: det, det lyder som om, at vi kan finde rette person og der, der er god, det lyder af et rigtigt
1779 indhold
1780 I: ja
1781 L1: så på den måde, men det er jo så endnu, altså, det er jo før, at det egentlig når herud til
1782 I: ja
1783 L1: så ved jeg jo godt, der sidder jeg jo lidt med to kasketter
1784 I: ja, ja
1785 L1: men altså, ja, jeg har jo rimelig stor indflydelse på, hvad det er, kommunen udbyder af kurser til
1786 lærere og børnehaveklasseledere
1787 I: ja
1788 L1: på den måde
1789 I: når I så vælger sådan et kursus, har du så noget at sige med indholdet, eller er den så lagt over på...
1790 L1: jamen, sædvanligvis så vil vi gøre det at, at i det trekløver der sidder og udbyder kurser og laver
1791 kursusrammen, der, der går vi ind og siger, jamen, så tager vi snakken. Os to skoleinspektører vi
1792 kommer med nogle ideer, nogen meninger, nogle krav, nogen forestillinger
1793 I: mm
1794 L1: og så pudser vi i øvrigt konsulenten på at finde en underviser...
1795 I: mm
1796 L1: der kan ramme det her, eller en som er i den boldgade, og som kan rette det lidt til
1797 I: ja

1798 L1: så har vi jo nogen forslag til, jamen, så synes vi, der skal det der med, det der skal tænkes med, og
1799 så videre
1800 I: ja
1801 L1: sådan at det bliver, det, det bliver jo mange gange sådan, at de kommunale kurser vi udbyder, de
1802 er specialdesignede
1803 I: ja
1804 L1: ud fra hvad vi mener, folkene i den her kommune har brug for
1805 I: ja
1806 L1: og så håber vi jo selvfølgelig altid på, vi rammer rigtigt *griner*
1807 I: ja, ja
1808 L1: det er klart, ja
1809 I: men det er ikke sådan, at, nu er det en fysioterapeut i det her tilfælde...
1810 L1: ja
1811 I: at hun er kommet med noget og så har fået lov til, fået lov til at køre det igennem?
1812 L1: nej

1813 *Organisationen*

1814 I: nej, nej. Så har jeg lidt her med, med skolen. Hvis du kan sådan overordnet beskrive stemningen
1815 her?
1816 L1: på skolen?
1817 I: på skolen
1818 L1: i forhold til?
1819 I: som en arbejdsplads
1820 L1: ja, det var svært, jeg synes egentlig, at der sådan generelt er en god stemning
1821 I: mm
1822 L1: selv *telefon ringer* jeg kan ikke alt det, der er i den her, og så har jeg lige fået den, jeg er ikke
1823 helt hundrede procent klar på endnu
1824 I: *griner*
1825 [...]
1826 L1: nå
1827 [...]
1828 I: generelt en god stemning?
1829 L1: ja, det synes jeg, og jeg synes også i forhold til netop uddannelse, synes jeg, at der er en god
1830 stemning, at der er en interesse for at komme, komme af sted og komme på uddannelse
1831 I: ja
1832 L1: [...] men selvfølgelig er der da, det er der da på enhver større arbejdsplads, nogle der synes, at vi
1833 kunne have gjort tingene anderledes
1834 I: ja, I er jo mange her
1835 L1: ja, det er vi jo altså
1836 I: ja
1837 L1: vi er jo over 50
1838 I: ja
1839 L1: og det kan vel heller ikke, det kan vel ikke undgås, ja, det kan da godt være, det kan, men jeg er
1840 da ikke blind for, at der er nogen, der synes, at vi kører for hurtigt frem, eller der er måske også
1841 nogen, der synes, vi kører for langsomt frem, jeg tror nu, det er mest det sid- eller det første

1842 I: okay

1843 L1: der er nogen, der tænker sådan, at gad vide om vi sådan kører for hårdt på og har gang i for

1844 mange ting, laver for meget om, det...

1845 I: hvorfor tror du det?

1846 L1: det, jamen, det er sådan den her, kan vi sige, skal vi sige, det er den sjette sans, der fortæller mig,

1847 at der måske er nogen, der sådan, jeg ved ikke om de, jeg vil ikke sige, de føler sig truet, men der er

1848 måske nok nogen, der er klar over at, at vi i den ledelse vi har på skolen i dag, altså vi er jo parate til

1849 at udfordre plejer

1850 I: mm

1851 L1: også parate til at sige, det her kan godt gøres bedre

1852 I: mm

1853 L1: det kan gøres anderledes [...] nu er det sådan, at dem du har mødt her i den her forbindelse, det

1854 er nogen af dem der sådan efter min bedste overbevisning, det er de meget klar til, kan man sige

1855 I: ja

1856 L1: og sige vi tør godt at udfordre plejer, og vi tør godt at gøre tingene på en ny måde

1857 I: ja

1858 L1: men jeg kan godt finde nogen her i huset, der er knap så interesserede

1859 I: ja

1860 L1: ja

1861 I: ja, og sådan er det jo

1862 L1: ja det er det, så

1863 I: har du, hvad for nogen samarbejdsformer bruger I her?

1864 L1: jamen, vi har jo nogle forskellige mødefora, vi kører med, altså både hvor vi har mange, og hvor vi

1865 har få, altså vi har de store lærermøder, hvor vi har alle lærere og børnehaveklasseledere med, vi har

1866 noget, der hedder pædagogisk rådsmøder, hvor vi i øvrigt også ud over lærere og

1867 børnehaveklasseledere så har pædagogerne fra vores fritidsordning med, så det er jo et ganske stort

1868 forum

1869 I: ja

1870 L1: så har vi, så har vi møder med afdelingerne

1871 I: ja

1872 L1: det er jo så lidt mere snævert med en 14-15 mennesker, hvor man, de har nogle møder sammen,

1873 og de har også nogle teams

1874 I: ja, fordi at de nævnte dine ansatte, at der var selvstyrende grupper

1875 L1: ja, de kører som selvstyrende teams

1876 I: ja

1877 L1: men selvfølgelig med en eller anden form for reference til, til os i ledelsen, og at vi er med i nogle

1878 sammenhænge

1879 I: ja

1880 L1: og så har vi en gruppering bestående netop af koordinatorene fra de selvstyrende afdelinger, og

1881 så forretningsudvalget, som er mødelederen, at de ansatte har valgt og så tillidsmanden og så

1882 ledelsen. Og så har vi jo vores MUS-samtaler, ikke også

1883 I: ja

1884 L1: og så har vi jo så i øvrigt, synes jeg jo også nok, at, at ud over alt det formelle så synes jeg jo også,

1885 vi har meget af det uformelle

1886 I: mm

1887 L1: altså de, altså der hvor jeg for eksempel sætter mig ved de tre børnehaveklasseledere og snakker
1888 om hvad, nu skal vi snart til at køre indskrivningsseancen igennem, hvor vi skriver børn fra
1889 børnehaverne ind, hvordan gør vi lige det, nu har vi, vi gjorde det sådan her sidst, er der nogen grund
1890 til, at vi laver det om
1891 I: ja
1892 L1: og de kommer med nogle ideer, og jeg har nok nogle ideer, og så, så retter vi på det, så vi har
1893 også mange sådan ad hoc møder
1894 I: ja
1895 L1: ja [...] og hvis der er noget, de sådan tænker de tre børnehaveklasseledere, nu er der egentlig et
1896 eller andet, de sådan tænker, det plager dem...
1897 I: mm
1898 L1: jamen, så kommer de jo og snakker
1899 I: ja
1900 L1: ikke, så kommer de jo, og vi vil gerne have et møde med dig om sådan og sådan og sådan
1901 I: ja
1902 L1: ja
1903 I: der var også en af dem, der nævnte, at I havde haft gang i noget anerkendende
1904 L1: ja
1905 I: ja
1906 L1: den anerkendende tilgang
1907 I: ja
1908 L1: jamen, vi har faktisk haft et stort projekt i år omkring kommunikation og anerkendende tilgang til
1909 samarbejde
1910 I: ja
1911 L1: og det har, det, tror jeg, helt sikkert har været, har været godt for os alle sammen. Der har vi jo så
1912 valgt at sætte et konsulentfirma på udefra
1913 I: ja
1914 L1: fordi, vi er jo alle sammen fedtet ind i det på en eller anden måde
1915 I: mm
1916 L1: så vi er virkelig blevet vredet igennem
1917 I: er det noget, som kører på en eller anden, altså, på en eller anden formel måde, eller var det mere
1918 noget viden, og så prøver man at omsætte det?
1919 L1: jeg synes det, jamen, det kører meget på også noget teorigennemgang og så noget praksis
1920 I: ja
1921 L1: det er sådan et godt miks
1922 I: ja, er det noget, der bliver fulgt op på eller?
1923 L1: ja i allerhøjeste grad
1924 I: ja
1925 L1: og man kan sige de, de ansatte i deres grupperinger som team men også ledelsen som team altså,
1926 vi får jo i gåseøjne lektie for fra gang til gang
1927 I: ja
1928 L1: ja
1929 I: så det er et projekt, der faktisk stadigvæk kører
1930 L1: ja, det er det
1931 I: ja

- 1932 L1: vi, vi runder den på onsdag i næste uge, og der skal vi så også tage stilling til, om vi skal lave noget
1933 follow-up på det i næste skoleår
1934 I: ja
1935 L1: men vi har brugt meget, vi har faktisk brugt, det har jo været hele vores store fokusområde i år
1936 I: ja
1937 L1: ja, med stor pædagogisk weekend med overnatning og det hele og, og flere eftermiddage på det
1938 og folk har i forskellige grupperinger beskæftiget sig med det ja
1939 I: ja
1940 L1: så den der, kan man sige, den der anerkendende tilgang til samarbejde både i forhold til, til
1941 børnene og forældrene her på skolen, men også i forhold til hinanden...
1942 I: mm
1943 L1: som kolleger, den har jo for det første også givet os et fælles sprog
1944 I: ja
1945 L1: ja
1946 I: mm
1947 L1: fælles baggrund
1948 I: mm
1949 L1: så nu ved vi, hvad det er vi snakker om, når vi snakker om forskellige ting, det er jo i sig selv godt
1950 I: ja
1951 L1: men det har også været en del af det, en del af det har jo også været at vælge ud og sige, jamen,
1952 vi vil sætte, vi vil sætte meget fokus på det og det i vores team, vi vil som ledelse for eksempel sætte
1953 fokus på de og de ting, til gengæld så sætter vi nogle andre ting i baggrunden
1954 I: mm
1955 L1: det tydeliggør også overfor hinanden, hvad det er, vi mener, der er meget vigtigt, og hvad der er
1956 knap så vigtigt
1957 I: ja
1958 L1: så det at få, få det sat på skrift og vist hinanden og fortalt hinanden, det er godt
1959 I: ja
1960 L1: ja
1961 I: ja [...] har du, er der nogle opdelinger blandt de ansatte, altså sådan nogle mere uformelle som du
1962 kan se?
1963 L1: jamen, der er jo, altså der kører jo sådan, ud over vi har en personaleforening, så har vi jo også en
1964 tipsklub, hvor der er ganske mange af mændene, der er med, og så i øvrigt nogle af kvinderne også
1965 og nogle af kvinderne har en strikkeklub, så altså hvis det er sådan på det niveau sådan på det mere
1966 selskabelige niveau, så, så er der da nogle opdelinger
1967 I: ja
1968 L1: ellers så ved jeg ikke, om der sådan, om man kan tale om, at der sådan er opdelinger [...] jo, man
1969 kunne jo måske nok ane det lidt i forbindelse med, at der blev valgt ny tillidsmand her for nylig blandt
1970 de ansatte at, at der var to kandidater, og de repræsenterede vel to forskellige tankesæt, men...
1971 I: mm
1972 L1: men det er ikke, altså, det er ikke sådan noget, jeg ser som værende sådan en, en trussel mod
1973 arbejdspladsen
1974 I: nej
1975 L1: overhovedet ikke
1976 I: okay

