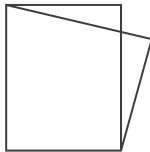


Meningsfuld faglig efteruddannelse af faglærere?



Anne Mette Dalsgaard
Hald, lektor,
Professionshøjskolen
Absalon

Artiklen handler om, at faglærere fra tre erhvervsuddannelser har deltaget på tre forskellige efteruddannelseskurser for at opkvalificere deres faglighed. Undersøgelsen sætter lys på de læreprocesser, faglærerne har udviklet gennem de tre kursus. Artiklen undersøger ved hjælp af begreberne transfer (Aarkrog) og transition (Hager & Hodgkinson), hvilken type læring der kan være på spil i de forskellige aktiviteter på kurserne. Derudover undersøges, hvordan læringen er relateret til faglærernes meningsdannelse under eller efter kurserne. Gennem observationsstudier med efterfølgende interviews har det især vist sig, at de tre kurser på forskellig vis

har medvirket til, at flere faglærere har påbegyndt en bearbejdningsproces af det lærte, hvor de har tillagt det lærte mening efter en transitionsproces.

Analysen vil pege på, at transitionsprocesserne hos flere faglærer er sket over tid og efter deres kritik af manglende transferprocesser på kurserne. Det har desuden vist sig, at kurser, hvor der var plads og mulighed for uplanlagte aktiviteter undervejs i særlig grad har kunnet fremme meningsdannelse og transitionslæreprocesser hos nogle faglærere. Artiklen afslutter med anbefalinger til, hvordan efteruddannelsen af faglærere kan styrkes.

Meningsfuld faglig efteruddannelse af faglærere?

Hvis man presses eller overtales til at deltage i efteruddannelse, så er det vanskeligt at finde mening og dermed lære noget.



Indledning

Bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser (Retsinformation, 2021) bestemmer, at faglærere løbende skal holde deres faglige kvalifikationer ved lige. Der er ligeledes krav om, at faglærerne følger med i den faglige udvikling, der sker i de brancher og erhverv, de uddannelser til (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Derfor udvalgte faglærere fra erhvervsskolecentrene CELF, ZBC og NEG og SOSU Nykøbing til forskellige efteruddannelseskurser hos en udbyder af faglige kurser. Faglærere fra smeduddannelsen blev sendt på svejsekursus med robotter, og SOSU-faglærere fik et kursus om teknologiudvikling på social- og sundhedsskolen, mens industriteknik-faglærere kom på kursus om metal 3D print. Kurserne blev afholdt forskellige steder i landet.

Efteruddannelse af faglærere er et underbelyst forskningsfelt, som Loeb og Gustavsson (2018) bemærker i deres editorial til *Nordic Journal of Vocational Education and Training* (vol. 8). Dette er anledningen til særnummeret om faglæreres efteruddannelse. Artiklerne i særnummeret handler om pædagogisk og didaktisk efteruddannelse for faglæreres på professionshøjskoler eller universiteter (Loeb & Gustavson, 2018). Denne artikel undersøger herimod den faglige, erhvervsrettede efteruddannelse i form af kortere, indholdsspecifikke kurser om en bestemt faglighed. Kursusudbyderen bag de undersøgte forløb havde sin styrke i det rent faglige indhold, og derfor blev kurserne alle udbudt som faglig opkvalificering.

Som en del af indsatsen blev der iværksat en følgeforskning. Målet for følgeforskningen, som denne artikel præsenterer, var dels at belyse, hvad faglærerne lærte af kurserne, og dels at skabe et forskningsbaseret videngrundlag for fremtidig faglig efteruddannelse. For at kunne undersøge, hvilken læring faglærerne engagerede sig i på kurserne, undersøger følgeforskningen, hvilken læring de enkelte aktiviteter har initieret for faglærerne, og hvordan og hvorfor faglærerne tillægger mening til aktiviteterne.

