

## EFTERUDDANNELSE OG FORANDRING

Cristian Lima

*Udviklingen af efteruddannelse har både i det praktiske udviklingsarbejde og i diskursen vedr. efteruddannelse haft uddannelsesinstitutionernes perspektiv som det væsentligste. I artiklen argumenteres der for, at dette perspektiv på flere måder er en forhindring for at realisere målsætningerne om efteruddannelse som et aktiv i organisatoriske forandringsprocesser. Der peges på, at der, set fra et brugerperspektiv, skal stilles helt andre spørgsmål til praksisfeltet »efteruddannelse«. Disse spørgsmål forsøges illustreret gennem en række skitser af efteruddannelsesforløb. Afslutningsvis fremhæves en række spørgsmål efteruddannelsesudbydere må forholde sig til og en række praktiske konsekvenser af disse.*

### 1. Efteruddannelse til diskussion<sup>1)</sup>

I løbet af de sidste ti år er *efteruddannelse* blevet et centralt begreb både i forhold til det moderne samfunds fortsatte reproduktion og udvikling men også i en række mere praktiske betydninger.

Efteruddannelse udgør en meget stor og aktiv del af arbejdsmarkedspolitikken med en voldsom volumen og en dertil hørende stor økonomi. Parallelt hermed er der udviklet praksiser, som både udvikles i dertil etablerede institutioner og blandt de mange praktikere, som sørger for den egentlige gennemførelse af de aktiviteter, vi kalder *efteruddannelse*. I kølvandet på denne udvikling er efteruddannelse også udviklet til en selvstændig forskningsgenstand. I de sidste ti år har der været en kraftig forøgelse af forskning og diskussioner om såvel mål, midler og organisatoriske/institutionelle sammenhænge for efteruddannelse.

Jeg har selv i en årrække deltaget i denne debat: I starten af årtiet var mit eget ærinde, at medvirke til at flytte fokus fra de traditionelle diskussioner om *indhold* og de *institutionelle rammer* for efteruddannelse, til nogle mere overordnede metodisk-didaktiske overvejelser om potentialerne for efteruddannelsen i forhold til udvikling af arbejdssystemerne og deres ydelser.

---

Cristian Lima er kandidat i psykologi og chefkonsulent i Dansk Industri, afdelingen for Ledelses- og Produktivitetsudvikling.

Jeg vil indledningsvis tage udgangspunkt i nogle af disse diskussioner<sup>2)</sup> for at nærme mig de dilemmaer og problemstillinger, som jeg mener diskussionen – og udviklingsarbejdet bør tage udgangspunkt i dag, i 1996.

Pointerne fra disse diskussioner kan sammenfattes i to hovedpunkter:

1. At de mulige effekter af efteruddannelse ikke kun kan belyses ud fra en beskrivelse af indholdet eller curriculum, men snarere må ses ud fra de ændrede aktiviteter eller handlemønstre, en efteruddannelsesindsats resulterer i.
2. At efteruddannelse må indeholde en kobling til deltagernes praksis, hvis denne ændring af aktiviteter skal være mulig.

Disse pointer er i høj grad udtryk for en udvikling, der afspejles i psykologers og andre efteruddannedes skift fra at arbejde med indholdet i undervisningen/på kurset til et fokus på struktureringen af efteruddannelsespraksis.

Det er ligeledes vigtigt at være opmærksom på, at efteruddannelsens særlige rationalitet i forhold til arbejdsmarkedet også direkte reproduceres i den ovenfor beskrevne synsvinkel.

Efteruddannelsen ses nemlig som et rationelt instrument, hvor en given indsats – (undervisning, kursus) – direkte omsættes til en given effekt. Denne rationalitet er på mange måder indbygget i efteruddannelsens organisationer og institutioner. Dette se bl.a. i de økonomisystemer, evalueringskriterier m.m. efteruddannelsesinstitutionerne anvender.

Rationaliteten har i høj grad påvirket efteruddannelsesudvikleres baggrundsantagelser og succeskriterier (herunder også i mit eget arbejde), hvor den bl.a. genfindes som et ønske om en direkte udvikling af praksis som resultat af efteruddannelsesindsatser.

I denne artikel skal jeg på en mere direkte måde end tidligere inddrage uddannelsesinstitutionernes (lærestalter, kursusudbydere m.m.)<sup>3)</sup> rolle. Der er en væsentlig grund til, at det er nødvendigt. Når vi stiller spørgsmål til efteruddannelse, stiller vi dem oftest ud fra institutionens synsvinkel.