- 1977 L1: altså, man har sine meninger, og dem lufter man også gerne...
- 1978 I: ja
- 1979 L1: i forhold til hinanden men det, jeg ser det ikke som sådan en trusse, som sådan
- 1980 I: nej
- 1981 L1: nej
- 1982 I: nej, nej, men det kan jo også være altså det...
- 1983 L1: men at der er nogle forskellige grupperinger, ikke også, med, med, jamen, det, der er jo også, der
- 1984 er jo også nogle af de ansatte her i huset, der, så er der vel en gruppering af dem, der var med fra
- 1985 skolens start af i 1976
- 1986 I: mm
- 1987 L1: nu er de så ved at være ikke så mange
- 1988 I: mm
- 1989 L1: og så er der måske, så kan man måske også godt med rette sige, at der er en gruppering af, der er
- 1990 kommet ganske mange nye her
- 1991 I: ja
- 1992 L1: indenfor ganske få år og de holder vel også lidt sammen, og det gør de vel også, fordi de har nogle
- 1993 interessefællesskaber...
- 1994 I: ja
- 1995 L1: de har alle sammen været i gang med at stifte familie og købe hus og få børn og købe
- 1996 plæneklipper og barnevogn og skal have børn i skole og alt det der...
- 1997 I: ja
- 1998 L1: så det er der jo heller ikke noget mystisk i...
- 1999 I: mm
- 2000 L1: at de meget nemt sætter sig sammen
- 2001 I: mm
- 2002 L1: næ
- 2003 I: nej, nej, det var også for at komme frem til, om det var noget, der var, altså, et problem
- 2004 L1: det synes jeg ikke
- 2005 I: nej
- 2006 L1: det er ikke sådan, jeg ser det
- 2007 **Roller**
- 2008 I: nej. Så har jeg noget omkring roller, men jeg synes egentlig, vi har været inde på, hvad for en rolle
- 2009 du har spillet i forhold til det her kursus
- 2010 L1: ja
- 2011 I: ja [...] Hvad for en rolle har dine medarbejdere spillet?
- 2012 L1: jamen, jeg synes jo, de påtager sig de roller, de får...
- 2013 I: ja
- 2014 L1: hvis vi sådan taler i den terminologi og siger...
- 2015 I: ja
- 2016 L1: jamen, altså hvis de bliver sendt på uddannelse, så synes jeg, de tager pænt imod det og...
- 2017 I: ja
- 2018 L1: og tager af sted med åbent sind og interesse for at lære nyt
- 2019 I: ja
- 2020 L1: det synes jeg generelt, de er flinke til her i huset

- 2021 I: ja [...] og så efter de er kommet hjem, og nu er det jo så rimeligt nyt...
- 2022 L1: ja
- 2023 I: men har det så ændret noget i jeres hverdag?
- 2024 L1: det synes jeg, det er svært at begynde at sige noget på nu
- 2025 I: ja
- 2026 L1: altså, det vil jeg godt, der vil jeg hellere så sige, jamen, det tror jeg, vi kan sige meget mere
- 2027 præcist om et halvt til et helt år
- 2028 I: ja
- 2029 L1: om det her det virkelig flytter
- 2030 I: ja
- 2031 L1: altså selvfølgelig ændrer det, når man har været af sted, men spørgsmålet er, hvor meget ændrer
- 2032 det
- 2033 I: ja for du...
- 2034 L1: der tror...
- 2035 I: snakkede om den ild nemlig før
- 2036 L1: ja
- 2037 I: den kan jo også brænde ud
- 2038 L1: der tror, der, der, ja, men jeg tror også, sådan altså at se effekten af noget der tror jeg...
- 2039 I: ja
- 2040 L1: man sommetider skal regne med, der skal vi nok lige se på lidt længere bane
- 2041 I: ja
- 2042 L1: men jeg tror ikke, ilden brænder ud som sådan ved, ved de her folk, der har været af sted på det
- 2043 her kursus
- 2044 I: nej
- 2045 L1: det tror jeg bestemt ikke, det er ikke mit indtryk
- 2046 I: nej, nej
- 2047 L1: nej
- 2048 I: okay [...] jamen, det var det, jeg sådan havde forberedt men...
- 2049 L1: ja
- 2050 I: jeg tænker, om du har et eller andet at sige med det der med, når man går fra et kursus tilbage på
- 2051 sin arbejdsplads, og hvordan det så, altså om der er noget vigtigt der, du tænker?
- 2052 *Intentionalitet*
- 2053 L1: jamen, jeg tror, jeg tror altid, at omdrejningspunktet er, at man skal sende flere af sted på det
- 2054 samme
- 2055 I: ja
- 2056 L1: det der med at sige nu sender jeg, nu sender jeg nogle få af sted, nogle enkelte eller måske kun
- 2057 en, det flytter ikke noget for en arbejdsplads
- 2058 I: nej
- 2059 L1: det er ikke min erfaring
- 2060 I: mm
- 2061 L1: min erfaring det er, man sender mange
- 2062 I: ja
- 2063 L1: i næste skoleår der bliver alle klasselærere i indskolingen sendt på et kursus omhandlende
- 2064 classroom management

- 2065 I: ja
- 2066 **Støtte til præstationer**
- 2067 L1: og, og det er da simpelthen helt sikkert ud, eller det er ud fra den tænkning fra min side af at sige,
- 2068 nu får de et fælles sprog, og nu får de alle sammen en fælles metode...
- 2069 I: mm
- 2070 L1: som de kan angribe med rent ud sagt, som de kan arbejde ud fra, og i og med de har været af
- 2071 sted alle sammen, så får de også en mulighed for efter kurset at tale med hinanden om, hvad er det,
- 2072 altså, hvordan virker det, vi har lært
- 2073 I: ja
- 2074 L1: jamen, inde hos mine elever, der virker det sådan, nå men inde ved mine der virkede det sådan,
- 2075 men jeg tror måske også, jeg gjorde det og det
- 2076 I: mm
- 2077 L1: så på den måde, der, man får, man får meget, kan man sige, det er selvfølgelig dyrt at sende
- 2078 mange af sted på en gang, og det kan også virke en lille smule bøvlet for sådan en arbejdsplads at
- 2079 affolke den for rigtig mange mennesker på en gang, men omvendt så får man meget efterfølgende...
- 2080 I: mm
- 2081 L1: ved at de taler sammen om det, de har fået ud af det
- 2082 I: mm [...] har du ellers noget?
- 2083 L1: næ, nej ikke sådan umiddelbart
- 2084 I: nej
- 2085 L1: nej
- 2086 I: jamen, så slukker jeg
- 2087 **Leder 2 (Jens)**
- 2088 **Intentionalitet**
- 2089 I: så. Hvad var dit formål med at sende dine medarbejdere på kursus?
- 2090 L2: jamen altså, det er for, at de skal dygtiggøre sig
- 2091 I: ja [...] ja
- 2092 L2: og det er jo også, altså vi vil gerne, det ved vi, det, sådan har lærerne det i hvert fald eller
- 2093 personalet, de vil rigtig gerne af sted sammen
- 2094 I: mm
- 2095 L2: så derfor så, vi kan godt lide sådan nogle kurser, hvor det er, de kan komme af sted sammen, hvis
- 2096 vi har den mulighed så, så sender vi dem af sted, også for at de får nogle fælles oplevelser
- 2097 I: mm, ja. Har du diskuteret det, altså formålet med at sende dem af sted?
- 2098 L2: nej
- 2099 I: nej. Er der nogen bestemt grund til det?
- 2100 L2: næ
- 2101 **Støtte til præstationer**
- 2102 I: nej [...] hvordan, når de så kommer hjem igen...
- 2103 L2: mm
- 2104 I: har du så en bestemt måde, så du kan støtte dem i at bruge det, de har lært? Jeg ved ikke, om I har
- 2105 nogen samtaler, nogen målsætninger, noget gruppearbejde, nogle ressourcer der kan...
- 2106 L2: mm

- 2107 I: ja, trækkes på for at?
- 2108 L2: altså det sted vi kan, det sted vi kunne, det er jo omkring det her teamsamarbejde, de har
- 2109 I: ja
- 2110 L2: og der kan vi gå ind og være en del af, af deres mødestruktur
- 2111 I: ja
- 2112 L2: altså være med til møderne, være med til at lave dagsordenen. Altså, jeg vil sige, vi er jo først
- 2113 sådan rigtig kommet i gang med at lave afdelingsopdelt skole [...] så os som ledelse at være en del af
- 2114 de her møder, det er det, der vil komme fremad
- 2115 I: mm
- 2116 L2: og der vil vi da også som ledere gå ind og, både det i forhold til at sige, jamen, selv orientere sig i
- 2117 hvad findes der indenfor kursUSDelen
- 2118 I: mm
- 2119 L2: opfordre dem til at tage på nogle kurser hvis ikke de selv gør det [...] og så vil det da også være
- 2120 naturligt for os at gå ind og sige, hvordan implementerer vi så jeres...
- 2121 I: ja
- 2122 L2: alt det I har lært
- 2123 I: ja, ja, og...
- 2124 L2: og det kunne være det rum, fordi, som jeg sagde til dig, før vi startede, ikke, det der med at jeg
- 2125 ved, det er svært for dem
- 2126 I: ja
- 2127 L2: og bruge det sådan
- 2128 I: mm
- 2129 L2: så det ville jo også være et sted, vi ville kunne gå ind og...
- 2130 I: ja
- 2131 L2: og støtte dem
- 2132 I: hvad ville I, i forbindelse med det her kursus, hvad ville man så kunne gøre helt konkret? Eller er
- 2133 der blevet gjort noget?
- 2134 L2: nej, det er der ikke, nej
- 2135 I: nej
- 2136 L2: så det har jeg ikke tænkt over
- 2137 I: nej [...] er der ellers, bliver der fulgt op på, hvad de har lært? Af dig?
- 2138 L2: nej, nej
- 2139 **Feedback**
- 2140 I: mm [...] har du, har du givet noget feedback til dem eller selv fået noget?
- 2141 L2: nej
- 2142 **Evaluering**
- 2143 I: på, nej [...] så på kurset, hvad er sådan din vurdering, din overordnede vurdering, synes, var det
- 2144 relevant og var det?
- 2145 L2: jamen, det ved jeg, det ved jeg faktisk ikke, det kan jeg ikke
- 2146 I: nej [...] er det dit indtryk, at de har lært noget?
- 2147 L2: altså, de snakkede om, at det var kun den ene, der tog den sidste del med
- 2148 I: ja, ja

2149 L2: [...] altså igen, fordi jeg ikke har fået den her, jeg har ikke haft samtaler med dem og ikke haft det,
2150 vi har det ikke kørende det system med, at vi hører, hvad fik I ud af det i forhold til de målsætninger, I
2151 havde og de forventninger, I havde, så
2152 I: mm
2153 L2: så det ved jeg faktisk ikke, hvordan de selv føler det, men det har de jo nok fortalt dig
2154 I: ja
2155 L2: om hvilke oplevelser de har haft af det
2156 I: ja
2157 L2: ja
2158 I: ja [...] jo men man kan sige, de behøver jo heller ikke komme og melde tilbage, altså

2159 *Støtte til præstationer*

2160 L2: nej, det er ikke en del af, altså, jeg vil sige, når man er på sådan en stor skole som vores, der er jo
2161 rigtig mange lærere, som er af sted på kurser
2162 I: ja
2163 L2: og hvis vi, vi ville jo rigtig gerne høre til, hvis vi kan nå ud til alle vores lærere og høre, jamen,
2164 hvordan gik det, og hvordan gik det, og hvordan gik det
2165 I: ja
2166 L2: det kan vi simpelthen ikke
2167 I: nej
2168 L2: så hvis vi skal det, så skal det organiseres...
2169 I: ja
2170 L2: som jeg sagde i team
2171 I: ja
2172 L2: på teammøderne hvor man har et punkt, der hedder tilbagemelding på kurser, det kunne det
2173 være, ikke
2174 I: ja. Er det noget, I gerne vil, eller er det noget I...?
2175 L2: ja
2176 I: ja, okay
2177 L2: fordi det, tror jeg, er nødvendigt
2178 I: ja
2179 L2: for at altså være bevidst omkring at det er simpelthen nødvendigt at stille hinanden de her
2180 spørgsmål
2181 I: ja
2182 [...]
2183 L2: men det er ikke noget, vi gør nu

2184 *Indflydelse på uddannelsesforløb*

2185 I: nej [...] har du haft nogen indflydelse på forløbet?
2186 L2: nej
2187 I: nej, eller på det indhold der er blevet?
2188 L2: nej

2189 *Organisationen*

2190 I: nej [...] så her på skolen kan du sådan overordnet beskrive den stemning, der er?
2191 L2: omkring?

2192 I: som, som en arbejdsplads
2193 L2: ja, jamen, jeg synes, der er en rigtig god stemning
2194 I: ja
2195 L2: altså, man kan sige, nu er jeg jo ret ny, ikke også
2196 I: ja
2197 L2: så derfor så er jeg måske nok den rigtige at spørge, altså, jamen det er faktisk derfor, jeg har søgt
2198 det her job
2199 I: ja
2200 L2: det er, fordi jeg fornemmer, der er et, en rigtig god stemning her
2201 I: okay
2202 L2: folk de vil hinanden noget her
2203 I: ja [...] hvorfor tror du, det er sådan?
2204 [...]
2205 L2: jamen, jeg tror, det er sådan, fordi det her det er en, det er en lokal skole
2206 I: mm
2207 L2: der er jo ikke nogen andre skoler i, i byen
2208 I: mm
2209 L2: selvom det er en stor skole, så kunne man godt sådan måske forestille sig, det blev sådan lidt
2210 upersonligt
2211 I: mm
2212 L2: men sådan er det absolut ikke
2213 I: mm
2214 L2: og så, folk har været her i rigtig mange år
2215 I: mm
2216 L2: også, også sådan, det er ikke, fordi der er, der er ikke så mange ældre lærere på den måde, der
2217 har været sådan en løbende udskiftning
2218 I: okay
2219 L2: men der er ikke så mange sådan helt unge
2220 I: nej
2221 L2: så de ligger sådan midt i mellem
2222 I: ja
2223 L2: mange af vores lærere er også forældre her
2224 I: ja
2225 L2: fordi mange bor jo i byen...
2226 I: ja
2227 L2: så deres egne børn går her
2228 I: ja
2229 L2: så, så det er noget med, at folk vil skolen noget
2230 I: ja, okay
2231 L2: og det, det giver en, det giver en god, en god og ordentlig stemning
2232 I: mm
2233 L2: fordi man involverer sig, det er ikke bare, folk kommer her ikke bare for, at de skal tjene til det
2234 daglige brød
2235 I: nej [...] har du lagt mærke til, om der er nogle opdelinger blandt de ansatte?
2236 L2: nej