Artiklen besvarer følgende forsknings-spørgsmål: *Hvordan oplever faglærerne efteruddannelseskursernes meningsdannelse og læring?*

Teoriske inspirationer

Læring og meningsdannelse i voksnes efteruddannelse

For at kunne belyse faglærernes læring på kurserne anvendes et læringsbegreb fra Schatzki (2017). Ifølge Schatzki så lærer mennesker, mens de deltager i forskellige praksisser. Viden hos Schatzki er konstrueret som situeret viden. Viden læres i en bestemt praksis, og det kommer an på situationen i den næste praksis, om den viden anses for relevant og kan anvendes. Schatzki skriver yderligere om læring, at *“I do not believe that the acquisition of knowledge alone constitutes learning. Learning also embraces the acquisition of such items as normative convictions, aesthetic judgment, feelings, and the power of reflection, as well as self-understandings, ways things matter, and character traits such as judiciousness, politeness, and obedience”* (Schatzki, 2017, s. 24).

I analysen er begrebet meningsdannelse inspireret af begrebet *“ways things matter”* fra Schatzkis læringsbegreb, som kan oversættes til *“den måde, noget betyder noget på”*. Når mennesker lærer i praksisser, tillægger de betydning og mening til det lærte, mens de lærer det. Læring er således hos Schatzki en kompleks proces, hvor læring og meningsdannelse interagerer. Læring og meningsdannelse er her ikke teoretiseret som en afsluttet engangsforeteelse, og i stedet sker læringen over tid og forskelligt fra person til person.

Også hos Wenger sker læring gennem deltagelse i praksisser. Wenger skriver, *“for at læring i praksis skal være mulig, må en oplevelse af mening interagere med et kompetencesystem”* (Wenger, 2017, s. 162). Wenger pointerer, at læring

først og fremmest er en meningsfor-handlingsproces. Mening er ikke på forhånd eksisterende, men meningsdannelse, og hvordan noget betyder noget, skabes i relation til deltagelsen i praksisser. Læringen foregår i praksisser og meningsdannelse har konstituerende betydning for den enkeltes læring. Hos de to forskere er der i forbindelse med læring meningsdannelse på spil. Derfor undersøger artiklen, om faglærere oplever meningsdannelse i forbindelse med deres efteruddannelseskurser.

Det fremhæves ligeledes i forskningsprojekter om voksnes efteruddannelse, at meningsdannelse er en væsentlig faktor i voksnes læring i efteruddannelse. Hvis man presses eller overtales til at deltage i efteruddannelse, så er det vanskeligt at finde mening og dermed lære noget. Deltagere, der finder meningsdannelse i efteruddannelses tilbuddet, får derfor et større læringsudbytte end de deltagere, der er drevet af pligt eller føler tvang (Ahrenkiel, Frederiksen, Helms & Krab, 2012). Ifølge Kornerup (2011) vil den enkeltes meningsdannelse i efteruddannelse være under påvirkning af både 1) livshistoriske erfaringer, 2) sociale normer og 3) den konkrete situation (Kornerup, 2011). Kornerup viser desuden i sin forskning, at efteruddannelse af voksne skal kunne skabe en forbindelse mellem det lærte og deltagernes daglige praksisdeltagelser for at lykkes. En forbindelse mellem læring i forskellige kontekster kan begrebs sættes som *transfer* eller *transition*.

Transferbegrebet

Faglærerne på de tre kurser havde inden kursusstart en forventning om transfer. De forventede at kunne overføre det, de lærte på kurset, til egen undervisning.

For at kunne analysere empirien og give råd til faglæreres erhvervsrettede efteruddannelseskurser er det derfor relevant først at undersøge transferbegrebet nærmere. Wahlgren og Aarkrog definerer transfer af læring som *“anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng”* (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 16). med andre ord handler det om, at tilegnet viden og tilegnede færdigheder kan overføres direkte fra en kontekst til en anden kontekst. Som en væsentlig del af transferbegrebet indgår begrebet *identiske elementer*. Der skal være et eller flere fælles træk eller genkendelige elementer mellem lærings-situationen og anvendelsessituationen, for at transfer kan lykkes.

Aarkrog (2010) skelner mellem, hvad hun benævner *nær og fjern transfer*. Nær transfer kræver mange identiske elementer og en tidsmæssig snarlig brug af det lærte. Fjern transfer betyder færre eller ingen identiske elementer eller anvendelse af det lærte efter lang tid. Dermed bliver fjern transfer vanskeligere at opnå. Ud over begreberne nær og fjern transfer introducerer Aarkrog begreberne *specifik og generel transfer*. Specifik transfer betegner, at det indhold, der læres, knytter sig til en meget afgrænset kontekst, mens generel transfer henviser til en mere tværgående indhold, der kan anvendes bredt i mange kontekster. Aarkrog nævner som eksempel på en generel transfer læring det at kunne løse problemer, som kan anvendes i mange situationer.