Jeg vil argumentere for, at vi p.g.a. vores position som medlemmer af »uddannelsesinstitutionen« kommer til at stille nogle ugyldige spørgsmål – i hvert fald, hvis vi ønsker at give et fornuftigt svar på spørgsmålet om, hvordan efteruddannelse kan medvirke til udvikling af praksis.

En historie om et konkret efteruddannelsesprojekt kan belyse problemstillingen:

For 5 år siden fik jeg mulighederne for at få foretaget nogle meget grundige evalueringer af et lederudviklingsprogram.

Programmet var et »action-learning«<sup>4)</sup> program med moduler, projektarbejde hjemme i organisationen, m.m. Her var tænkt over transfer, implementering og integration gennem aktiviteter i organisationen – målet var konkrete forandringer og udvikling i deltageres ledelses-praksis i de daglige sammenhænge.

Jeg havde selv været kursusleder/underviser og havde et godt indtryk af forløbet. Det svarede til de skriftlige »evalueringer« fra forløbets afslutningsdag, som også overvejende var positive.

Hvordan var indtrykket så et halvt år efter afslutningen?

Det var knapt så opmuntrende for arrangøren (mig selv!): Det viste sig, at man hos ca. halvdelen af deltagerne ikke kunne spore nogen som helst forandring eller udvikling af deres ledelsespraksis. De talte stadig pænt om forløbet – men beskrev udbyttet i meget brede, generelle vendinger:

*»Det var et godt forløb, som li'som fik sat en masse på plads«.*

*»Der var en masse værktøjer og modeller, som man kunne tage med hjem ...«*

Hverken deltagerne eller deres medarbejdere kunne redegøre for eller pege på konkrete forandringer!

Men – Den anden halvdel fik da udviklet noget? Det er vel ikke så dårligt?

Nej – men når der blev spurgt til forandringerne, viste det sig, at det i de fleste tilfælde drejede sig om organisationer og ledere, der *allerede, da de startede på forløbet, var i gang* med målrettede udviklingsprocesser i forhold til ledelse, samarbejde eller kvalitet.

Der var altså tale om en slags Matheus-effekt, hvor »dem, der har, skal mere gives« – og hvor det bliver umuligt at argumentere for en specifik effekt af det efteruddannelsesforløb, lederne havde været igennem. Skulle man ud fra interviewene pege på, hvad forløbet konkret havde betydet, var det måske i høj grad den måde deltagerne talte om forholdene i organisationen, der var blevet ændret.

Det spørgsmål jeg som efteruddanner stillede mig selv efter en sådan evaluering – og som blev ledetråden for mit videre udviklingsarbejde – lyder således:

***»Hvad er læring, og hvordan forbindes det til hverdagslivets og hverdagens problemer?«***

I dag er jeg overbevist om, at spørgsmålet er forkert stillet, og at vi – hvis vi fortsætter med at formulere problemet på denne måde – kommer til at spille en masse samfundsmæssige ressourcer på efteruddannelse.

## 2. Uddannelsesinstitutioner må stille nye spørgsmål

Det ovenstående spørgsmål er på mange måder typisk i sin formulering og er koblet til en helt bestemt sammenhæng. Det tager nemlig udgangspunkt i, hvordan vi i (efter)uddannelsesinstitutionen »får øje« på problemet.

Den baggrundsantagelse<sup>5)</sup> vi formulerer problemet ud fra, kan skrives som følgende udsagn:

*»Det vi gør inden for institutionens rammer, er – i princippet – noget, der skaber en læring, der kan anvendes udenfor. Vi har blot ikke fået løst problemet om, hvordan vi gør det muligt at anvende det derude i virkeligheden!«*

Læring bliver defineret som noget – eksklusivt, der foregår i bestemte kontekster, i bestemte designede læringsrum.

*Transfer-begrebet* indeholder samme problematik og samme synsvinkel. Nemlig uddannelsesinstitutionens problem med at få det »principielt rigtige«, der foregår dér, til at fungere i en anden kontekst<sup>6)</sup>.

Forestiller vi os derimod brugernes/de studerendes perspektiv, i en efteruddannelsessammenhæng, hvilke spørgsmål stiller de?

Vi skal gøre os klart, at et efteruddannelsesforløb *fra deres synsvinkel* blot er én begivenhed, der udspiller sig i den strøm af begivenheder, arbejdslivet består af. Dette står i skarp modsætning til efteruddannelsesinstitutionen, for hvem afholdelsen af kurset/efteruddannelsesforløbet er det mest centrale.