2237 I: mm
2238 L2: det synes jeg ikke, der er
2239 I: mm
2240 L2: folk sætter sig meget, altså, sådan er det jo på så stort et lærerværelse...
2241 I: mm
2242 L2: hvor der er 50 lærere, så er der selvfølgelig nogen, der sidder sammen, som har kendt hinanden i
2243 mange år
2244 I: ja
2245 L2: det kan også være faglærerne, som sætter sig sammen
2246 I: ja
2247 L2: men der er ikke en, der er ikke en bundet opdeling
2248 I: nej
2249 L2: alle kan snakke med alle
2250 I: mm, jamen, det jeg vil hen til, det er, om der er et eller andet, som sådan kan være en trussel for?
2251 L2: ja
2252 I: ja, og
2253 L2: nej
2254 I: nej [...] er der nogle bestemte samarbejdsformer, I bruger her, nu har vi snakket lidt, du nævnte
2255 teams?
2256 L2: ja
2257 I: ja
2258 [...]
2259 L2: jamen [...] altså team er jo en del, det er noget, vi skal
2260 I: mm
2261 L2: ja, at lærerne skal deles op i team...
2262 I: ja
2263 L2: og vi har jo, altså, vi har afdelingsteam, som i år er, hvor vi er opdelt i tre
2264 I: ja
2265 L2: indskoling, mellemgruppe og udskoling men næste år der over-, der bliver vi delt i to
2266 I: ja, nå
2267 L2: i afdelinger, i to afdelinger men så indenfor afdelingerne så bliver der jo så også årgangsteam,
2268 fordi vi har jo tre årgange
2269 I: ja
2270 L2: altså tre 1. klasser, tre 2. klasser og så videre
2271 I: ja
2272 L2: så der bliver nogle årgangsteam der også, og så bliver der så årgangs-, eller hvad hedder det
2273 klasseteam
2274 I: ja
2275 L2: dansk- og matematiklærere oftest i klassen, ikke
2276 I: mm
2277 L2: og så bliver der så også fagteam
2278 I: okay
2279 L2: sådan så at fysiklærerne sidder sammen, har, mødes en gang i mellem og, og så videre. Og det
2280 kan man sige, så og så den samarbejds-, der er jo en helt bestemt måde at samarbejde på i sådan et
2281 team

2282 I: mm
2283 L2: det bliver jo, det bliver tit sådan meget, hvad kan man, der er jo meget formelt omkring det
2284 I: ja
2285 L2: måske ikke formelt nok synes lærerne [...] altså, der kan vi godt sådan tit, så bliver det, det kender
2286 du sikkert også, ikke
2287 I: mm
2288 L2: sådan et samarbejde så bliver det tit lidt uformelt, man får ikke lavet dagsorden, man får ikke
2289 lavet referat
2290 I: nej
2291 L2: så
2292 I: jamen, hvor mange teams kommer en fysiklærer så for eksempel til at indgå i?
2293 L2: hvis nu man er, hvis ikke man er klasselærer, så er man selvfølgelig ikke med i et klasseteam
2294 I: nej
2295 L2: men oftest så vil, en fysiklærer vil jo også have matematik
2296 I: mm
2297 L2: så man vil jo, man vil jo sidde oftest i fire teams
2298 I: ja
2299 L2: afdeling, fag, årgang og klasse
2300 I: ja, ja
2301 L2: og det er også meget
2302 I: ja
2303 L2: det er det, og det er også det, der er, det er også det, lærerne er, ville sige, altså det er det, de
2304 siger, vi skal ned på så få teams som muligt...
2305 I: mm
2306 L2: for det betyder også færre møder
2307 I: mm, ja
2308 L2: så det er lige...
2309 I: er det planen, de skal fungere som...
2310 L2: hvad siger du?
2311 I: som selvstyrende teams?
2312 L2: ja, altså, man kan jo være selvstyrende i forskellige grader
2313 I: ja
2314 L2: ikke, der er jo nogen skoler, hvor alt er lagt ud
2315 I: ja
2316 L2: økonomi og vikardækning og [...] ja, alt hvad man næsten kan forestille sig
2317 I: ja
2318 L2: og det har vi så ikke, gør vi så ikke her
2319 I: nej
2320 L2: nu kan man sige, vi har også været inde i en, vi kom lidt sent i gang omkring det her med
2321 teamsamarbejde
2322 I: mm
2323 L2: så vi har sådan kunnet trække lidt på andres erfaringer, og det vi sådan er, har lært og hørt, det
2324 er, at for eksempel det omkring omlægning, timeomlægning
2325 I: mm
2326 L2: det vil lærerne rigtig gerne have, at det klarer kontoret

2327 I: mm
2328 L2: så det gør vi
2329 I: mm
2330 L2: økonomi, jamen det ligger også...
2331 I: ja
2332 L2: hos os
2333 I: ja
2334 L2: altså faglærerne ved, at de har en konto, og på den konto der har de så og så mange penge at
2335 bruge af
2336 I: ja, og så kommer de så op og...?
2337 L2: ja, så det er sådan et samarbejde også...
2338 I: siger, nu vil vi gerne have til det og det og så, ja?
2339 L2: ja
2340 I: ja
2341 L2: så, så man kan sige på den måde selvstyrede, nej det er vi ikke
2342 I: nej, de, de står på en eller anden måde til ansvar for jer, eller overfor jer?
2343 L2: det gør de, ja det gør de
2344 I: ja, ja
2345 L2: men altså man kan sige omkring undervisningen [...] hvordan man organiserer undervisningen,
2346 det, det har de jo meget fri til...
2347 I: mm
2348 L2: i dag, lærere jo
2349 I: mm
2350 L2: altså, man taler så meget om den her metodefrihed, som lærere jo har
2351 I: mm
2352 L2: men de har jo ikke fri, de skal jo stadigvæk stå til ansvar overfor nogle ting, børnene skal lære, der
2353 er jo nogen målsætninger, som...
2354 I: ja, nemlig
2355 L2: som er lagt ned ovenfra, ikke også
2356 I: ja, ja [...] okay
2357 L2: og så kan man sige, vi planlægger jo [...] altså, vi, vi vil jo rigtig gerne have, at lærerne er så meget
2358 som muligt med i, hvordan vi laver en årsplan
2359 I: mm
2360 L2: men vi kan ikke sidde alle sammen omkring bordet, vi kan jo ikke sidde 50 omkring bordet og sige,
2361 hvad skal vi så helt ned i detaljen
2362 I: mm
2363 L2: så det er jo så det, man planlægger, man laver nogle rammer, hvor der er valgt nogle tillidsfolk
2364 I: mm
2365 L2: altså, vi har et pædagogisk udvalg
2366 I: ja
2367 L2: som er valgt af personalet, og der sidder ledelsen jo også i
2368 I: mm
2369 L2: så den måde det, der har vi så et samarbejde omkring årets gang
2370 I: ja
2371 L2: og større pædagogiske udviklingsting

- 2372 I: ja
- 2373 L2: og så har man jo det indenfor kommunen, der hedder et MED-udvalg
- 2374 I: ja
- 2375 L2: det er sådan et, det gamle forretningsudvalg
- 2376 I: mm
- 2377 L2: altså, det handler jo om økonomi, det handler om retningslinjer for, jamen for alt muligt
- 2378 I: mm
- 2379 L2: rygning og
- 2380 I: mm
- 2381 L2: sådan så, altså perso-, og der sidder alle grupper, personalegrupper er jo repræsenteret der
- 2382 I: ja
- 2383 L2: så der bliver sådan et samarbejde på flere forskellige planer
- 2384 I: en af dine medarbejdere nævnte, at [...] at I har sådan et stormøde, altså et lærermøde...
- 2385 L2: mm
- 2386 I: hvor alle er til stede. Hvordan fungerer det?
- 2387 L2: jamen, det er også, der kan man sige, der, det har jeg været med til to gange nu, ikke, altså jeg
- 2388 kommer jo fra en meget lille skole, hvor vi, vi var kun 10 lærere
- 2389 I: mm
- 2390 L2: og der, alle beslutninger tog vi jo sammen
- 2391 I: mm
- 2392 L2: altså, jeg synes egentlig, det er meget, det bærer meget præg af orientering
- 2393 I: mm. Ja
- 2394 L2: på sådan et stort møde når der sidder så mange, ikke
- 2395 I: ja
- 2396 L2: så det er jo en orientering fra MED-udvalg, det er en orientering fra pædagogisk udvalg, og der
- 2397 ligger jo så også noget fra de forskellige afdelinger
- 2398 I: ja
- 2399 L2: så, så det bærer det meget præg af
- 2400 I: ja, okay
- 2401 L2: ikke sådan at vi siger, vi har den her beslutning, vi skal tage, hvad skal vi gøre
- 2402 I: nej, nej det kan man ikke lægge ud til 50, vel?
- 2403 L2: det kan man ikke lægge ud på sådan et...
- 2404 ***Roller***
- 2405 I: nej, nej [...] jamen, så har jeg lidt omkring roller, men det bliver sådan lidt abstrakt, tror jeg. Det er
- 2406 det i hvert fald blevet de andre gange...
- 2407 L2: mm
- 2408 I: men hvad for en rolle vil du sige, du har spillet i forhold til det her kursus?
- 2409 L2: jamen, jeg har ikke været inde, jeg har slet ikke været inde over det
- 2410 I: nej
- 2411 L2: det bærer, det er jo også, fordi jeg ikke er, jeg er så ny
- 2412 I: ja
- 2413 L2: ikke også
- 2414 [...]
- 2415 I: hvad for en rolle har dine medarbejdere spillet? Det kunne være for arbejdspladsen

2416 L2: altså i forhold til kurset?
2417 I: ja, altså, det at dine medarbejdere, eller, ja er taget på kursus...
2418 L2: ja
2419 I: hvad for en, hvad, hvad betyder det for det her sted?

2420 *Intentionalitet*
2421 L2: jamen, det betyder jo, at vi får nogle, altså det, det, man kan, jeg kan prøve at svare på den måde,
2422 at altså, når man sådan sender folk af sted på kurser, så er det jo, sådan har jeg det i hvert fald, så er
2423 det en balance i mellem, altså folk skal også føle, at de selv er med til at bestemme, det er også
2424 noget, jeg personligt udvikler mig
2425 I: mm
2426 L2: men som arbejdsplads tænker man jo også på, jamen, vi investerer nogle penge i den her
2427 medarbejder, får vi noget tilbage til arbejdspladsen og sådan noget, ikke
2428 I: ja
2429 L2: altså noget helt konkret, forstår du, hvad jeg mener?
2430 I: ja
2431 L2: det kan godt være, der kommer en og siger, jeg kunne godt tænke mig at komme på et [...] på et
2432 pilefletskursus
2433 I: ja
2434 L2: det kan man sige, nå, jamen, kan du overhovedet bruge det i undervisningen, er du et sted i din
2435 undervisning, hvor du skal bruge det her
2436 I: mm
2437 L2: det er sådan skåret helt ud
2438 I: ja
2439 L2: så ville vi nok sige nej, hvis ikke vedkommende var, så ville vi ikke betale, men der kunne man
2440 godt forestille sig, man var nogen steder, hvor man tænkte, jamen medarbejderen vil have godt af
2441 bare det at komme af sted
2442 I: mm
2443 L2: og få, du forstår, hvad jeg mener?
2444 I: ja, det forstår jeg godt
2445 L2: ja
2446 I: men, og så det her kursus, nu, nu var det jo så et skal-kursus, men, hvor de skal af sted, og det
2447 handler om motorik og bevægelse...
2448 L2: ja, ja
2449 I: og idræt og Fælles Mål og, hvad tænker du så om det kursus i forhold til...
2450 L2: til arbejdspladsen?
2451 I: ja
2452 L2: jamen, det er jo ting de, det kan man sige, det er jo ting, de skal, fordi det er jo ting, der er en del
2453 af de ting, de skal sammen med børnene
2454 I: mm
2455 L2: så derfor så, altså, det man, man kan jo ramme ind i, at der er nogle lærere, som, nu er det et
2456 skal-kursus, hvor lærerne siger, jamen, det ved jeg godt i forvejen det her
2457 I: mm
2458 L2: det er jeg skidegod til, ikke
2459 I: mm