At transferbegrebet må opdeles i så mange typer og underbegreber betyder, at begrebet kan blive upræcist ved anvendelse. Når det skal undersøges, om

et kursus kan skabe transfer, skal det tillige undersøges, hvilken type af transfer der kunne være i spil. Det er den første udfordring ved transferbegrebet. En anden udfordring er, at et tidsmæssigt spænd over længere tid teoretiseres som en forhindring for læring. Jo længere tid der går, jo vanskelige bliver transferprocessen. Det gælder både nær og fjern, generel og specifik transfer. Meget læring opnås dog ofte over tid og i varierende grad for forskellige mennesker, ifølge Schatzki (2017). En tredje udfordring er, at transferbegrebet kan kritiseres for at hvile på en antagelse om, at viden er et fast, reificeret produkt, der kan pakkes ned på et kursus og pakkes ud i en ny sammenhæng. Her peger Hager og Hodkinson (2009) på, at det er mennesker, som lærer og bevæger sig mellem kontekster, og ikke selve videnspakken. En fjerde kritik handler om, at nye kontekster ofte rummer ikke-identiske elementer, der kræver, at den lærende bearbejder indholdet for at give det mening. Carlile (2004) fremhæver i sin kritik af en transferforståelsen, at *“simply transferring knowledge, however, proves problematic when novelty arises because the current lexicon is no longer sufficient to represent the differences and dependencies now present”*.

Dette kan medføre, at der ofte ikke hverken opleves eller kan defineres en transferproces hos deltagere på kurser med kompleks viden (Hager & Hodkinson, 2009). De fleste faglærere på de undersøgte efteruddannelseskurserne oplevede ikke at have opnået en transferproces. Men det betyder ikke, at de ikke har lært noget på kurserne. Flere har påbegyndt en læreproces, der med fordel kan teoretiseres som en transitionsproces (Hager & Hodkinson, 2009). Der var dog

en enkelt faglærer, som oplevede en nær transferproces, som analysen vil vise. Derfor anvendes transferbegrebet sammen med transitionsbegrebet i analysen.

Transitionsbegrebet

Transition som læringsbegreb er introduceret af Hager og Hodkinson (2009) som et alternativ til transferbegrebet. De to forskere er kritiske over for ideen om læring som et fast reificeret produkt. Transferbegrebet har fokus på det lærte indhold snarere end på den lærendes læreproces, argumenterer de. De pointerer, at det er mennesker, der bevæger sig mellem kontekster, og ikke en statisk pakke af viden. Når en faglærer fra et kursus vender tilbage til sin egen kontekst, tager vedkommende sig selv med, sine meningsdannelser og forståelser frem for et isoleret og upåvirket vidensindhold. I overgangen til en anden kontekst sker der noget med det, der er lært. Meningsdannelsen gør hver enkelt persons transitionsproces unik, fordi personlige fortolkninger, og som Kornerup (2011) peger på, livshistoriske erfaringer påvirker, hvordan det nye indhold bearbejdes. Menneskers læring udvikler sig og tilpasses til den nye sammenhæng over tid. Hager og Hodkinson tilbyder begrebet transition om denne dynamiske læreproces. I transitionsprocessen er tid ikke en barriere for læring men et væsentligt element i læreprocessen, for transitionsprocesser sker over tid. Transitionsprocesser teoretiseres som en kontinuerlig, tilblivende proces frem for en engangshandling.

I nærværende forskning udtrykker en faglærer, hvad transitionsprocessen kan betegne. Han fortæller om, at han først oplevede ikke at have lært noget, da han kom tilbage fra kurset, men efter noget

tid oplevede han, at det *dog har lagret sig*. Han fik viden på kurset, som med tiden er blevet hans egen viden. Hans læring har været en stadig udvikling. Dette er netop kernen i en transitionsproces, at læringen fortsætter med at udvikle sig og ændre form efter et kursus, som en vedvarende tilblivelsesproces (Hager & Hodkinson, 2009). Transitionsbegrebet kan derfor ofte være velegnet til at forstå den læring, faglærere gennemgår i korte faglige efteruddannelsesforløb. Begrebet benyttes i analysen til at belyse, hvilken læring og meningsdannelse kurserne har bevirket hos faglærerne.