Deltagerne er derimod opsatte på at få løst konkrete problemer og forbedre kvaliteten af opgaveløsning og arbejdsliv (derudover er der selvfølgelig en række andre motivationer og interesser). Kurset – og læring i sig selv – har *i princippet kun* betydning, set ud fra om det bidrager til dette arbejde. Det spørgsmål, der kan stilles ud fra deltagerens praksissynsvinkel, er derfor snarere:

***»Hvordan håndterer vi opgaver og løser problemer i hverdagslivet – og hvilken betydning har »læring« for disse aktiviteter?«***

Fokus for vores overvejelser må derfor i udformningen og udviklingen af efteruddannelse flyttes ud i deltagerens praksisperspektiv. Men det er vigtigt at understrege, at institutionernes synsvinkel *også* er nødvendig: Vi *har* organiseret vores samfund med en lang række institutioner for læring og uddannelse og må forbedre læring og praksis *også* gennem disse.

I det man forsøger at gøre dette, løber man ind i det problem, at man formodentlig ikke kan svare på begge de stillede spørgsmål på en gang. En pointe jeg vil blive lidt ved, gennem at diskutere nogle undersøgelser

af *institution, læring og praksis*, der stiller lignende spørgsmål til vores mest udbredte uddannelsesinstitution: Grundskolen.

### 3. Skole og efteruddannelse – en særlig fin type læring?

Der er en lang tradition inden for den kognitions-psykologiske del af forskningen i læring, for at beskæftige sig specifikt med spørgsmålet om skoleundervisningens og skolens (som generel praksis) betydning for udviklingen af kvalifikationer og kompetencer.

Denne brede og grundige forskning gør det muligt at undersøge de institutionelle rammers betydning for opfattelsen af læring. Som et kerneeksempel på de problemer f.eks. efteruddannelsesudbydere står i.

I opbygningen og planlægningen af uddannelsesinstitutionernes praksis bygger vi primært på strukturalistiske forestillinger: Nemlig at vi kan designe særlige aktiviteter, *undervisning*, som vil resultere i en bestemt ændring af adfærd, viden og kompetence – indlæring.

Sådanne modeller har den grundlæggende antagelse, at kontekstfri viden og almene, abstrakte færdigheder kan overføres (transfer) til en virkelighed – en praksis – uden for undervisningen/skolen, som er af en grundlæggende anderledes karakter.

Når man har undersøgt resultater af skoling, har man derfor været interesseret i 2 forhold:

1. De specifikke og generelle effekter af den fagspecifikke undervisning.
2. De generelle effekter af skolen som sådan.

I et af de værker, der markerer kulminationen af den Piaget-inspirerede kognitionsforskning, Jerome Bruners »*Studies in cognitive growth*«<sup>7)</sup>, er der en væsentlig artikel vedr. en undersøgelse foretaget af Patricia M. Greenfield, der netop forsøger at kaste lys over disse effekter. Greenfield ville gennem en undersøgelse af »conservation«<sup>8)</sup> blandt Wolof-stammen i Senegal undersøge effekterne af hhv. skoling og »modernitet« (urbanitet).

Greenfield konkluderer bl. a., at der ikke udvikles conservation, medmindre man udsættes for formel skoling. Endvidere tages undersøgelsen som evidens for, at det faktisk er skoling i sig selv, der medfører udviklingen af de højere kognitive processer – udvikling af tænkningen – generelt.

I senere kritikker af de tværkulturelle undersøgelsesdesigns er det påvist, at de Piaget-inspirerede designs lider af en alvorlig bias. Løsningen af f.eks. conservation-opgaven er i høj grad kontekstafhængig, og selvfølgelig udvikler voksne afrikanere forestillinger om konstans og ækvivalens – også uden formel skoling.

Greenfields undersøgelse viser, at skolen *har* en betydning – men den siger ikke meget om, *hvilken* betydning den har.

Scribner og Cole fortsatte arbejdet med at afdække betydningen af institutionel, formel skoling, ved hjælp af tværkulturelle eksperimentelle designs<sup>9)</sup>.

Resultaterne viste:

- At skriftsprog beherskelse ikke betyder en generel kognitiv formåen, men derimod har en specifik indflydelse på specifikke opgaver/færdigheder.
- At formel skoling ikke betyder en udvikling af generelle, abstrakte, kognitive færdigheder.
- At det sæt af praksis skolen består af, medfører udvikling af specifikke færdigheder snævert knyttet til disse. F. eks. færdigheder i at »snakke om« verdenen på en bestemt måde.