- 2460 [...]
2461 L2: men man kan jo altid lære noget nyt
2462 I: ja [...] så det, det er en okay investering det her?
2463 L2: ja, det synes jeg...
2464 I: når det nu skulle være?
2465 L2: ja, det synes jeg
- 2466 ***Roller***
2467 I: ja [...] ja, har det ændret noget i din hverdag?
2468 L2: nej
2469 I: nej, der er ikke noget, der er blevet nemmere med nogle møder eller...
2470 L2: ikke i forhold til det...
2471 I: et eller andet fordi de simpelthen selv ved tingene? Nej, nej [...] tror du, det bliver det?
2472 L2: [...] så er jeg ikke sikker på, det er på grund af det
2473 I: nej
2474 L2: altså, vi er jo ved at, vi er jo ved at opbygge ny struktur
2475 I: mm
2476 L2: omkring ledelse og omkring arbejdsformer og samarbejdsformer så
2477 I: mm
2478 L2: så det vil ikke være på grund af det
2479 I: nej
2480 L2: nej
2481 I: okay [...] jamen så, du sagde noget før, jeg tændte MP3'eren, det er heller ikke, fordi du behøver at
2482 sige det igen...
2483 L2: mm
2484 I: men, men sådan overordnet tænker du noget med, når nu at man går på arbejde, så tager man på
2485 kursus...
2486 L2: mm
2487 I: og så kommer man tilbage på arbejdet igen
2488 L2: mm
- 2489 ***Intentionalitet***
2490 I: hvad er det for nogle mekanismer, som gør noget godt, og hvad er det for nogle mekanismer, som
2491 gør noget dårligt i forhold til, at man, altså at kurset har været en god investering eller et eller andet?
2492 L2: mm, jamen på det helt konkrete så, så hvis du kan bruge det i din undervisning
2493 I: ja
2494 [...]
2495 L2: altså, det er jo rigtig, rigtig fint, hvis vi har en lærer, som, som måske ikke var helt ovenpå det her,
2496 lad os nu, det her kursus de har været på, det, det ligesom omhandler, der kan godt være en lærer,
2497 som, det har jeg ikke rigtig noget styr på det her
2498 I: mm
2499 L2: og så får man selvfølgelig det med tilbage helt konkret
2500 I: mm
2501 L2: det der kan være skidt i det, det er jo, at altså, jeg har jo haft lærere, ikke her det kan jeg jo ikke
2502 sige, for jeg har jo ikke været her så længe, men altså lærere som aldrig tog på kursus
2503 I: mm, okay

- 2504 L2: og hvor jeg begynder at komme dertil, hvor man skal sige, jamen, det kan ikke passe, at du er så
2505 dygtig
2506 I: mm
2507 L2: for jeg synes, man skal ud, om ikke andet så bare for at komme ud og møde nogle andre
2508 mennesker
2509 I: mm
2510 L2: og ligesom mærke at, jamen tingene kan altså gøres på mange forskellige måder
2511 I: mm
2512 L2: men, men der kan også omvendt sidde folk, der egentlig er rigtig gode til at finde de kurser, de
2513 gerne vil have
2514 I: mm
2515 L2: og så får de at vide, jamen, du skal af sted på det her
2516 I: mm
2517 L2: det kan jo virke modsat
2518 I: ja
2519 L2: at folk sådan synes, argh, ikke
2520 I: ja
2521 L2: som siger, jamen jeg vil egentlig hellere være omkring mine børn
2522 I: ja
2523 L2: og passe mit arbejde
2524 I: ja, ja
- 2525 *Støtte til præstationer*
2526 L2: så, så det der med, at man har indført skal, det har jeg jo aldrig været, altså det har altid været
2527 en, altså folk der, folk kom selv langt de fleste, og var der nogen, der ikke gjorde det, så kunne jeg
2528 tage det med i en medarbejdersamtale
2529 I: ja
2530 L2: hvor jeg kunne sige til folk, jeg har lagt mærke til, at, at du ikke, at du ikke tager af sted på kurser
2531 I: ja
2532 L2: hvordan kan det være
2533 I: ja [...] hvad, hvad hedder det, hvad er det, der gør, at når man så har været ude på et kursus, hvad
2534 er det så, der gør, at man lærer noget og bruger det i hverdagen?
2535 [...]
2536 L2: jamen, det er jo meget personligt, tror jeg, altså, det er jo meget personligt i forhold til, det må du
2537 også, nu har du sikkert fået nogle forskellige svar fra de der tre børnehaveklasseledere, ikke
2538 I: mm
2539 L2: altså, hvor man selv er henne i sit eget liv i forhold til den faglighed, man, man dyrker
2540 I: ja, ja
2541 [...]
2542 L2: men det kommer også, det kommer også rigtig meget an på, hvilke undervisere du har, altså, nu
2543 sidder jeg og tænker på selv mit eget, mit eget kursusforløb, når jeg selv er af sted
2544 I: mm
2545 L2: hvor inspirerende er folk, også med hvem du er sammen med
2546 I: ja
2547 L2: hvis du sidder sammen med en masse på et skal-kursus

2548 I: ja
2549 L2: *griner* som bare er rigtig negative over det, synes bare det er...
2550 I: ja
2551 L2: pisseirriterende. Altså, lærerne har jo, altså der er jo blevet flere og flere ting altså, efter Klare
2552 Mål og Fælles Mål og sådan nogle ting de ligesom kom frem, det er jo ved at være mange år siden
2553 efterhånden
2554 I: ja
2555 L2: men altså, jeg har jo været med i branchen i alligevel så mange år, jeg kan godt huske sådan, da
2556 det begyndte sådan at
2557 I: mm
2558 L2: og der var man da af sted på nogen fagkurser, ikke
2559 I: mm
2560 L2: hvor der sad nogle negative lærere
2561 I: mm
2562 L2: det gjorde også, det blev et rigtig dårligt kursus, ikke
2563 I: ja
2564 L2: og hvad er det så, man tager med hjem, er det så bare den der negative, er man blevet bekræftet
2565 i at...
2566 I: ja
2567 L2: det er også bare
2568 I: at det havde man ikke brug for i hvert fald
2569 L2: ja
2570 I: mm, okay
2571 L2: så, så om et kursus er godt [...] jamen, det handler da meget om, hvordan man er af sted, men det
2572 handler selvfølgelig også om, og det er måske også det, du fisker efter, ikke, hvor meget respons får
2573 man, når man kommer hjem igen, ikke
2574 I: mm
2575 L2: hvor meget plads er der til, at man kan få lov at brede det her ud
2576 I: ja, nemlig, sætte det i værk og sådan noget
2577 L2: ja
2578 I: mm
2579 L2: og det tror jeg da også, det skal vi da også være, det skal vi da også være opmærksomme på
2580 [...]
2581 I: ja [...] ja
2582 L2: altså, jeg vil sige, jeg vil sige, de kurser som også, hvor jeg tror, kurser er gode [...] det er de, det er
2583 sådan nok ikke kun sådan et endagskursus, men altså, hvis nu det er længerevarende, det var det her
2584 jo også
2585 I: ja
2586 L2: de var af sted i en periode, og så skulle de af sted igen, ikke også?
2587 I: jo, de var af sted tre gange over nogle måneder
2588 L2: ja
2589 I: ja
2590 L2: og det er rigtig fint
2591 I: mm
2592 L2: fordi så bliver man jo den vej rundt konfronteret

- 2593 I: ja
- 2594 L2: i forhold til, jamen hvad så, hvad skete der så, da du kom hjem
- 2595 I: ja, ja
- 2596 L2: ikke
- 2597 I: mm
- 2598 L2: og det må være den måde, synes jeg, sådan hvis, hvis der er tid til det
- 2599 I: ja, ja
- 2600 L2: at det er en god måde at organisere det på
- 2601 I: mm [...] ja[...] har du ellers et eller andet, du tænker?
- 2602 L2: nej, altså, jeg er da blevet inspireret meget, altså sådan er det jo altid, når man bliver spurgt om
- 2603 nogle ting, så får det jo mig til at tænke over noget
- 2604 I: mm
- 2605 L2: og det er fint
- 2606 I: det var godt. Jamen, så slukker jeg
- 2607 L2: gør du det
- 2608 **Underviser**
- 2609 I: Sådan. Jamen, jeg tænkte på, om du kunne beskrive kursets indhold sådan til at starte med?
- 2610 U: ja, men kursets indhold det skulle jo handle om, om Fælles Mål for motorik og bevægelse i
- 2611 børnehaveklassen, og det skulle ruste deltagerne, altså ruste børnehaveklasselederne til, til at løfte
- 2612 de krav, der ligger indenfor Fælles Mål for motorik og bevægelse, og det skulle give dem noget viden
- 2613 omkring motorik og bevægelse, og de skulle have nogle praktiske erfaringer med sig eller noget
- 2614 praktisk viden med sig
- 2615 I: mm
- 2616 U: og kunne forbedre det i hverdagen, altså kunne implementere det i hverdagen, så kurset var i høj
- 2617 grad praktisk mindet men også med den teoretiske baggrund, det var også kravet i kurset
- 2618 I: mm
- 2619 U: ja
- 2620 I: ja
- 2621 U: men det var egentlig lagt meget bredt op, altså, jeg kunne næsten sådan bestemme selv indholdet
- 2622 i det
- 2623 I: ja
- 2624 U: ikke også, så, så kravsspecifikationer der var givet til mig, de var ikke sådan fasttømret, at det
- 2625 skulle være lige præcis det og det og det
- 2626 I: nej
- 2627 U: men jeg har selvfølgelig taget Fælles Mål og set, jamen, hvad er det Fælles Mål, det drejer sig om,
- 2628 og hvad er det, de skal kunne, og i, og hvad er det så, jeg kan give dem ud fra det
- 2629 I: mm
- 2630 U: så de kan det, blive bedre til det
- 2631 I: ja
- 2632 *det ringer på døren, optagelse standset til underviseren igen er klar*
- 2633 I: ja, du havde fået rimelig frie rammer
- 2634 U: jeg havde fået rimelig frie rammer til sådan at ud fra min vurdering af, af den givne opgave at
- 2635 planlægge kurset
- 2636 I: ja

2637 U: ud fra hvad, jeg sådan synes, var relevant egentlig
2638 I: ja, skulle du så komme og have det godkendt?
2639 U: jeg sendte, jeg skulle lave sådan en oversigt over kursusgangene og lave en kursusbeskrivelse, og
2640 man kan vel godt sige, den blev godkendt, altså jeg skulle jo sende den til, til Lone og den, det sagde
2641 hun, det lød fint
2642 I: ja
2643 U: *griner* så det ved jeg ikke, om det kan kaldes en godkendelse, men det var det nu nok
2644 I: ja
2645 U: mm
2646 I: ja, så jeg sætter det i gåseøjne "godkendelse", ja
2647 U: ja
2648 I: hvordan, kontaktede du dem, eller kontaktede de dig med henblik på at skulle lave det?
2649 U: [...] det var fak-, der var faktisk først en anden børneterapeut, der var blevet kontaktet, men som
2650 bor syd for fjorden her...
2651 I: mm
2652 U: og længere nede...
2653 I: mm
2654 U: sydpå, som var blevet spurgt, men så min leder på, i Sund By, havde så også snakket med, med
2655 Lone Bojesen om det, og, jeg tror, det var igennem det, at Helle så nævnte, at jamen der er jo også
2656 Gitte, der kan noget *griner*
2657 I: ja
2658 U: og så, så blev det egentlig mig, der fik opgaven
2659 I: ja
2660 U: ja, fordi hun syntes, hun skulle give opgaven til mig, tror jeg, mon ikke...
2661 I: ja
2662 U: det var sådan
2663 I: ja, ja
2664 U: også fordi at jeg kender kommunen, tænker jeg, at, at og jeg kender skolerne, og ligesom er, er
2665 tæt på
2666 I: ja, mm
2667 U: ja
2668 I: hvordan havde du det med, at det var et skal-kursus, de var kommet på?
2669 U: jamen, det havde jeg det fint med
2670 I: ja
2671 U: ja, så tænkte jeg, fedt nok så kommer de *griner*
2672 I: ja, okay, ja
2673 U: ja

2674 *Effektiv læring*
2675 I: hvad er så dit grundlag for at undervise?
2676 U: jamen, jeg er fysioterapeut, og så har jeg så specialiseret mig indenfor børnefysioterapi, som jeg
2677 har arbejdet med i en, ja en 6-8 år
2678 I: ja