Planned happenstance

Begrebet *planned happenstance* er teoretiseret af Krumboltz (2009) og anvendt i en analyse af Mitchell, Levin og Krumboltz (1999), som peger på, at megen karriereudvikling sker på grund af tilfældigheder og chancer, som opstår tilfældigt. De har opdaget, at uplanlagte muligheder i karriereudvikling kan blive en mulighed for læring (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999, s. 115). Planned happenstance kan oversættes til dansk til planlagt tilfældighed, hvilket umiddelbart kan lyde selvmodsigende. Mitchell, Levin og Krumboltz udvikler dog en teori for planned happenstance for at give planlægningsredskaber til karriereudviklere, så de kan skabe og transformere uplanlagte aktiviteter til planlagte, så aktiviteterne skaber mening hos deltagerne. Begrebet er udviklet til karriereudviklingskurser, men kan inspirere dette studie af efteruddannelseskurser, hvor det har vist sig, at der er opstået uplanlagte muligheder for læring. Analysen er inspireret af planned happenstance-begrebet, når der sættes lys på de muligheder for læring på kurserne, som opstår tilfældigt og uplan-

lagt fra udbyders side. Uplanlagte aktiviteter kan blive en læringsresurse, hvis deltager og udbyder griber muligheden eller med Mitchell, Levin og Krumboltz er *åben for det uventede*, hvilket er et væsentligt element i teorien. Der skal både en åbenhed og parathed fra udbyder og deltagere på kurserne til, hvis der skal skabes mulighed for planned happenstance. Som analysen vil vise, opstod der sådanne spontane små muligheder på flere kurser. De blev grebet af underviserne, hvilket har haft positiv betydning for deltagernes læringsproces. I diskussionsafsnittet vender jeg tilbage til teorien og undersøger, hvordan den kan anvendes til at danne gode råd til efteruddannelse af faglærere.

Metodiske overvejelser
Det empiriske grundlag er indsamlet som en del af et fænomenologisk inspireret følgeforskningsprojekt, som fulgte efteruddannelsen af faglærere fra fire erhvervsskolecentre for at undersøge deltagernes perspektiver på læring og meningsdannelse. Kurserne var igangsat af de fire erhvervsskolecentre i samarbejde med den faglige udbyder. Kurserne havde forskellige emner, alt efter hvad der var relevant for de pågældende faglærere. Der var både onlineforløb og fysiske forløb. Kurserne startede med et fælles onlineforløb for alle faglærere, derefter var der specielle onlineforløb for de enkelte fagrækker. Efterfølgende var alle deltagende faglærere på kurser specielt for deres fag i to dage på forskellige lokationer i Danmark. Følgeforskningen observerede fra starten to uddannelser, smed og SOSU-uddannelserne online og fysisk. Senere blev der foretaget interviews med andre faggrupper ud over smed og SOSU-faglærere. Artiklen præ-

senterer observationer fra smed og SOSU-kurserne samt interviews med SOSU-faglærere, smedefaglærere og industriteknikfaglærere, som alle blev foretaget 6 måneder efter kurserne.

Følgeforskningen benyttede sig af deltagende observation (Kristiansen & Krogstrup, 2015), der havde fokus på, hvad faglærerne gjorde og sagde, og hvordan de udtrykte meningsdannelse og læring (Schatzki, 2017). Som de empiriske nedslag vil vise, opstod der spontan og umiddelbar sigen og gøren hos deltagerne, som udtrykker deres læring og meningsdannelse i forskellige situationer. Interviews med deltagere inddrages for at pege på pointer i analysen og for at anlægge et førstepersons-perspektiv (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010).

For at forstå det læringsudbytte, faglærerne opnår gennem kurserne, inddrages de teoretiske begreber fra teoriafsnittet. Faglærernes læreprocesser og meningsdannelse belyses med begreberne *transfers* og *transition* (Aarkrog & Wahlgren, 2012; Aarkrog, 2011; Hager & Hodgkinson, 2009). Da det også, som analysen vil vise, skete, at flere af faglærerne på kurserne selv tog initiativ til at indhente ny viden, som kursusudbyderne imødekom ved at engagere sig i nogle uplanlagte aktiviteter, vil begrebet *planned happenstance* (Krumboltz, 2009; Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999) anvendes for at belyse, hvilken læring der kan opstå gennem spontane muligheder på et efteruddannelseskursus. Endeligt integreres læringsteori og meningsteori fra Wenger (2013) og Schatzki (2017) samt teorier om efteruddannelse for voksne (Ahrenkiel, Frederiksen, Helms & Krab, 2012;

Kornerup, 2011) for at kunne diskutere deltagernes læringsudbytte og meningsdannelse på et teoretisk grundlag.

