

DET SÆRLIGE VED DIDAKTIKKEN I EFTER- OG VIDEREUDDANNELSE

FORFATTERE

Dorthe Geisnæs, lektor,
UCN act2learn

Pædagogik og Læring, UCN

Mathilde Nyvang Hostrup,
områdeleder, UCN act2learn

Pædagogik og Læring, UCN

Trine Haslam, evalueringskonsulent,
UCN act2learn Ledelse og
Organisation, UCN

Denne indledende artikel har til formål at danne rammen om de artikler, der udgives i dette nummer af UCN Perspektiv. En af Professionshøjskolernes fornemste opgaver er at sørge for, at viden tilvejebringes og formidles til praksis med et anvendelsesorienteret fokus. Dette har dannet udgangspunkt for sammensætningen af artikler i nærværende udgivelse, som hver især dykker ned i forskellige tematikker med afsæt i forskellige professioner og faggrupper.

Alle artikler er udarbejdet af adjunkter, lektorer, konsulenter og ledelse fra UCN act2learn, hvilket er UCN's efter- og videreuddannelsesafdeling. Artiklerne retter sig mod alle, der har interesse i efter- og

videreuddannelse og de mikro- og makrodidaktiske refleksioner, der knytter sig hertil. Mikrodidaktiske perspektiver handler om elementer fra didaktikken helt inde i undervisningsrummet samt i relationerne og kommunikationen med de studerende. Makrodidaktik kigger mere på konteksten omkring videreuddannelsen og læreprocessen – fx forløbets design eller organisatoriske perspektiver på efter- og videreuddannelse.

UCN act2learn tilbyder efter- og videreuddannelse på både diplom- og akademineiveau, ligesom vi udvikler specialuddannelser og en lang række skræddersyede kompetenceudviklingsforløb til institutioner, organisationer og virksomheder. Desuden varetages både interne og eksterne evaluerings- og implementeringsopgaver samt forskellige former for forsknings- og udviklings-samarbejde med private og offentlige aktører. Vi kompetenceudvikler både medarbejdere, ledere og deres organisationer, såvel individuelt som større personalegrupper og virksomheder. Uddannelse og kurser kan foregå både i fysisk form "på

skolebænken" og via digitale teknologier som rene onlineforløb eller blended learning. Året 2020 satte endnu mere gang i den digitale transformation af uddannelsessektoren, hvilket også kalder på en lang række didaktiske refleksioner samt til- og fravalg. Det kan du læse meget mere om i artiklen "At tage sig selv i uddannelse", hvor forfatteren tydeliggør overvejelser, udfordringer og opmærksomhedspunkter i forhold til at designe blended learning-forløb på diplomuddannelser.

Der er noget særligt ved efter- og videreuddannelse og derfor også noget særligt ved den didaktik, der knytter an hertil. Denne indledende artikel skal give et indblik i tre forskellige vinkler og perspektiver på didaktik i efter- og videreuddannelse, som vi er specielt optagede af. Det **pædagogiske** perspektiv, der handler om studerende og kursisters læring og processer, herunder de didaktiske metoder og teknikker, som anvendes i undervisningsaktiviteter. Det **psykologiske** perspektiv, der handler om de psykologiske processer hos den

FORORD



Figur 1. Pædagogiske, psykologiske og organisatoriske aspekter i efter- og videreuddannelsesdidaktik. Udarbejdet af forfatterne.

lærende og den påvirkning, dét at efteruddanne sig har på det enkelte menneskes følelser, identitet og syn på sig selv. Og sidst, men ikke mindst, det **organisatoriske** perspektiv, som handler om de forskellige organisatoriske faktorer, der spiller ind på muligheden for at lykkes med individuel og/eller organisatorisk kompetenceudvikling. Dette visualiseres i følgende model og danner således ramme for tidsskriftets artikler:

Vi dykker bl.a. ned i disse spændende lære- og udviklingsprocesser: Hvordan tilrettelægger, designer og udfører vi kompetenceudviklingsforløb, der baserer sig på den bedste tilgængelige viden? Hvordan fastholder vi den individuelle og organisatoriske læring, så uddannelsesindholdet huskes og implementeres i praksis?