Lidt forenklet og firkantet sagt:

*Når man går i skole, bliver man god til at gå i skole, dvs. til at gøre de ting, der gøres og lægges vægt på i skolen.*

Jean Lave har i en artikel fra 1988<sup>10)</sup> fremdraget lignende pointer:

1. Skolen er bestemte praksis', som giver resultater dér. Indlæringsresultaterne kan dermed ikke forstås »udefra«, selv om skolen henter sit rationale der.
2. Indlæring ses i uddannelsesinstitutionens billede, og skolen er derfor ikke velegnet som arena til undersøgelse af de faktiske indlæringsprocesser.

Pointen er, at man også i uddannelsesinstitutioner lærer gennem »natural learning/learning through practice«, men at vi i uddannelsesinstitutionerne har svært ved at se det, på grund af de forestillinger og antagelser vi, underviserne, har om »læring i klasseværelset«/»læring i kursusrummet«. Baggrundsantagelser som ligger som struktureringer i de sociale systemer, og som er meget kraftige, fordi vi alle sammen har været med til at genskabe dem gennem vores egen deltagelse i skolesystemet.

Vi har ofte som undervisere svært ved at acceptere, at de indlæringsprocesser, der foregår hos os i uddannelsesinstitutionerne, *er af samme karakter eller valør* som hverdagens almindelige læreprocesser. Der er ikke noget »mere abstrakt«, »finere«, »mere generelt anvendeligt« ved de læreprocesser, der foregår hos os i uddannelsesinstitutionerne. De er bare karakteriseret ved at foregå hos os i en ganske særlig uddannelseskontekst og dermed ikke nødvendigvis være umiddelbart brugbare i andre praksis'.

#### 4. Hvordan lærer mennesker – og hvad betyder det for efteruddannelsen?

Ønsker vi en viden om, hvordan menneskers læreprocesser foregår, skal vi derfor gå udenfor vores institutioner og undersøge, hvordan menneskers praksis er organiseret<sup>11)</sup>, og hvordan læring er del af disse praksis'.

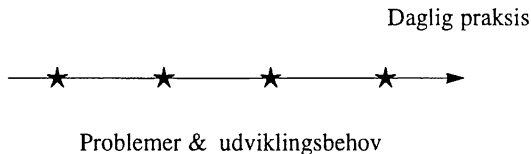
Det har Jean Lave nogle bud på, som ikke i detaljer skal beskrives her<sup>12)</sup>. Jeg vil her blot fastholde et væsentligt perspektiv, som jeg uddrager af hendes antropologiske tilgang:

*At vi må interessere os for, hvordan kursisterne og deres organisationer håndterer daglige opgaver og problemer, og hvad »læring« betyder for disse aktiviteter – hvis vi skal have en chance for at lave efteruddannelse, der fører til udvikling.*

Det betyder noget for vores modeller for efteruddannelse, for den konkrete organisering af efteruddannelse og for den institutionelle forankring af efteruddannelse.

For at gøre det fremlagte perspektiv mere operationelt vil jeg i det følgende præsentere nogle skitser for efteruddannelse og diskutere deres konsekvenser<sup>13)</sup>.

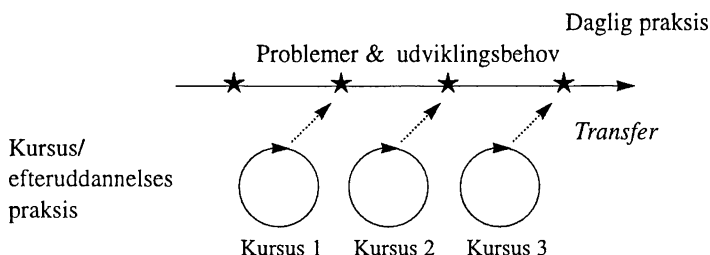
Når vi tænker efteruddannelse, er udgangspunktet, at kursisterne/deltagerne er engageret i en daglig praksis med en række problemer/udfordringer, de ønsker at løse.



Problemer og udviklingsbehov (symboliseret ved stjerner) er indlejret i den daglige praksis og håndteres i almindelighed gennem denne praksis.

Efteruddannelsens grundlæggende rationale er, at man gennem fagspecifikke eller mere generelle aktiviteter skal gøre medarbejderne i stand til at håndtere disse problemer *bedre*.