Der er i analysen dannet tre analytiske nedslag gennem en refleksiv tematisk analyse (Clarke & Braun, 2018), der anvender de skitserede teoretiske begreber til at fortolke faglærernes udvikling af meningsdannelse og læring. Analysen præsenterer tre empiriske nedslag, som med en teoretisk analyse sætter lys på faglig efteruddannelse af faglærere. På trods af at der er forskellige emner for de faglige kurser, vil analysen pege på fællestræk i faglærernes læring.

Analyse
Et fagligt kursus for smede
Følgende observationsbillede sker i hallen under arbejdet med svejserobotterne: ”En smed siger: *HA - HA verdensklasse – nu kan jeg gå hjem og gøre det*. Han viser en anden smed, hvordan hun skal gøre. Han siger, *nu kan vi finde TCP punkter*. Han viser sin sejr med sin krop ved at hæve armene op. *Vi skal have en fodbetjening*, siger han, *det kan eleverne finde ud af*”.

Her kan der tolkes at ske en nær transfer. Som Ahrenkiel, Frederiksen, Helms og Krab (2012) peger på, skal meningsfuld efteruddannelse knytte sig tæt til hverdagsarbejdet. Det kan tolkes, at smeden oplever mulighed for nær transfer, da han knytter aktiviteten til sine hverdagspraksisser. Der var to smede fra samme erhvervsskole med på kurset. Den anden smed oplevede ikke samme meningsdannelse på kurset. Hun ”oplevede det som sådan lidt foredragsagtigt, røv til bænke”, hvilket for hende hæmmede en oplevelse af umiddelbar meningsdannelse. Hun

Der skal både en åbenhed og parathed fra udbyder og deltagere på kurserne til, hvis der skal skabes mulighed for **planned happenstance**.



fortæller dog, at” *vi fik lige det lille nitcher fra kurset, der lige skulle til for at gå ud og lave den film der. Vi har brugt tid fra projektet, som vi fik bagefter til det*”. Hun fik en lille tilskyndelse på kurset og tid til at reflektere bagefter, der har igangsat, hvad der kan tolkes som en transitionslæreproces og meningsdannelse hos hende. Tid er i Hagers og Hodginsons forståelse (2009) en mulig læringsresurse og væsentligt for transitionslæring. Hager beskriver læring som en tilblivende størrelse over tid, hvor der sker en ”*voksende evne til at handle på en fleksibel, konstruktiv og innovativ facon*” (Hager, 2012a, s. 30). Smeden kan tolkes at have gennemgået en transitionsproces og handlet innovativt ved at lave film, som omsætter hendes

læring på en, hvad hun kalder ”*lavpraktisk*” måde til elever og lærlinge. Filmen blev produceret af to smede fra kurset et halvt år efter kurset. Den handler om, hvordan man bruger en højteknologisk svejse-robot, som var indkøbt men endnu ikke taget i brug. Filmen viser trin for trin, hvordan man skal betjene robotten, så elever og lærlinge selv kan gå i gang med robotten. Den blev afprøvet flere gange, og smedene agter at bruge den fremover. Hun fortæller, at ”*vi har fået den testet, vi har haft 2-3 hold, der er kørt igennem med den video, det er faktisk blevet så godt, for det er meget lavpraktisk*”.

En væsentlig pointe er, at hun selv var medvirkende til at begynde sin transi-

tionsproces. Hun fortæller om kurset, at *vi fik snakket derinde, det var sådan bag om. Det var ikke i selve oplægget, hvor vi fik snakket med ham ingeniøren dernede*”. Udtalelsen peger på et vigtigt element i, hvorfor det er lykkedes at starte den læreproces, som efter tid gør smeden i stand til at lave didaktisk materiale. Smedene trak ingeniøren til side. De trak ham væk fra den forberedte undervisning. Ingeniøren, der ledte kurset, indvilligede i at deltage i en uplanlagt aktivitet. Det viste sig at være vigtigt, at der var både tid og åbenhed på kurset for uplanlagte åbninger, som smedene udnyttede. Udbyder og faglærere udviste fleksibilitet, som Mitchell, Levin og Krumboltz (1999) peger på som et vigtigt element i planned happenstance.