2679 U: ja [...] og, og der har jeg selvfølgelig tilegnet mig en masse viden omkring motorik og motion, og
2680 hvad man, hvad der er godt for børnene, og hvad børnene de har behov for, og hvordan hele
2681 bevægelse, motorik og bevægelse og sansefunktioner det hænger sammen
2682 I: ja
2683 U: så
2684 I: [...] har du noget undervisererfaring?
2685 U: ja, det har jeg også, ja
2686 I: ja, mm [...] hvad for nogle tanker, gør du dig så omkring det at skulle ud at undervise?
2687 U: jamen altså som sagt, jeg har faktisk undervist en del på forskellige måder også og...
2688 I: ja
2689 U: holdt en masse foredrag og, så jeg har det, jeg har det rigtig godt med at undervise, jeg elsker at
2690 undervise
2691 I: ja
2692 U: jeg er lige i mit es, når jeg underviser
2693 I: ja
2694 U: ja, det kan jeg rigtig godt lide [...] jeg er meget, altså jeg sætter høje krav til mig selv
2695 I: ja
2696 U: og kan være nervøs i flere dage op til, fordi jeg vil gøre det så godt som muligt, og så brænder jeg
2697 det hele af på kort tid og synes, tiden går så hurtigt *griner*
2698 I: ja
2699 U: ja, og så er man selvfølgelig altid selvkritisk bagefter og tænker, det kunne du godt gøre bedre, og
2700 så kan du justere lidt, det skal du gøre det bedre til næste gang, og så skal du huske at have det med,
2701 så
2702 I: ja
2703 U: men jeg kan godt lide det
2704 I: mm
2705 U: ja, synes, det er rigtig sjovt
2706 I: hvad tænker du så om undervisningssituationen, altså, hvordan er, hvad er en god
2707 undervisningssituation?
2708 U: jamen en god undervisningssituation det er en, det er der, hvor jeg synes, der er noget ping-pong
2709 altså, det er der, hvor jeg kan mærke, at, at deltagerne de er med og er spørgende, og [...] der er en
2710 god dialog
2711 I: ja
2712 U: ja, og ja sådan altså hvor der er deltagelse
2713 I: ja
2714 U: fra deltagerne, fordi igennem deltagelse så viser man jo interesse for, for emnet, og at man sådan
2715 ligesom kan fornemme at, at, at det man ligesom er inde på, det også har noget interesse og noget
2716 vægt jo, for dem man snakker med
2717 I: ja [...] og når det så handler om at undervise voksne, har du nogle tanker omkring det?
2718 U: jamen altså det [...] altså det, jeg, jeg ser, altså, der er nogle pædagogiske...
2719 I: ja
2720 U: forskelle på at undervise voksne og undervise børn selvfølgelig, ikke også
2721 I: ja
2722 U: men [...] egentlig så har, jamen, jeg har undervist voksne før, så
2723 I: ja

2724 U: studerende og
2725 I: ja
2726 U: børn og ja, alle aldre
2727 I: er der nogle bestemte pædagogikker, du lige sådan, eller jeg ved ikke, om man kan kalde det
2728 pædagogikker?
2729 U: altså, jeg, jeg tænker nok på, altså jeg spejler mig selvfølgelig også meget selv i de undervisere, jeg
2730 selv har haft
2731 I: mm
2732 U: ikke også, og jeg er selv meget fascinerende og meget levende underviser. Altså, jeg har undervist,
2733 siden jeg var 13
2734 I: mm
2735 U: i gymnastik og alle sådan nogle ting og er vant til at bruge min krop og bruger meget mig selv også
2736 motorisk faktisk, når jeg underviser
2737 I: ja
2738 U: jeg er nok også meget talende, tror jeg
2739 I: mm
2740 U: jeg vil gerne have mange ting med og bruger meget mit kropssprog, når jeg underviser og kan godt
2741 være fjollet
2742 I: ja
2743 U: ja, og det, det, det synes jeg, det bruger jeg meget bevidst
2744 I: ja
2745 U: ligesom for at understrege nogle pointer også, for at få dem til at forstå hvad jeg mener...
2746 I: ja
2747 U: når jeg siger nogle forskellige ting
2748 I: og det er det samme for børn og voksne?
2749 U: ja det synes jeg faktisk, ja
2750 I: ja
2751 U: det synes jeg, der er ikke, altså der er ikke noget værre, synes jeg selv, end at stå og se på sådan
2752 en meget tør en med en overhead, som...
2753 I: *griner*
2754 U: nærmest ikke flytter sig en kvadratcentimeter om sig selv eller *griner*
2755 I: ja
2756 U: det, synes jeg, er kedeligt faktisk, ikke også, altså jeg kan godt lide, når der sker noget, og at der er
2757 nogle breaks også ind i mellem, hvor at man kan være lidt aktiv, altså nu er jeg jo fys, ikke også
2758 I: mm
2759 U: og det må godt, og når det er ligesom bevægelse, der er i fokus, så må der godt være noget ak-
2760 noget aktivitet faktisk
2761 I: ja
2762 U: som kan underbygge det, vi snakker om
2763 I: ja
2764 U: så det bruger jeg også
2765 I: ja, det har jeg faktisk også et spørgsmål, hvordan du har tilrettelagt undervisningen og også
2766 hvorfor?

2767 U: [...] jamen, altså der var ligesom nogle forskellige områder, vi skulle omkring, og så har jeg nok
2768 egentlig mest af alt taget den mest kronologiske rækkefølge i det, ikke også, for at nå frem til en eller
2769 anden form for mål
2770 I: ja
2771 U: hvor at den første gang var en meget teoretisk gang, hvor vi gennemgik sansemotorikken, og vi
2772 skulle ind omkring noget teoretisk omkring bevægelse og fysisk aktivitet
2773 I: ja
2774 U: og leg også i forhold til børn jo, eller i forhold til børn, for det var jo, og særlig indskolingsbørn,
2775 ikke også
2776 I: ja
2777 U: men for at give dem sådan en meget bred forståelse for hvad det er, vi snakker om, når vi snakker
2778 om finmotorik og grovmotorik og, og sanserne og alle de her ting her, så var det vigtigt for mig, at det
2779 var med, men også vigtigt at de fik noget ballast fra for eksempel Sundhedsstyrelsens anbefalinger
2780 omkring fysisk aktivitet, og hvorfor er det, vi skal have så meget fokus på fysisk aktivitet, det, synes
2781 jeg, var rigtig vigtigt...
2782 I: mm
2783 U: de også fik noget at vide om
2784 I: ja
2785 U: og hvad det egentlig er, de understøtter, også når at man har fokus på bevægelse i skolen, ikke
2786 også
2787 I: mm
2788 U: altså, der er selvfølgelig den parallel til at [...] der er nogle forskningsprojekter og så videre, som,
2789 som siger, at man bliver bedre til at lære, når man også bevæger sig, og når man er god motorisk og
2790 så videre, ikke også
2791 I: mm
2792 U: det er en ting, men en anden ting det er også, at det giver også nogle andre gevinster, ikke også
2793 I: mm
2794 U: nogle sociale områder og hele vores fysiske formåen, ikke også
2795 I: ja
2796 U: ja, så det, det var første gang, og så havde jeg lagt sådan en masse små pauser ind i, hvor jeg ville
2797 sådan give dem en, en idé om, hvordan de kunne bruge pauserne også i undervisningssammenhæng
2798 som sådan nogle små breaks for at få, få kroppen med, og det har, kom de i hvert fald alle sammen
2799 og sagde, at det var de bare enormt, det havde de bare slugt med det samme og gået hjem og brugt
2800 med det samme
2801 I: ja
2802 U: og det var sådan nogle små tominutters-lege, som man kan putte ind i undervisningen [...] så dem
2803 var der så en masse af sådan undervejs den første gang
2804 I: ja
2805 U: og anden gang den var sådan lagt, mere lagt op til det her testredskab for at de, vi så skulle
2806 begynde mere at se på den motorik, vi jo så snakkede om
2807 I: mm
2808 U: og jeg vil sige, det var nok, altså, skulle jeg lave det om, så ville jeg nok lave den gang om, tænker
2809 jeg egentlig
2810 I: ja

2811 U: ikke fordi, de skulle have samme test, altså, de skulle i gang med, igennem det samme fordi det er
2812 sådan et godt redskab til dem...

2813 I: mm

2814 U: for at, som vi snakkede om tidligere, at iagttage og se, hvad det er for nogle børn, de har med at
2815 gøre

2816 I: ja

2817 U: i klasserne og se deres styrker og deres svagheder og sætte, give dem nogle redskaber til også at
2818 kunne give børn, de børn der, som har nogle vanskeligheder noget hjælp

2819 I: mm

2820 U: ikke også, og der er jo børn i gruppen, som måske har et stort hjælpebehov, ikke også

2821 I: ja

2822 U: også give dem noget vejledning til, jamen hvad gør de så ved de børn, der sådan har massive
2823 problemer, hvad skal man så gøre ved dem

2824 I: ja

2825 U: men først og fremmest en måde at, at se børnene på

2826 I: ja

2827 U: så det gik meget af den første gang, eller den anden gang med

2828 I: ja

2829 U: det her, hvor vi så havde et par børn inde

2830 I: nå

2831 U: og jeg lavede testen på børnene

2832 I: ja

2833 U: også fordi at jeg tænkte, at det ville være godt for dem at se det gjort i praksis

2834 I: ja

2835 U: men jeg synes egentlig, der gik for lang tid med det, altså det, det trak for meget ud...

2836 I: okay

2837 U: ikke også

2838 I: ja

2839 U: og jeg tror, hvis jeg skulle lave det om, så ville jeg måske nok lade dem øve det to og to eller i en
2840 gruppe

2841 I: ja

2842 U: lade dem gennemgå de enkelte dele i en gruppe

2843 I: ja

2844 U: og snakke om dem og så måske have noget på video med

2845 I: ja

2846 U: så man kunne sådan demonstrere det lidt løbende

2847 I: mm

2848 U: for det tog simpelthen for lang tid, at de var der

2849 I: okay

2850 U: ja

2851 I: ja

2852 U: men så gennemgik vi sådan også meget, jamen, hvad er grov- og finmotoriske bevægelser, og
2853 hvad er det for noget, hvordan styrker man det, og hvordan styrker man det andet

2854 I: ja

2855 U: og havde også nogle små, de her små lege

2856 I: ja
2857 U: som man så ligesom kan trække op af hatten og trække op af rygsækken, når der lige skal
2858 I: ja
2859 U: skal ske et scenskift eller et eller andet, eller der er nogle urolige børn, hvad gør vi så
2860 I: ja
2861 U: så var der også de her små lege anden gang
2862 I: ja
2863 U: og tredje gang var en ren praktisk gang
2864 I: ja
2865 U: og der var kul på i tre timer *griner*
2866 I: ja
2867 [...]
2868 U: hvor det var alt lige fra simple sådan nogle idrætstimer, de kunne have med børnene til en masse
2869 inspiration til det
2870 I: ja
2871 U: og jeg havde en masse materiale med til dem, jeg lavede otte undervisningsgange eller
2872 undervisningstimer til dem fyldt med aktiviteter, som de simpelthen bare kunne tage, kan tage med
2873 hjem og bruge
2874 I: ja
2875 U: og der var en masse materiale omkring gratis og billigt motoriklegetøj
2876 I: ja
2877 U: også noget, en proces som man kan lave med børnene med for eksempel at samle mælkekartoner
2878 I: ja
2879 U: hvad kan man med dem, og hvordan kan vi bruge kroppen med dem [...] pulslege, styrkelege, alle
2880 sådan nogle forskellige legekategorier
2881 I: mm
2882 U: og kamplege og konkurrenceelementer og alle sådan nogle ting, og hvordan man kunne lave
2883 baner og
2884 I: mm
2885 U: hvad hedder det, sekvenstræning og alle sådan nogle ting, og så havde jeg sådan et modul med
2886 også omkring bevæge, bevægeundervisning
2887 I: ja
2888 U: hvor at man altså laver bevægelse, hvad hedder det [...] hvad hedder, bevægematematik og
2889 bevægedansk og...
2890 I: okay
2891 U: bevægenatur/teknikfag og sådan noget...
2892 I: ja
2893 U: hvordan man bruger kroppen i, indenfor de enkelte fagområder
2894 I: ja
2895 U: de skal jo også lære tal og bogstaver i børnehaveklassen i dag
2896 I: mm
2897 U: så der kunne det være en rigtig rigtig god ide at bruge kroppen i den sammenhæng
2898 I: ja
2899 U: også fordi der er rigtig mange børn, der lærer igennem kroppen [...] og har brug for det kropslige
2900 element til at forstå