Den synsvinkel uddannelsesinstitutionerne antager, og som jeg ovenfor har beskrevet, kan i forenklet form beskrives ved følgende figur:

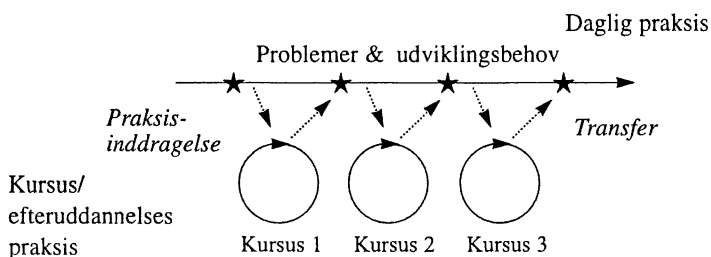


Kurset/uddannelsesforløbet er illustreret ved en cirkelbevægelse, et afsluttet forløb, der tænkes at producere resultater, der kan overføres og medvirke til at løse problemerne i den daglige praksis. Denne overførsel af viden, færdigheder og holdninger fra uddannelseskonteksten til den daglige praksis beskrives gennem *transfer* begrebet.

Det er også denne overførselsproces og implementering i den daglige praksis, der bl.a. problematiseres i diskussionerne om transfer. På denne baggrund er action-learning tankegangen blevet en væsentlig inspirationskilde for efteruddannelsesplanlæggere. Det ses bl.a. i den store udbredelse div. modulopbyggede forløb, der er indenfor mange brancher, når der udbydes efteruddannelse.

Nu er det ikke modulopbygningen i sig selv, der er den bærende pædagogiske ide. I action-learning<sup>14)</sup> tankegangen forsøges efteruddannelsens effekt på arbejdslivets praksis forbedret gennem inddragelse af praksis og ved, med udgangspunkt i »kurset«, at igangsætte projekter hjemme i organisationen.

### Action Learning tankegangen



Action-learning programmer har dermed i princippet to fordele frem for det traditionelle kursus:



1. Læringen i »kursus/efteruddannelseskonteksten« forbedres gennem inddragelsen af relevante og dermed motiverende problemstillinger fra egen praksis.
2. Muligheden for transfer forbedres gennem projektarbejdets sammenknytning af de to kontekster.

Rationaliteten er dog stadig bestemt af uddannelsesinstitutionens synsvinkel. Når der alligevel ikke opstår den ønskede udvikling i daglig praksis (som i det indledende eksempel), er det bevægelsen ind i og ud af uddannelsesinstitutionen, der ses som problemet. Dvs.

- at praksis ikke repræsenteres »godt nok« i uddannelseskonteksten.
- at implementeringen ikke organiseres »godt nok«.

Den tankegang, jeg foreslår, at uddannelsesinstitutionerne optager, kan måske beskrives ved følgende figur:

### Et kursistperspektiv på efteruddannelsen



Problemer og læringssituationer i forskellige kontekster

I denne tankegang er efteruddannelseskurset/forløbet blot én begivenhed i en række begivenheder kursisten deltager i. Kursisten går i sit liv ind og ud af en række kontekster og skaber gennem sine handlinger en potentiel sammenhæng imellem dem. I efteruddannelsen opstår der altså en række muligheder for at løse problemer dér og lære dér. Linien i denne figur illustrerer, at kursisten i princippet møder problemer og udviklingsmuligheder i forskellige kontekster og kan lære af dem dér.

Vi skal altså tage alvorligt, at »kurser primært lærer folk at gå på kurser«. Men det betyder, at det er umådeligt vigtigt, »hvordan man går på kurser« – og det vil i denne sammenhæng sige, hvordan relationerne mellem arbejdslivet og det – relativt isolerede og enkeltstående – kursus/efteruddannelsesforløb skabes.

Spørgsmålet om efteruddannelsens muligheder for at skabe udvikling i kursistens praksis kan dermed stilles: Hvordan gør vi efteruddannelsesforløbet til en central begivenhed i kursistens liv og dennes praksis? Og hvordan kommer problemløsningen på kurset til at influere på problemløsningen i kursistens andre praksis? Når vi siger »dennes praksis« be-

tyder det i denne sammenhæng »dennes organisation«. Det, vi traditionelt kalder »transfer« (og det vil her sige anvendelse af kursusindhold i egen organisation), skabes dermed gennem de forbindelser, kursisten i sine praksis' skaber mellem de forskellige kontekster, og de forskellige læringsmuligheder opgaverne i de forskellige kontekster skaber.