Et fagligt kursus SOSU-undervisere
Kurset for SOSU-uddannelserne omhandlede teknologiforståelse og strakte sig over to dage. På første kursusdag introducerede underviseren forskellige digitale værktøjer og modeller. Nogle deltagere fandt dog ikke alt indholdet meningsfuldt: *“Hvis man ikke selv skal bruge dem, er der ingen grund til at bruge tid på det. Padlet kender vi også, og Meebook og Prezi,”* bemærkede en faglærer, hvilket tyder på en vis overlap med allerede kendt indhold. Udsagnet indikerer, at når en model eller et teknologisk værktøj ikke giver mening for deltagerne, enten fordi de ikke kan se nytten af anvendelsen, eller fordi det ligner noget, de allerede kender, så kan oplevelsen af læring hæmmes. Her bliver det desuden tydeligt, at identiske elementer kan virke dobbelt. For smeden var identiske elementer væsentligt for læreprocessen, men udtalelserne hos SOSU-underviserne peger på, at det også kan blive nødvendigt med ukendte elementer i faglige efteruddannelses-kurser for faglærere.

Interessant nok opstod der på første-dagen af kurset en uplanlagt aktivitet, da deltagerne drevet af egen interesse tog initiativ at udforske et nyt digitalt læringssystem, de selv bragte på banen. Underviseren valgte at afsætte tid til denne spontant opståede aktivitet, hvilket gav deltagerne mulighed for fordybelse i noget, de selv fandt meningsfuldt. Hvis en planned happenstance skal skabes, er det ifølge Mitchell, Levin og Krumboltz (1999) væsentligt at have en åbenhed for det uventede og spontane og udvise risikovillighed i forhold til den planlagte dagsorden. Det er væsentligt at være åben for nye ideer og muligheder, selv om det nye kan ligge uden for ens

egen komfortzone. Det kan tolkes, at underviseren med dette greb omformede den uplanlagte ide fra deltagerne til en planned happenstance.

Situationen fra SOSU-kurset illustrerer to vigtige pointer. For det første efterspørger deltagerne ny viden, nye modeller og nye aktiviteter frem for gentagelser af det, de allerede kender. Når ukendte og ikke-identiske elementer bliver centrale i læreprocessen, kan transferbegrebet kritiseres for ikke at slå til. Carlile (2004) peger da også i sin kritik af transferbegrebet netop på, at “simply transferring knowledge, however, proves problematic when novelty arises”. Det kræver en transitionslæreproces at få ny viden til at give mening og betydning i egen kontekst. For det andet viser episoden værdien af planned happenstance. Fordi underviseren gav plads til deltager-nes initiativ, oplevede SOSU-faglærerne meningsfulde aktiviteter, idet de selv var engagerede og interesserede i aktivite-ten. Dette spontane forløb under kurset medvirkede til en transitionslæreproces hos flere, for de begyndte allerede der at omforme og tænke den nye viden ind i deres egne praksisser.

Et fagligt kursus for industriteknikere
Det faglige kursus for industriteknikerne handlede om 3D-print i metal, og det gav en basal viden om 3D-print, og dele af det var meningsfuldt for industriteknikerne. I et interview siger den ene: *“3D print metal gav basis indsigt om, hvordan det foregår, vi kan 3D plastik, kurset viste overordnet indblik og økonomi om det, så nu er vi begyndt at tænke i de baner, de 3D-printere, vi har, kan man købe nogle dele til, for man kan få noget tråd, der indeholder dele af noget stål.”*

På den ene side rummede kurset identiske elementer om emnet økonomi, hvilket var meningsfuldt. Deltagerne fik dog ikke mulighed for at prøve 3D-metalprinteren på kurset. De fik kun fremvist emner, der allerede var printet. Men de kan ikke efter kurset betjene en 3D-metalprint-maskine, forklarer de i interviewet. Derfor gav kurset hverken mulighed for nær, fjern, specifik eller generel transfer (Aarkrog, 2011).