- 2901 I: mm
- 2902 U: former og figurer, altså nu handler det meget om symboler og symbolgenkendelse, når man går i, i
- 2903 O. klasse
- 2904 I: mm
- 2905 U: så det havde jeg en hel masse aktiviteter med omkring
- 2906 I: ja
- 2907 U: som de også prøvede
- 2908 I: mm
- 2909 U: og noget, lidt afspænding havde de også og noget fokus og noget kropskendskab
- 2910 I: ja
- 2911 U: ja, og de var rigtig trætte sidste gang *griner* ja
- 2912 *Evaluerings*
- 2913 I: hvordan tog de det ellers? De her, ja, de her forskellige undervisningsgange? Altså hvordan tog de
- 2914 selv at skulle lege, hvordan tog de et tungt teori afsnit og?
- 2915 U: jamen [...] altså jeg lavede sådan en mundtlig evaluering med dem
- 2916 I: ja
- 2917 U: til slut, og altså de synes, altså det var egentlig min fornemmelse, at de sådan gennemgående
- 2918 havde været, havde syntes, det var godt sat sammen
- 2919 I: ja
- 2920 U: de kunne måske godt have brugt, at anden og tredje gang var mikset lidt, så at man ikke havde så
- 2921 meget fysisk, altså at det ikke var så massiv en del den fysiske aktivitet, der lå til slut
- 2922 I: ja
- 2923 U: men at den lige var spredt ud på de andre gange
- 2924 I: ja
- 2925 U: og deres træthedsniveau at mærke så, så har de nok ret i det *griner*
- 2926 I: ja
- 2927 U: egentlig, for de var, de var trætte til sidst altså
- 2928 I: okay
- 2929 U: ja, det var de [...] og der kan man sige, altså tidspunktet hvor det ligger på, og altså, der er jo stor
- 2930 aldersforskel i deltagerne, også hvor aktive de selv er
- 2931 I: ja
- 2932 U: så [...] så, så det kunne måske godt have været ændret
- 2933 I: mm
- 2934 U: til at være spredt lidt ud
- 2935 I: mm
- 2936 U: men der var også noget kronologi i det for mig at lægge det sammen
- 2937 I: ja
- 2938 U: ikke også [...] så
- 2939 I: ja
- 2940 U: det kan man altid sådan lidt fintænke lidt på, men [...] sådan alt i alt, så, så var der egentlig god
- 2941 tilfredshed om det
- 2942 I: ja
- 2943 U: ja, og de kunne godt lide, at der var også de der små breaks ind i mellem, og de her små lege som
- 2944 de, som de også tilkendegav, at de simpelthen lige direkte gik hjem og brugte med det samme

2945 I: ja
2946 U: var der i hvert fald nogen, der kom og sagde, sådan, at ej det der det har vi allerede gjort, jeg
2947 spurgte selvfølgelig sådan lidt ind til også, om der, dengang de anden gang havde fået testen, om der
2948 var nogen, der havde været hjemme og bruge den, og det var der
2949 I: ja
2950 U: nogen der havde været hjemme og prøvet den, og det opfordrede jeg selvfølgelig også til, at de
2951 skulle prøve
2952 I: ja
2953 U: skulle hjem og kigge den igennem og så skulle de eventuelt bare tage et par børn ud og prøve det
2954 på et par børn
2955 I: mm
2956 U: og så skulle vi snakke om det, og de brugte vi også noget tid på der den sidste gang og evaluere
2957 lidt på, på de erfaringer de havde fået sig med testen
2958 I: ja
2959 [...]
2960 U: så indholdsmæssigt så, så tror jeg egentlig, det var okay, sådan
2961 I: ja
2962 U: ja [...] altså der er jo selvfølgelig altid, der vil altid være sådan nogle enkelte der sidder, at, at det
2963 der, det har vi hørt før, ikke også...
2964 I: mm
2965 U: på for eksempel teoridelen
2966 I: ja
2967 U: men det er da godt og få det genopfrisket og sådan noget, og så sidder...
2968 I: ja, hvor mange var de?
2969 U: de var en 20-25 stykker
2970 I: ja
2971 U: ja [...] som sagt med meget stor aldersspredning
2972 I: ja
2973 U: så [...] og det vil der jo altid være, altså der, der kan det være svært at, at finde sådan et niveau
2974 I: ja
2975 U: som kan ramme alle, når der er, når der er så stor variation på dem, der deltager, ikke også
2976 I: ja [...] det er også altså forholdsvis kort tid til at nå hele vejen rundt, det var tre gange tre timer, nej
2977 tre gange fire timer?
2978 U: nej, tre gange tre, og så, eller to gange tre og så fire, ja fire...
2979 I: ja
2980 U: på den sidste
2981 I: ja
2982 U: ti timer i alt
2983 I: ja, hvordan vil du vurdere dig selv?
2984 U: jamen [...] altså jeg synes da egentlig, jeg klarede det meget godt *griner*
2985 I: ja *griner*
2986 U: nej, det ved jeg ikke, altså i teori, altså jeg har alt, det er sådan meget også, hvordan jeg er, og, og
2987 hvor jeg har mine styrker og svagheder henne, ikke også, altså i teoridelen der skal jeg blive meget
2988 mere skarp og være hurtigere
2989 I: mm

2990 U: der kan jeg godt komme til at stå og snakke for meget
2991 I: mm
2992 U: og i bevægelsesdelen synes jeg altid, jeg er meget levende og giver enormt meget af mig selv
2993 I: mm
2994 U: hvis jeg sådan skal evaluere mig selv på det *griner*
2995 I: ja
2996 U: det er sådan en underlig ting egentlig
2997 I: ja *griner*
2998 U: *griner* [...] og så havde jeg det måske også sådan lidt selv med den der anden gang, at der var et
2999 eller, det var ikke sådan helt godt, vel
3000 I: nej
3001 U: at jeg måske skulle have vinklet den lidt anderledes
3002 I: mm
3003 U: ja
3004 I: men tror du, det har mere indflydelse på lige det, altså på kursusforløbet, eller tror du, det er
3005 noget, der får indflydelse på, om de har lyst til at bruge det, når de kommer hjem?
3006 U: nej, det tror jeg sådan set ikke
3007 I: nej, så det altså...
3008 U: nej
3009 I: det var den situation, der var?
3010 U: altså, det er jo nok min egen selvkritik
3011 I: ja
3012 U: men jeg tror ikke, at det sådan decideret får indflydelse på, om de bruger testen for eksempel eller
3013 ej
3014 I: nej
3015 U: det gør det ikke
3016 I: nej, nej
3017 U: for de fik den set i praksis, og vi gennemgik alle tingene, og der er ikke nogen tvivl nogen steder
3018 I: nej
3019 *Effektiv læring*
3020 U: og jeg lavede så den sikkerhedsforanstaltning lige præcis i forhold til den del, at jeg har lavet
3021 sådan en hotline til dem med mail, mailingliste
3022 I: ja
3023 U: hvor de kan stille mig spørgsmål
3024 I: ja
3025 U: også fordi jeg også er kommunalt ansat person
3026 I: ja
3027 U: en de kan henvende sig til
3028 I: mm
3029 U: i det offentlige system
3030 I: mm
3031 U: så tænkte jeg også, det var rigtig smart at lægge det på den måde
3032 I: ja

- 3033 U: og så give dem muligheden for, at det her, det er ikke, bare dør hen, men at vi kan have noget
3034 kommunikation omkring lige præcis det her bagefter
- 3035 I: ja
- 3036 U: fordi det er en proces, og det er ikke sådan noget, man lige lærer fra en gang til en anden
- 3037 I: mm
- 3038 U: det, det kræver altså lige, at man får fingrene ned i det, og det kan godt være, der er nogen af
3039 dem, der først vil gå i gang med det i det nye år, ikke også, altså
- 3040 I: mm
- 3041 U: simpelthen ikke tager det nu i de 0. klasser, de har...
- 3042 I: mm
- 3043 U: men først tager det med de nye, de får
- 3044 I: ja
- 3045 U: det kunne man måske godt forestille sig
- 3046 I: ja, ja
- 3047 U: men det, derfor var det vigtigt for mig ligesom at få lavet den her mailingliste og sige nu, også,
3048 også gik hjem til mine kolleger i mit bagland og med hende, der nu har fået skoleområdet og sige, nu
3049 har jeg introduceret den her del
- 3050 I: mm
- 3051 U: det er faktisk et redskab, som vi skal have noget pingpong omkring med de her...
- 3052 I: mm
- 3053 U: med de her lærere, som, hvor vi kan simpelthen løfte hele motorikdelen til et højere niveau
- 3054 I: ja
- 3055 U: så sådan en idé var der selvfølgelig også med det
- 3056 I: ja
- 3057 U: at sikre noget fremtid
- 3058 I: ja
- 3059 U: så selvom at, man kunne måske lige have gjort det på den ene og den anden måde, så, så er der
3060 noget [...] så er der noget, noget mulighed for noget sparring
- 3061 I: ja
- 3062 U: efterfølgende, ikke også
- 3063 I: ja
- 3064 U: ja
- 3065 **Evaluerings**
- 3066 I: ja, nu kan det godt være, jeg overlapper lidt, men hvad er sådan din vurdering af deltagerne?
3067 [...]
- 3068 U: jamen, de er meget forskellige
- 3069 I: ja
- 3070 U: meget forskellige, kommer med mange, mange forskellige ting, men jeg synes generelt set meget
3071 lyttende, og også en del af dem spørgende, og der var også nogen af dem, der så meget trætte ud
- 3072 I: ja
- 3073 U: sådan jeg ved ikke, om det sådan er tidspunktet på dagen, også når man har været på arbejde i en
3074 hel dag, at, at man så er træt
- 3075 I: ja

3076 U: faktisk, ikke også, og at der ikke er så meget energi, når vi når der omkring halv fem, fem, ikke
3077 også, så
3078 I: mm
3079 U: koncentrationen den svigter jo lige til slut, ikke også
3080 I: ja
3081 U: det kan man godt mærke
3082 I: mm
3083 U: og så må man jo lave flere klovnumre *griner* eller sådan, sørge for at få hevet dem op, ikke
3084 også
3085 I: ja
3086 U: og gøre det spændende, det man snakker om
3087 I: ja
3088 U: og som sagt altså i den fysiske del til sidst, der var de, der var de simpelthen bare trætte, og der,
3089 der var da noget som, som jeg lod være, altså jeg, jeg droppede til slut
3090 I: mm
3091 U: fordi at det havde, det var der ikke noget mening i
3092 I: mm
3093 U: så var det bedre ligesom at runde lidt af på, på noget af det, vi havde haft
3094 I: mm
3095 U: sådan vi fik en god afslutning, ikke også, i stedet for at presse mere på
3096 I: hvordan tolker du det, at de var lyttende og spørgende?
3097 U: jamen, det er jo deres [...] deres blikke og deres [...]
3098 I: ja
3099 U: at, at de ikke sidder og falder i staver og kigger den anden vej og...
3100 I: ja, okay
3101 U: men sådan at, ja, jeg kan få øjenkontakt med dem og
3102 I: ja
3103 U: og, og de spørger om ting og
3104 I: ja
3105 U: vi kan få nogle diskussioner, og der er noget, de diskuterer også indbyrdes lidt, ikke også
3106 I: ja
3107 U: de griner, altså
3108 I: ja
3109 U: det var meget vigtigt for mig, at vi kunne få, de kunne få lov til at grine og sådan noget til den
3110 sidste gang
3111 I: ja
3112 U: der var nogen, der tilkendegav, i forhold til det, det praktiske at det også var lidt
3113 grænseoverskridende
3114 I: ja
3115 U: i forhold til den måde jeg greb undervisningen an på
3116 I: mm
3117 U: men jeg havde ligesom lagt op til dem, at, at jeg skulle undervise en 0. klasse
3118 I: ja
3119 U: også give dem noget råd og vejledning på den, igennem det give dem noget vejledning i, hvordan
3120 man får fat i børn motorisk

3121 I: ja
3122 U: så de kunne, skulle lære igennem mig
3123 I: mm
3124 I: hvordan de selv skulle engagere sig selv...
3125 I: ja
3126 U: i fysisk aktivitet
3127 I: ja
3128 U: hvilket netop er min erfaring, at jamen nogle lærere, ikke også, de kan virkelig have svært ved [...] at hanke sig selv op og være deltagende...
3129 I: mm
3130 U: i fysisk aktivitet hvor det er så vigtigt, man som, som voksen...
3131 I: ja
3132 U: i sådan nogle sammenhænge er meget deltagende, fordi det er det, børn spejler sig i
3133 I: mm
3134 U: så det var meget min pointe, men som, hvor der var nogen, som ligesom tilkendegav til slut, at de synes, det var lidt, altså det var en enkelt eller to, der sagde, de synes, det var sådan lidt at, at de skulle gøre nogle ting, som de ikke var vant til
3135 I: mm
3136 U: og det skulle de også
3137 I: ja
3138 U: ja [...] så det var lidt at prøve dem af på forskellige måder men at give...
3139 I: ja
3140 U: dem nogle andre måder at bruge kroppen på også
3141 I: tror du så, de går hjem og gør det lige de der?
3142 U: det ved jeg ikke helt
3143 I: nej
3144 U: det ved jeg ikke, om de gør, men altså som, de sagde også, at de, altså de, at det var noget, altså de ville tage med sig
3145 I: ja
3146 U: ikke også, altså, og ikke om de decideret går hjem og gør det, men så tror jeg, de går hjem og reflekterer over det, de har oplevet
3147 I: mm
3148 U: ikke også, og måske stiller sig selv nogle spørgsmål, altså det jeg godt kunne tænke mig, der rører sig i dem så, det er, hvordan agerer jeg...
3149 I: mm
3150 U: sammen med børnene når vi skal være fysisk aktive
3151 I: mm
3152 U: er jeg en medspiller
3153 I: mm
3154 U: eller er jeg den, der står...
3155 I: står, ja
3156 U: herude og styrer, ikke
3157 I: ja
3158 U: og det er jo altså, det handler også meget om, hvilken person man er, ikke også, og hvad man kan tage med
3159