I denne indledende artikel vil vi præsentere UCN's didaktiske ståsted, Refleksiv Praksislæring (RPL), overordnede og rammesættende refleksioner over det at bedrive efter- og videreuddannelsesdidaktik samt vigtigheden af det kontinuerlige fokus på evaluering og transfer.

PROFESSIONSHØJSKOLEN UCN'S DIDAKTISKE OG ORGANISATORISKE RAMME

Professionshøjskolernes opgave er at *"udbyde og udvikle videregående uddannelse og at varetage praksisnære og anvendelsesorienterede forsknings- og udviklingsaktiviteter og herigennem aktivt medvirke til, at ny viden tilvejebringes og bringes i anvendelse i såvel den private som den offentlige sektor"* (Bekendtgørelse af lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, kap. 2, stk. 3). Internt i professionshøjskolesektoren arbejdes der på at udnytte det fulde potentiale af at have grunduddannelser, efter- og videreuddannelser og forskningsaktiviteter samlet under ét tag. Viden og kompetencer skal flyde i organisationen til gavn for de studerende – fordi de er nøglen til at bringe viden, forskning og læring videre og ud i virkeligheden, så Professionshøjskolerne kan lykkes med opgaven omkring den *anvendelsesorienterede viden*. Ifølge Wahlgren og Aarkrog (2013) er anvendelsesaspektet professionsuddannelsernes

grundforståelse, om end der kan være et gab mellem uddannelse og praksis. Så hvordan løser vi denne opgave?

Siden 2013 har Professionshøjskolen UCN arbejdet med at udvikle Refleksiv Praksislæring (RPL) som læringsteoretisk og didaktisk udgangspunkt for vores uddannelser. I dag udgør RPL et samlet ståsted for vores uddannelsesinstitution, og ikke mindst så udgør RPL en værdifuld ramme og udgangspunkt for didaktiske samtaler, dialoger og diskussioner mellem studerende, undervisere, ledelser og eksterne samarbejdspartnere. Et fælles sprog.

Helt grundlæggende og forenklet defineres RPL i *"Hvidbog om Refleksiv Praksislæring"* som *"refleksion over/i/med praksis med teoretiske analyser og praktiske synteser"* (Horn et al., 2020, s. 13). Det er ikke hensigten med dette tidsskrift at fremkomme med en dybdegående redegørelse for RPL's læringsteoretiske grundlag, men at vise, reflektere og diskutere efter- og videreuddannelsesdidaktik set i et RPL-perspektiv.