Der kan imidlertid tolkes en begyndende transitionsproces frem fra citatet. Industriteknikerne er i en læringsproces begyndt at oversætte den præsenterede viden til egen undervisning. Inspireret af kurset er de over tid begyndt at reflektere over, hvorvidt metalelementer til deres 3D-plastikprintere kan anvendes. Som Schatzki og Hager og Hodgkinson fremhæver, kan læring teoretiseres at have en temporal karakter. Det er ikke noget, der sker på en gang men over tid (Schatzki, 2017, Hager & Hodgkinson, 2009). Faglærerne kan ikke på kort sigt 3D-printe i metal, men de fik indsigt og idéer, som satte en transitionsproces i gang.

En af industriteknikerne pointerede dog også en barriere i anvendelse af det lærte. Han siger, *“vi mangler standarder for at rulle det ud til vores elever. Når vi køber metaltråd i det for at printe, så står standarder ikke beskrevet, så derfor stopper showet der”*. Til trods for disse begrænsninger blev kurset alligevel udgangspunktet for den transitionslære-ring, industriteknikerne har påbegyndt. Deltagerne fremhæver, at det at have tid og mulighed for at udvikle ideer i fællesskab under kurset gav godt resultat. En industritekniker siger,

Når en model eller et teknologisk værktøj ikke giver mening for deltagerne, enten fordi de ikke kan se nytten af anvendelsen, eller fordi det ligner noget, de allerede kender, så kan oplevelsen af læring hæmmes.



“det faciliterede jo også, at vi fik nogle samtaler, du og jeg, at vi fik lov at sidde og snakke om det, hvad vil vi have, og hvad skal vi gøre, og det er jo altid godt, det har det faciliteret, og også sammen med dem fra andre EUC’er [erhvervsuddannelsescentre, red.]”

Det understreger betydningen af de faglige samtaler og erfaringsudveksling, der fandt sted mellem kolleger under kurset. Som Hager peger på, så kan den enkelte persons læring tolkes at være situeret i en social kontekst (Hager, 2012b, s. 249). Hager pointerer desuden, at interaktionen med andre professionelle kan være afgørende for den enkelte persons læreproces. For industriteknikergruppen

blev det sociale rum på kurset en vigtig forudsætning for læring. Samarbejdet og dialogen med hinanden var en væsentlig faktor for, at en begyndende transitionslæreproces blev vellykket.

Under kurset blev det muligt at deltage i en uplanlagt aktivitet for to af industriteknikerne. De fik dialog med udbyder om deres specifikke udfordring med deres mulighed for 3D-print. De siger, *“vi trak den ene til siden, han var inde og undervise os i en anden printer og snakkede om det”*. Der er således også hos industriteknikerne sket en indsats fra deltagerne for at indhente den nødvendige viden. Denne afvigelse fra det planlagte program betød, at under-

viseren tog sig tid til at drøfte deltager-nes egne emner. At kursusunderviserne er risikovillige og lægger den planlagte dagsorden til side og imødekommer faglærernes særlige ønsker eller spørgsmål og griber de uventede muligheder, kan være netop det, der sætter en vigtig læreproces i gang hos deltagerne. Hager og Hodgkinson skiver, at *“boundary crossing from one location to another is always a process of transition”* (2009, s. 631). I dette tilfælde begyndte denne grænseovergang allerede på kurset, da underviseren engagerede sig i at omforme den uplanlagte aktivitet til en planned happenstance.

Diskussion og konklusion

Det ses i de tre empiriske nedslag, at de forskellige former for transfer sjældent lykkedes på kurserne. Kun på smedekurset, hvor de identiske elementer med egen robot var store, kan der tolkes en nær transferproces frem. Det betød ikke, at der ikke opstod læring på kurserne. Det skyldtes dog ikke kun selve kurset men også tiden efter kurset, hvor faglærerne skulle i gang med at oversætte indholdet fra kurset til egen undervisning. Flere af faglærerne påbegyndte under forberedelsen til undervisningen en transitionslæreproces.