3166 I: mm
3167 U: ikke
3168 I: ja
3169 U: og det kan jeg jo ikke sidde og vide egentlig
3170 I: nej, nej
3171 U: vel
3172 I: nej
3173 U: om de vil gøre det, men jeg håber da, det har sat nogen, om ikke andet nogen tanker i gang
3174 omkring deres egne processer
3175 I: ja
3176 U: ikke også, om deres egen deltagelse, fordi det var, det var egentlig min pointe med det, ikke også
3177 I: mm
3178 U: som vi også ligesom tog frem og når, så de ligesom kunne, kunne få det lidt sort på hvidt, også,
3179 ikke også
3180 I: ja
3181 U: ja

3182 *Effektiv læring*
3183 I: ja [...] hvad for nogen ressourcer, havde du, altså havde du til rådighed, når du skulle lave det her?
3184 Altså, jeg tænker måske både fysisk, men også du har nævnt nogle forskellige mennesker, Lone og en
3185 anden nede fra Sund By, ikke?
3186 U: mm
3187 I: og sådan, har du haft nogen at sparre med?
3188 U: altså, jeg har talt en lille smule med en kollega, ja
3189 I: ja
3190 U: og det var meget omkring den her test, også fordi det var lige, hvad for en, hvad for en jeg skulle
3191 vælge
3192 I: ja
3193 U: fordi der er nogle forskellige modeller
3194 I: ja
3195 U: så den har jeg, der har jeg brugt lidt hende
3196 I: ja
3197 U: til det. Ellers så har jeg simpelthen bare [...] brugt mig selv
3198 I: ja
3199 U: og det jeg [...] kunne i forvejen
3200 I: ja
3201 U: så har jeg selvfølgelig læst en masse op på en masse ting
3202 I: ja
3203 U: der er en masse detaljer, der skal, sådan der skal med, ikke også, brugt enormt lang tid på at lave
3204 undervisningsmateriale faktisk
3205 I: ja
3206 U: men det var meget en proces for mig selv også
3207 I: ja
3208 U: også fordi jeg måske har egentlig lidt en bagtanke med at ville bruge det igen
3209 I: ja

3210 U: ikke også, så kunne jeg lige så godt gøre det ordentligt fra starten
3211 I: ja *griner*
3212 U: ja *griner*
3213 I: men er det fordi at, at der ikke er blevet stillet noget andet, eller er der blevet stillet noget til
3214 rådhed fra Brønderslev Kommune?
3215 U: til mig?
3216 I: ja
3217 U: nej
3218 I: nej
3219 U: det er der ikke
3220 I: nej [...] der er blevet lavet et, et forslag til et kursus, så har du lavet det og så...
3221 U: og så har jeg gjort det
3222 I: og så har du undervist i det?
3223 U: ja

3224 **Feedback**
3225 I: ja [...] var der mulighed for, at deltagerne på kurset kunne kommentere på dig?
3226 U: ja
3227 I: det var evalueringen?
3228 U: ja
3229 I: men på hinanden, kunne de det?
3230 U: nej, ikke på hinanden
3231 I: nej
3232 U: nej
3233 I: nej [...] ja, og så...
3234 U: men altså det gjorde de jo lidt alligevel, vil jeg sige
3235 I: ja
3236 U: ja fordi...
3237 I: hvordan?
3238 U: jamen altså, det er jo, når man så, vi sad der og snakkede til slut, og så jeg bad dem lidt om at
3239 komme lidt med...
3240 I: mm
3241 U: hvor jeg godt ville høre lidt omkring deres oplevelser med kurset, ikke også
3242 I: ja
3243 U: så kom der jo lidt altså, igen det her med at der er stor aldersforskel, og nogen har mere erfaring
3244 end andre og
3245 I: ja
3246 U: så sådan nogle ting kom der jo
3247 I: mm
3248 U: og nogen er mere fysisk fit end andre også, altså, så sådan nogle kommentarer kom der jo, så det
3249 var ikke sådan direkte henvendt til den og den, men altså det kan man jo bare se rundt i
3250 forsamlingen, så ved man jo godt, hvem man snakker til
3251 I: ja
3252 U: så på den måde så var der jo sådan noget, altså ikke direkte
3253 I: nej

3254 U: at de skulle sådan sidde og sige noget om hinanden, men der blev alligevel...

3255 I: ja

3256 U: sagt nogle, nogle små ting, ikke også

3257 I: ja, har du kommenteret på dem?

3258 U: ja, det har jeg

3259 I: ja

3260 U: det har jeg

3261 I: hvordan?

3262 U: jamen, jeg synes, at de var, at de havde været, jamen jeg synes, jeg var glad for at have dem og...

3263 I: mm

3264 U: og var glad for deres engagement og

3265 I: mm

3266 [...]

3267 U: og, jamen også, altså, altså det hænger jo selvfølgelig sammen med det hele, og jo særlig den her

3268 med min pointe om egendeltagelse når det drejer sig om fysisk aktivitet, ikke også, altså forsøgte jeg

3269 sådan lidt at understrege med stor fed tusch altså *griner* at det

3270 I: ja

3271 U: at det er rigtig vigtigt og...

3272 I: mm

3273 U: og det er jo direkte pointering af dem

3274 I: mm

3275 U: ikke også, et godt råd til dem

3276 I: mm

3277 U: ikke også, når det handler om det her emne, ikke også, at, at det er rigtig vigtigt...

3278 I: ja

3279 U: at kunne bruge sig selv i den sammenhæng

3280 I: ja

3281 U: med de kvaliteter man selv har

3282 I: mm

3283 U: ikke også, og de kan være meget forskellige

3284 I: mm

3285 U: men at bruge dem man har, ikke også

3286 I: ja

3287 U: ja

3288 I: nu er det heller ikke, det er slet ikke, fordi jeg vil frem til, at der er noget, der er rigtigt eller

3289 forkert...

3290 U: nej, nej

3291 I: men jeg tænker, når nu de har været ved at lege og sådan noget

3292 U: mm

3293 I: har du så gået ind og sagt, ej, sådan skal I ikke gøre, eller ja det er rigtigt, det er lige præcis sådan,

3294 den er tænkt eller sådan, har du kommenteret på deres...

3295 U: jeg har kommenteret...

3296 I: gruppearbejde?

3297 U: nej, jeg har mere kommenteret på deres udholdenhed og...

3298 I: ja

3299 U: *griner* sådan noget, ikke også
3300 I: ja, ja
3301 U: altså hvor fysisk fit de egentlig selv var
3302 I: ja
3303 U: ikke også, og hvad selv der var noget svært for nogen af dem eller
3304 I: mm
3305 U: nemt for nogen andre eller så videre og så videre, men det er jo ikke egentlig det, der er pointen
3306 vel
3307 I: mm
3308 U: det er, at de oplever aktiviteten som sådan
3309 I: mm
3310 U: fordi lige så vel som de er forskelligt i niveau med ting, så er børnene det også
3311 I: ja
3312 U: og det er den, det er det, de skal være opmærksomme på, når de skal være sammen med
3313 børnene, ikke
3314 I: mm
3315 U: det er jo, at man kan ikke regne med, at man kan stille en aktivitet an, og så er alle med sådan her
3316 I: mm
3317 U: vel
3318 I: mm
3319 U: det kan man ikke
3320 I: mm
3321 U: men, men det er samspillet i det, og det er selve dynamikken i aktiviteten måske, det drejer sig
3322 om, eller det er opdagelsen eller målet
3323 I: mm
3324 U: og så videre og så videre som, som...
3325 I: ja, ja
3326 U: som kan være det springende, ikke
3327 I: ja
3328 U: så det vil ikke være sådan den, den enkelte, nej
3329 I: nej, så det er faktisk lidt bevidst, at du har...
3330 U: ja
3331 I: ladet være?
3332 U: ja
3333 I: ja
3334 U: altså, det synes jeg ikke, de havde egentlig noget, så meget at bruge til
3335 [...]
3336 I: ja
3337 [...]
3338 U: fordi så skulle jeg have lavet lidt mere, kan man sige, opgaveløsningsseancer
3339 I: ja
3340 U: altså, vi havde nogle små nogen, altså for eksempel hvor de skulle lave, vi brugte en sang, de fik,
3341 hvor vi delte op i tre grupper, og så skulle de lave en bevægelse til et vers af forskellige børnesange
3342 I: mm
3343 U: igen som en del af, af, af bevægelse, bevæge og bogstaver, ikke også

3344 I: ja
3345 U: det er sådan en rigtig sjov aktivitet, man kan have for at forholde sig til, til ord med krop
3346 I: mm
3347 U: ikke også, så her har du noget rytme, du har [...] en hel sangtekst, du skal gå igennem, ikke også og
3348 forholde dig til de enkelte ord, hvordan ser kat ud med kroppen for eksempel, ikke også
3349 I: ja
3350 U: og der skulle de lave sådan et lille gruppearbejde, hvor de så lige skulle vise det sådan for
3351 hinanden, ikke også
3352 I: mm
3353 U: men altså, der kan man jo ikke andet end at rose hele bundtet, fordi *griner* det var så vældig
3354 festligt
3355 I: ja
3356 U: men igen, der mærker de selv på egen krop, hvad det er, det gør ved dem, når man lige pludselig
3357 skal arbejde, fordi det er det, de skal hjem og sætte børnene til
3358 I: ja
3359 U: og jeg synes, det er vigtigt, at de prøver det selv, altså man skal aldrig gøre noget med nogen, man
3360 ikke har prøvet selv
3361 I: mm
3362 U: det er sådan min dybeste holdning i det
3363 I: mm
3364 U: altså fordi du skal kunne vide, hvordan det er
3365 I: mm
3366 U: hvordan det føles, hvis du skal
3367 I: ja
3368 U: bevæge dig som en rumraket eller sådan et eller andet, så skal du have gjort det selv
3369 I: ja
3370 U: du skal ikke have oplevelsen første gang
3371 I: ja, nej
3372 U: fordi du skal kunne vide, hvad du forventer, hvad der kan ske
3373 I: mm
3374 U: ikke også
3375 I: når de så skulle vise det der for hinanden
3376 U: mm
3377 I: fordi, det er nemlig, fordi vi snakkede om, at, at de ikke sådan kunne kommentere på hinanden,
3378 altså
3379 U: ja
3380 I: men det, det havde de jo egentlig muligheden for?
3381 U: ja
3382 I: at når de viser de der ting så...
3383 U: ja
3384 I: altså, så er det jo så bare, om man gør det eller ikke gør...
3385 U: ja
3386 I: om man føler man...
3387 U: ja, ja
3388 I: er det ikke, er det ikke mere på den måde?