Skal vi i uddannelsesinstitutionerne understøtte dannelsen af sådanne sammenhænge, bliver vi nød til at interessere os for eller undersøge en række forhold, der tager udgangspunkt i kursistens praksis før, under og efter et efteruddannelsesforløb/kursus:

- Hvordan bliver problemer defineret i organisationen – dvs. hvordan bliver noget bestemt som problemer?
- Hvilke »strategier« anlægges?
- Hvordan sker læring (organisatorisk læring) i organisationen?
  
- Hvordan sker oversættelsen fra daglig kontekst til kursuskontekst?
- Hvordan kan kursisten skabe en sammenhæng mellem organisations- og kursuskonteksten under kurset?
  
- Hvad sker der ved afslutning af kurset?
- På hvilke måder bidrager kurset til den øvrige læring i organisationen?

## **5. Konsekvenser for udviklingen af efteruddannelsesarbejdet:**

Den skitserede model for konceptualisering af efteruddannelse kan lægges op til en række mere konkrete overvejelser og aktiviteter før, under og efter kursus.

1. Uddannelsesinstitutionen må føre en »dialog« med den enkelte, som kan medvirke til at gøre det muligt at *forankre efteruddannelsen i organisationens almindelige læringssystem*.
2. Det betyder, at der gennem interventioner i forhold til den enkelte må gives mulighed for, at organisationen skaber et fokus på den efteruddannelsesindsats, der er undervejs, samtidigt med at der fokuseres på organisationens måder at skabe forandringer og læring. Denne type interventioner vil f.eks. foregå før det første »fysiske« møde i efteruddannelsesinstitutionen.
3. I selve forløbet må der gives muligheder for at respektere, det arbejde den enkelte deltager gør for at forbinde arbejdskonteksten og efteruddannelseskonteksten gennem egne aktiviteter, opbygning af historier m.m.

4. Simuleringer (træning, rollespil, forumteater) må opbygges på måder, der gør det muligt at skabe historier, der kan forbinde simulationsarbejdet med den arbejdsmæssige kontekst.
5. Der skal arbejdes med interventioner, der udstrækker sig til »efterkursus« situationerne, hvor begivenheden skal fortolkes og forstås af organisationen »hjemme«, og hvor den fører til ikke-planlagte og i princippet uforudsigelige resultater.
6. Efteruddannelsesudbydere må planlægge, organisere og budgettere med udgangspunkt i, at det er nødvendigt med en række aktiviteter før og efter selve afholdelsen af forløbet.

Ovenstående er naturligvis hverken udtømmende eller umiddelbart operationelt. Mit ærinde har afslutningsvist været at påpege, at dette ikke blot er et akademisk spørgsmål, der angår udviklere, men et spørgsmål, der angår uddannelsesinstitutionen som sådan; herunder udviklere, planlæggere, undervisere, administratorer m.m. Der skal heller ikke herske tvivl om, at en egentlig udvikling af et brugerperspektiv på efteruddannelsesområdet vil kræve et stort systematisk udviklingsarbejde på området.

Jeg startede indledningsvis med at referere to af pointerne fra diskussionerne om mere praksisnære efteruddannelser. Min afsluttende refleksion vil dreje sig om gyldigheden af de to pointer.

*Paternalisme*-begrebet rammer måske udmærket det dilemma efteruddannelsesudviklere står i. I første omgang er der i diskursen vedr. efteruddannelse foretaget en faglig fortolkning af efteruddannelsens effekt-rationale. Det har i høj grad været efteruddanneres spørgsmål og interesser i at være »forandringsagenter«, der har præget diskursen. Derfor er de to pointer gyldige, men kun fra et uddannelsesinstitutionsperspektiv. I forlængelse af artiklens diskussioner kunne følgende omformuleringer af de to pointer foretages:

1. At det må anerkendes, at der fra forskellige perspektiver vil være meget forskellige vurderinger af de effekter en efteruddannelsesindsats kan resultere i. Herunder vil deltagerne, kursusudbyderne, undervisere og virksomhederne kunne have forskellige kriterier for »effekt« af efteruddannelse.
2. At efteruddannelse må fokusere på deltageres egne koblinger af deres forskellige praksis', hvis vi ønsker at efteruddannelsen skal få større betydning for de deltagendes praksis.