Der er fællestræk ved efteruddannelsen, når udbyder dispenserer fra sin planlægning og kommer initiativer fra faglærerne i møde. Uplanlagte aktiviteter har i alle tre empiriske nedslag vist sig at rumme potentiale for læring. Når der direkte bevidst skabes rum for en planned happenstance, så kan efteruddannelsen opleves for meningsfuld af deltagerne. Når mening forhandles mellem udbyder

og deltagere, som Wenger peger på som væsentligt i læring, så kan det medføre et startpunkt for transitionslæreprocesser for deltagerne.

Analysen har vist, at når meningsfuld faglig efteruddannelse af faglærere skal planlægges, kan der med fordel arbejdes med at give mulighed for eller planlægge med planned happenstance for at skabe mulighed for transitionsprocesser hos deltagerne. Mitchell, Levin og Krumboltz (1999) peger på retningslinjer, der kan følges for at facilitere planned happenstance. På baggrund af deres forskning og fundene i artiklen kan udbydere af faglige kurser med fordel overveje følgende principper og diskutere dem med deltagerne i deres kurser:

1. Nysgerrighed for at lære nyt – det at lære nyt kan initiere transitionsprocesser.
2. Udholdenhed i læringen – det at lægge sine reservationer til side og derved finde meningsfulde muligheder fremmer læring, som Ahrenkiel, Frederik-

- sen, Helms og Krab (2012) peger på.
3. Fleksibilitet – det at tage deltagerne med på råd om indhold, aktiviteter, modeller og metode fremmer transitionsprocesser og meningsdannelse.
4. Optimisme – det at engagerer sig og selv søge læring har vist sig at kunne initiere en transitionsproces hos de deltagere, der optimistisk søgte læring.
5. Risikovillighed – det at prøve sig frem og vise initiativ i planned happenstance kan skabe læring og meningsdannelse.

På de tre kurser viste flere faglærere nysgerrighed, udholdenhed, fleksibilitet, optimisme og risikovillighed og søgte den læring, de havde brug for. De kursusansvarlige, der imødekom dette, skabte gode læringsmuligheder. På denne baggrund kan der argumenteres for, at meningsfuld faglig efteruddannelse af faglærere på bedste vis understøttes, hvis udbydere af faglige kurser har blik for transitionsprocesser sammen med muligheden for planned happenstance.

REFERENCER

Ahrenkiel, A., Frederiksen, J., Helms, S. & Krab, J. (2012). *Pædagogers deltagelse i efteruddannelse*. Resultater fra en interviewundersøgelse og en survey. www2.phabsalon.dk. Hentet 30.4.2025.

Carlile, P.R. (2004). Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries. *Organization Science*, 15(5), 555-568.

Clarke, V. & Braun, V. (2018). Using thematic analysis in counselling and psychotherapy research: A critical reflection. *Counselling and Psychotherapy Research*, 18(2), 107-110.

Hager, P. (2012a). Theories of Practice and Their Connections with Learning: A Continuum of More and Less Inclusive Accounts. I: P. Hager, A. Lee & A. Reich (red.), *Practice, Learning and Change; Practice-Theory Perspectives on Professional Learning* (s. 17-32). Dordrecht: Springer.

Hager, P. (2012b). Collective Learning Practice. I: P. Hager, A. Lee & A. Reich (red.), *Practice, Learning and Change; Practice-Theory Perspectives on Professional Learning* (s. 17-32). Dordrecht: Springer.

Hager, P. & Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal*, 35(4), 619-638.

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kornerup, I. (2011). *Dagtilbud og efteruddannelse under forandring. Daginstitutionspædagogers deltagelse i politisk initieret efter- og videreuddannelse i det omkalfatrede velfærdssamfund*. (Ph.d.-afhandling). Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.

Krumboltz, J.D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 35-154.

Loeb, H.I. & Gustavsson, S. (2008). Challenges and development in and of vocational teacher education. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), iii-x.

Mitchell, K.E., Levin, A.S. & Krumboltz, J.D. (1999). Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling Development*, 77(2), 115-124.

Retsinformation (2021). <https://www.retsinformation.dk/eli/Ita/2021/2499>, besøgt 7.1.2025.

Schatzki, T. (2017). Practices and Learning. I: P. Grootenboer, C. Edwards-Groves & S. Choy (red.), *Practice Theory Perspectives on Pedagogy and Education: Praxis, Diversity and Contestation* (s. 23-43). Singapore: Springer.

Aarkrog, V. (2010). *Fra teori til praksis: undervisning med fokus på transfer*. Munksgaard.