3389 U: jo
3390 I: så du gav den muligheden for at...
3391 U: jeg gav dem muligheden for det
3392 I: ja
3393 U: ja
3394 I: ja, ja
3395 U: men altså de klappede af hinanden og syntes, de var dygtige
3396 I: ja
3397 U: ja *griner* ja, det gjorde de, der var ikke sådan den dybere evalueringsproces i gang i det
3398 I: nej
3399 U: det var der ikke
3400 I: nej
3401 U: men der var altså, men man kunne måske have gjort mere ud af det, hvis det var det, ikke også, og
3402 så kunne man have taget sådan nogle små seancer og lade dem mere kommentere på hinanden, hvis
3403 man skulle have gjort det på den måde, men det, det synes jeg egentlig ikke, var nødvendigt
3404 I: nej
3405 U: nej
3406 I: nej
3407 U: det var ikke det, der var formålet i hvert fald
3408 I: nej
3409 U: nej

3410 *Indflydelse på uddannelsesforløbet*
3411 I: nej [...] har de haft nogen mulighed for, altså deltagerne har de haft mulighed for at have
3412 indflydelse på forløbet?
3413 [...]
3414 U: ikke så meget faktisk
3415 I: mm
3416 U: nej [...] altså, jeg har spurgt dem lidt til, hvad, i hvert fald i forhold til den sidste gang, om der var
3417 nogen ting, som vi skulle tage op igen
3418 I: mm
3419 U: eller om de havde brug for at få repeteret
3420 I: ja
3421 U: men det var der sådan set ikke
3422 I: nej
3423 U: nej
3424 I: og på, på indhold, ja det er jo det samme. Altså, du har spurgt ind til, om der var nogen behov?
3425 U: altså, det gjorde...
3426 I: hos dem?
3427 U: hos dem, altså, det gjorde jeg jo dengang helt i starten...
3428 I: ja
3429 U: da jeg talte med Lone, det var jo, hvad, hvad vil I gerne
3430 I: ja
3431 U: hvad skal det
3432 I: yes

- 3433 U: er der noget opskrift her eller
- 3434 I: mm
- 3435 U: jamen, det var egentlig meget mig selv, som skulle komme med nogle idéer
- 3436 I: mm
- 3437 U: ja, til det, så det gjorde jeg så
- 3438 I: ja
- 3439 U: ja
- 3440 I: jamen, så er jeg faktisk igennem
- 3441 U: ja
- 3442 I: men jeg har sådan et afsluttende spørgsmål, som jeg har stillet til alle
- 3443 U: ja
- 3444 *Intentionalitet*
- 3445 I: om du har nogle tanker omkring det at tage på kursus og komme tilbage på arbejde. Hvad, hvad er
- 3446 vigtigt, hvad tæller, hvad?
- 3447 U: ja
- 3448 I: ja
- 3449 U: jamen, jeg har jo selv været på mange kurser, ikke også
- 3450 I: ja
- 3451 U: og skal på kursus på torsdag
- 3452 I: ja
- 3453 U: og ja, jeg har store forventninger
- 3454 I: ja
- 3455 U: ja, og det har man jo, når man tager på kursus, fordi man, man håber jo altid, det her kursus det
- 3456 bliver det bedste kursus, hvor jeg virkelig bliver fyldt op med noget af det, jeg synes, jeg mangler
- 3457 I: ja
- 3458 U: ikke, og sådan har man det jo lidt, eller måske lærer jeg noget nyt og spændende, som jeg kan, jeg
- 3459 kan, hvad hedder det, få, krydre min, min praksis med, ikke også, noget jeg kan, fordi man tit
- 3460 trænger, at man trænger jo tit til noget nyt
- 3461 I: mm
- 3462 U: man trænger tit til at blive inspireret
- 3463 I: mm
- 3464 U: og jeg glæder mig meget til det kursus, jeg skal til nu her, fordi det er et meget praktisk kursus,
- 3465 ikke også, jeg har brug for noget praktisk, nogle nye idéer, nogle praktiske måder at gøre ting på, så
- 3466 jeg har en meget stor forventning om, at det her kursus, det bliver praktisk
- 3467 I: mm
- 3468 U: så du kan jo nok se, at hvis jeg kommer til det her kursus, og det ikke er praktisk, det vil jo være
- 3469 frygteligt
- 3470 I: ja
- 3471 U: jeg bliver så skuffet
- 3472 I: ja
- 3473 U: ikke *griner* så man har jo den der forventning om et eller andet, og det handler jo meget om
- 3474 det, man lige står og mangler, altså hvis jeg melder mig på et eller andet testkursus
- 3475 I: mm

3476 U: i en eller anden given test så skal jeg lære noget om den her test, fordi så skal jeg kunne tage den
3477 her test med hjem
3478 I: mm
3479 U: og så skal jeg kunne bruge den
3480 I: ja
3481 U: ja, ikke også
3482 I: mm
3483 U: så skal jeg have noget op i min rygsæk
3484 I: mm
3485 U: noget jeg kan bruge
3486 I: mm
3487 U: ja, og sådan tænker jeg også meget, det er, sådan må det også være for lærere, det er, at man skal
3488 have noget inspiration, man skal have noget med sig i den der rygsæk
3489 I: mm
3490 U: som man kan blive, blive dygtigere af
3491 I: mm
3492 U: og, og blive bedre af, altså blive bedre, blive dygtigere til det vi gør i vores hverdag, ikke også
3493 I: mm
3494 U: så [...] jo, det er da, altså det er da i høj grad det, det drejer sig om, og hvad var det så, du spurgte
3495 om mere? Spurgte du ikke om et eller andet?
3496 I: jo, nej, men det var bare, når man så kommer tilbage på arbejdet, hvordan altså
3497 U: ja
3498 I: hvad er det for nogen mekanismer, der gør, at man bruger det eller ikke bruger det eller?

3499 *Effektiv læring*

3500 U: ja [...] ja, det er jo så skægt, ikke også, fordi det handler meget omkring, hvad det så er, det drejer
3501 sig om det der, fordi nogen ting, og sådan tror jeg da også, det bliver for det her kursus, ikke også,
3502 nogen ting, og det vil jeg sige, det er så måske meget godt egentlig
3503 I: mm
3504 U: fordi de har, de har fået [...] nu taler jeg lige ud fra det her kursus, er det okay?
3505 I: ja, ja
3506 U: der har det i hvert fald været min hensigt, at de skulle simpelthen have materiale med
3507 I: ja
3508 U: så de kan gå hjem og slå op og sige, det og det og det og det, det kan jeg lave
3509 I: ja
3510 U: ikke
3511 I: ja
3512 U: ikke også, fordi det er simpelthen sådan, at når man kommer på et kursus, så siger man lige, og så
3513 går der måske to dage nu, så skal, hvad var det nu
3514 I: mm
3515 U: ikke også
3516 I: mm
3517 U: så derfor når, der har det været meget magtpåliggende for mig, at de skulle simpelthen have
3518 nogle, noget i hånden
3519 I: ja

3520 U: så når de nu kom hjem, og der var gået en uge eller 14 dage, så var det der stadigvæk
3521 I: ja
3522 U: og de sådan kan slå op og sige, godt, jamen, så er det den her, så kan vi jo lave det og det og det
3523 og det og det og det, og så laver vi også det, og det står her
3524 I: mm
3525 U: så de ligesom har det med sig hjem
3526 I: ja
3527 U: og det tænker jeg også, at det kan jeg selv godt lide, at jeg ligesom kan gå tilbage til det kursus, jeg
3528 så har været på og sige, nå, hvordan var det nu, det var
3529 I: ja
3530 U: og så er det ikke alt for kryptisk, vel
3531 I: mm
3532 U: og for svært at finde ud af, fordi jeg kan godt ved at bruge det, jeg har fået tænke, aha, nå ja, det
3533 var sådan, det var
3534 I: det var sådan, ja
3535 U: ja, så, så det der man så har i hånden med hjem, det er altså, det er altså vigtigt
3536 I: ja
3537 U: ja, de der mere strøtanker på et papir og sådan noget, dem får man aldrig så meget brugt, synes
3538 jeg ikke *griner*
3539 I: mm
3540 [...]
3541 U: men altså igen, så [...] alle de praktiske dele alt, alle de, alt den fysiske aktivitet alle de der
3542 praktiske ting, de har fået, dem går de hjem og bruger, det er jeg sikker på
3543 I: mm
3544 U: men testdelen, den er sværere, ikke også, fordi den kræver noget tid
3545 I: mm
3546 U: og den vil altid være sværere, den er også sværere for mig, når jeg har været på sådan et kursus,
3547 og så skal den lige lagre sig, og så skal jeg i gang med at bruge den...
3548 I: mm
3549 U: på nogle børn
3550 I: mm
3551 U: ikke, det er jo fuldstændig det samme, jeg gør, ikke, når jeg lærer sådan noget, det er, så skal jeg i
3552 gang med at bruge den, jeg skal lære den at kende, og det skal jeg bruge noget tid på
3553 I: mm
3554 U: jeg er faktisk også nødt til at sætte mig med den og studere den igen og øve mig
3555 I: ja
3556 U: ikke, og jeg skal jo heller ikke forvente, at de første femtusind gange, ej undskyld, måske ikke lige
3557 femtusind *griner*
3558 I: *griner*
3559 U: men de første 10 eller 20 gange jeg gør det...
3560 I: mm
3561 U: at det går lige, som jeg vil have det
3562 I: mm
3563 U: det kan godt være, jeg skal gøre det, øve mig noget mere, ikke også
3564 I: ja

3565 U: og så vil jeg jo gerne, at jeg kan spørge nogen
3566 I: ja
3567 U: når jeg så er i tvivl
3568 I: mm
3569 U: og det var lige præcis derfor, jeg tænkte, det her med den her at de får den her mailliste, den var
3570 vigtig
3571 I: ja
3572 U: lige præcis til det her, det er, at så kan de spørge nogen, når nu de bliver i tvivl, og jeg kan også
3573 lige maile til dem, hvordan går det...
3574 I: ja
3575 U: med den her test
3576 I: ja, ja
3577 U: er I kommet i gang
3578 I: ja
3579 U: har I nogle spørgsmål så bare sig til, ikke også
3580 I: mm
3581 U: altså, og det, synes jeg da, er lidt service
3582 I: ja, det er det da også
3583 U: et eller andet sted ikke
3584 I: ja
3585 U: fordi det er sådan et behov altså, når jeg har været på et eller andet kursus, altså du får godt nok,
3586 så laver man den der mailingliste, og at man får aldrig rigtig mailet vel, for man kender ikke helt så
3587 godt hinanden, vel
3588 I: mm
3589 U: og kan jeg nu lige få mig til at maile til hende der
3590 I: ja, ja især dem som er på en lille skole, hvor der kun er en børnehaveklasseleder i det her tilfælde...
3591 U: ja, ja
3592 I: de kommer jo hjem og står helt alene med det
3593 U: ja, men hvor jeg selv tænker, hvis nu underviseren spurgte mig, hvordan går det, hold da fast så
3594 ville...
3595 I: så vil man godt
3596 U: så ville jeg da spørge en hel masse om...
3597 I: ja
3598 U: sådan og sådan, ikke
3599 I: ja, ja
3600 U: altså, hvis jeg har fået det nogle gange
3601 I: mm
3602 U: og det var, og også en, altså det har man haft brug for, ikke også
3603 I: ja
3604 U: og det har man brug for lige præcis med sådan nogle ting, ikke
3605 I: ja, ja
3606 U: og så er det ikke så svært
3607 I: nej
3608 U: at spørge læreren
3609 I: nej, nej det er da rigtigt

3610 U: det er sværere at spørge de andre, fordi prøv at tænk, hvis de er klogere end mig
3611 I: ja
3612 U: ikke *griner*
3613 I: det er jo sådan, det er
3614 U: ja
3615 I: mm
3616 U: ja
3617 I: ja [...] har du ellers tænkt et eller andet?
3618 U: ja [...]
3619 I: det har du nok, men har du tænkt et eller andet *griner*
3620 U: jeg synes, jeg har tænkt på det her kursus så lang tid, så det er helt frygteligt
3621 I: ja
3622 U: nej [...] jamen altså, altså der var jo bred utilfredshed med lokalerne og forplejningen og alle de
3623 her ting her, ikke også, og jeg tror da et eller andet sted, om det er sådan en typisk offentligt ansat
3624 kommentar eller hvad, at man har en forventning om, at når man kommer ud til kursus, så vil man
3625 godt [...] så vil man godt, så vil man godt, hvad hedder sådan noget
3626 [...]
3627 I: serviceres eller et eller andet?
3628 U: så vil man godt serviceres lidt
3629 I: ja, ja
3630 U: og have det lidt godt, ikke
3631 I: ja
3632 U: og det vil man gerne
3633 I: mm
3634 U: og der var altså også meget koldt i det her fysiklokale, vi var i
3635 I: mm
3636 U: måske ikke lige de optimale rammer for sådan, der var ikke så meget plads, og der var helt vildt
3637 koldt
3638 I: ja, okay
3639 U: ja, det var der [...] og det var også deres kommentarer altså, sådan generelt set så syntes de, de
3640 blev spist så dårligt af med, med lokaliteter, når de var på de der kurser der [...] men altså hallen vi
3641 var i, den var jo fin, det var udmærket
3642 I: ja [...] ja
3643 U: ja [...] nej, men altså ikke andet end at jeg håber selvfølgelig meget på at, at jeg har levet op til de
3644 forventninger, der har været med kurset
3645 I: mm
3646 U: og at de har fået noget i den rygsæk, fordi det har simpelthen været min intention, at det skulle de
3647 have
3648 I: mm
3649 U: at de skulle have noget med sig
3650 I: mm
3651 U: hjem og bruge
3652 I: ja
3653 U: praktisk altså også, fordi det er det, de skal gøre jo, det er det, de gør hver dag
3654 I: ja

3655 U: det er jo det praktiske, ikke også
3656 I: ja
3657 [...]
3658 U: det er jo den måde, de skal implementere det på, så det, det håber jeg virkelig, de har
3659 I: mm
3660 U: ja, ja
3661 [...]
3662 I: vi stopper
3663 U: mm