Denne omformulering rummer mere end blot en retorisk øvelse. Det er væsentligt, at udviklingsarbejde og diskussioner om efteruddannelse ikke blot føres internt i og mellem efteruddannelsesinstitutionerne. Efteruddannelse kan være for vigtigt, til at overlade den til eksperterne.

#### NOTER

1. Artiklen har som udgangspunkt et indlæg givet ved konferencen vedr. efteruddannelse 29. & 30. april 1996 arrangeret af rektorforsamlingen, bestyrelsesforeningen og de faglige organisationer på det pædagogiske område.
2. Lima, C.: *Uddannelse – med eller uden opdragelse*. I: Psyke & Logos, 2, 1991.
3. Jeg bruger i artiklen begrebet »uddannelsesinstitutioner« for at understrege, at der er tale om en gruppe organisationer, der kendetegnet af en særlig praksis med en særlig egen logik. Institutionerne kan være såvel læreanstalter, seminarier, arbejdsmarkedsorganisationerne, private kursusudbydere etc. etc.
4. Se Revans, R. W.: *Action Learning*, London. 1980, og *ABC on Action Learning*, Lund, 1983. Se endvidere McGill & Beaty: *Action Learning. A Practicioners' Guide*. Kogan Page. 1992.
5. I Argyris' betydning. Se f.eks. Argyris, Putnam & Smith: *Action Science*. Jossey-Bass. 1990.
6. En lignende kritik af *transfer-begrebet* kan findes i Döpping, J.: *A social Theory of Distribution of Knowledge as Translation*. I; Nordiske Udkast, vol. 23, 2, 1995.
7. Bruner, J. (ed.): *Studies in cognitive growth*. Wiley & Sons. 1966.
8. Conservation-forsøgene bestemmer i Piaget-traditionen mestringen af 2 kognitive processer, hhv. konstans og ækvivalens. Forsøget består i sin grundform i, at lige meget væske hældes op i to cylinderformede, gennemsigtig beholdere. Forsøgspersonen bedes sammenligne indholdet af de to beholdere. Væsken i den ene beholder hældes derefter over i en cylinderformet, gennemsigtig beholder med andre dimensioner (f.eks. en tyndere og højere beholder). Forsøgspersonen bedes igen sammenligne indholdet af de to beholdere. Conservation defineres ved svaret: »Der er lige meget i de to beholdere«.
9. Scribner. S. & Cole, M.: *The psychology of literacy*. Harvard University Press. 1981.
10. Lave, J.: *Formidling eller praktisk forståelse*. I: Udkast, vol 15, nr. 2. 1988
11. En bud på en forståelsesramme findes i Lima, C.: *Kommunikation, Organisation og Ledelse*. Socialpædagogisk Bibliotek. Munksgaard/Rosinate. 1996.
12. Dette er beskrevet i Lave, J. & Wenger, E.: *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge. 1991. Hovedsynspunktet er, at læring i praksis organiseres og muliggøres gennem den lærendes gradvise inddragelse i reelt betydende dele af processerne i virksomheden/organisationen. Dette er nødvendige men ikke tilstrækkelige kriterier for læring. For en given praksis er der en særlig logik for rækkefølgen af de processer, den lærende bliver inddraget i. Denne logik er specifik for hver enkelt område og kan ikke umiddelbart overføres til andre.
13. Disse skitser er et pædagogisk instrument til at anskueliggøre nogle forskellige opfattelser af relationerne mellem daglig praksis, efteruddannelse og læring.
14. Action-learning begrebet bruges om et bredt udvalg af aktiviteter fra de mere erfa-lignende grupper til aktiviteter i formelle uddannelsessystemer. Min anvendelse af begrebet her knytter sig til denne sidste delmængde.

## LITTERATUR

- ARGYRIS, C., et al. (1985): *Action science*. Jossey-Bass.
- ARGYRIS, C. (1990): *Overcoming organizational defenses*. Allyn and Bacon.
- ASPLUND, J. (1987): *Det sociala livets elementära former*. Korpen.
- BOURDIEU, P. (1977): *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (ed.) (1966): *Studies in cognitive growth*. Wiley & Sons.
- CHRISTENSEN, S. & KREINER, K. (1991): *Projektledelse i løst koblede systemer*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag
- CRESPI, F. (1992): *Social action and power*. Blackwell.
- DÖPPING, J. (1995): A social Theory of Distribution of Knowledge as Translation. I; *Nordiske Udkast*, vol. 23, 2.
- DREIER, O. (1993): *Psykosocial Behandling. En teori om et praksisområde*. DPF.
- DREYFUS & DREYFUS (1986): *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- DREYFUS & RABINOW (1982): *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Harvester Press.
- ENGESTRÖM, Y. (1994): *Training for Change: New approach to instruction and learning in working life*. ILO.
- FLYVBJERG, B. (1992): *Rationalitet og magt, I & II*. Akademisk Forlag.
- FREIDSON, E. (1988): *Profession of medicine. A study of the sociology of applied knowledge*. University of Chicago Press.
- FREIDSON, E. (1986): *Professional powers. A study of the institutionalization of formal knowledge*. University of Chicago Press.
- GARFINKEL, H. (ed.) (1986): *Ethnomethodological studies of work*. London. Routledge & Kegan Paul.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- GIDDENS, A. (1984): *The constitution of society*. Polity Press.
- GIDDENS, A. (1991): *Modernity and self-identity*. Polity Press.
- GREENFIELD, P. M. (1984): A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. I; Rogoff & Lave: *Everyday cognition: Its development in social context*. Harvard University Press.
- HERITAGE, J. C. (1987): Ethnomethodology. I; Giddens & Turner (ed.): *Social Theory Today*. Polity Press.
- HERITAGE, J. (1985): Recent development in conversation analysis. I; *Sociolinguistics*, 15.
- HIRST, P. H. (ed.) (1983): *Educational theory and its foundation disciplines*. Routledge & Kegan Paul.
- HØJHOLT, C. (1993): *Brugerperspektiver – forældres, lærerers og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. Dansk psykologisk Forlag.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge.
- LAVE, J. et al (1984): Dialectic of arithmetic in grocery shopping. I; Rogoff & Lave: *Everyday cognition: Its development in social context*. Harvard University Press.
- LAVE, J. (1988): *Cognition in practice*. Cambridge University Press.
- LIMA, C. (1991): Uddannelse – med eller uden opdragelse. I; *Psyke & Logos*, 2.
- LIMA, C. (1994): Profession – eller handling. I; *Udkast*, 1.
- LIMA, C. (1996): *Kommunikation, organisation og ledelse*. Munksgaard.
- MCGILL & BEATY (1992): *Action Learning. A Practitioners' Guide*. Kogan Page.
- MILLS, C. W. (1959): *The sociological imagination*. Oxford University Press. N. Y.
- MINTZBERG, H. (1994): *The rise and fall of strategic planning*. Prentice Hall.
- MORGAN, G. (1986): *Images of organization*. Sage.
- MORSING, M. & CHRISTENSEN, B. (ed.) (1996): *Læringsprocesser i virksomheden*. Dansk Industri.

- MOTT, L. (1992): *Systemudvikling – den menneskelige dimension*. Handelshøjskolen Ph. D. serie.
- NEVIS, DIBELLA & GOULD (1995): Understanding Organizations as Learning Systems. *Sloan Management Review*. Vol 36, 2.
- ORR, J. (1990): Sharing Knowledge, Celebrating Identity: Community Memory in a Service Culture. I: Middleton, D. & Edwards, D. (ed.): *Collective Remembering*. 1990. Sage.
- NORDENBO, S. E. (1991): Den antipædagogiske udfordring. I; *Psyke & Logos*, 2.
- POLANYI, M. (1958): *Personal knowledge*. Routledge & Kegan.
- RASMUSSEN, O. V. (1994): Brugerperspektiver og organisationsudvikling. I; *Udkast*, 1.
- REVANS, R. W. (1980): *Action Learning*. London.
- REVANS, R. W. (1983): *ABC on Action Learning*. Lund.
- ROETHLISBERGER & DICKSON (1939): *Management and the worker*. Harvard.
- SCHANK & ABELSON (1977): Scripts, plans and knowledge. I; Johnson-Laird & Wason (ed.): *Thinking; Readings in cognitive science*. Cambridge University Press.
- SCHEIN, E.H. (1985): *Organizational culture and leadership. A dynamic view*. Jossey-Bass.
- SCHEIN, E. H. (1996): Three Cultures of Management. The Key to Organizational Learning. *Sloan Management Review*. Vol 38, 1.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- SCHUTZ, A. (1964): *Collected papers*. Vol 1-3. Martinus Nijhoff, The Hague.
- SCHUTZ, A. (1967): *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981): *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- WACKERHAUSEN & WACKERHAUSEN (1993): Tavs viden og pædagogik. I; *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4.
- WEICK, K. E. (1979): *The social psychology of organizing*. Random House.
- WEICK, K. E. (1995): *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.