FORORD

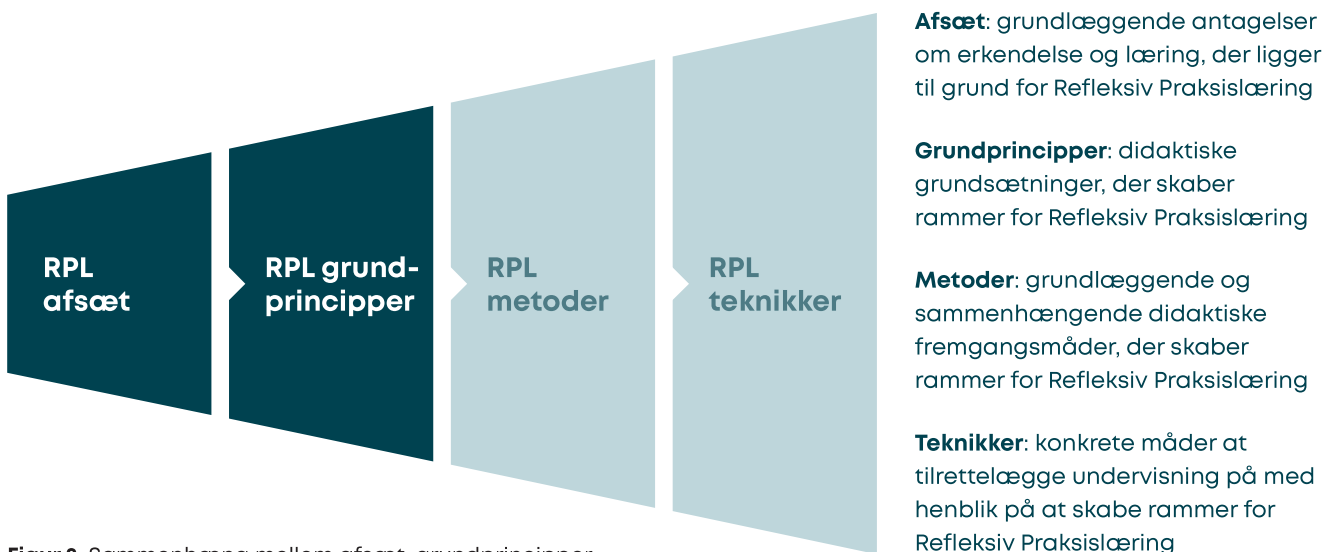
I de kommende artikler vil du som læser derfor kunne få indblik i, hvordan der kan arbejdes med at omsætte RPL's teoretiske afsæt til konkret didaktik (se figur 2), der har til hensigt at understøtte vores opgave som efter- og videreuddannelse i Professionshøjskolen UCN.

Det mikrodidaktiske perspektiv fokuserer på teknikker i konkrete

undervisningssammenhænge og knytter an til konkrete aktiviteter, relationer og kommunikation med studerende og kursister. Det makrodidaktiske perspektiv fokuserer i højere grad på efter- og videreuddannelsesdesign og de omkringliggende, organisatoriske faktorer.

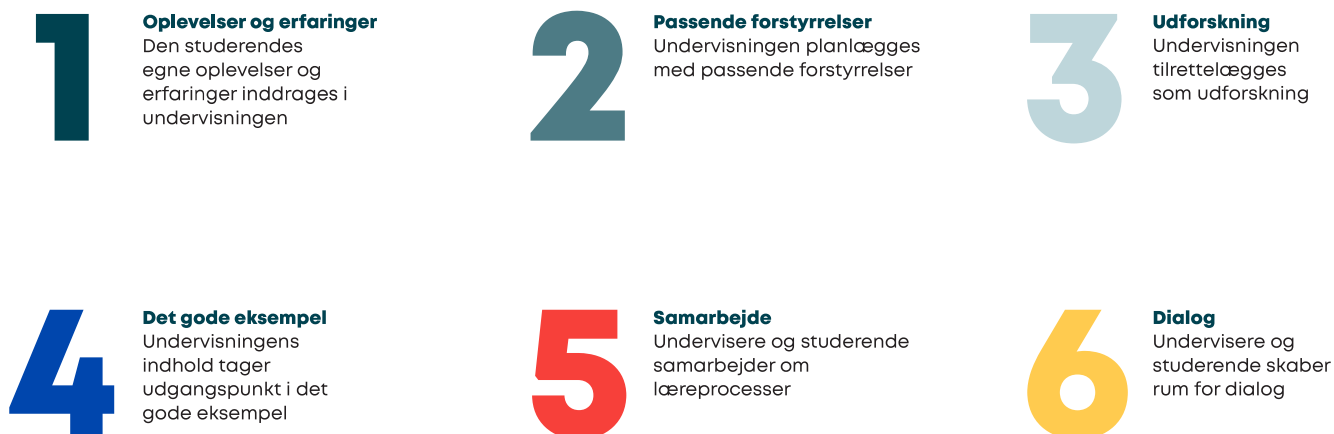
De nedenstående seks RPL-grundprincipper (figur 3) skal

ses som et afsæt for refleksion og diskussion af vores tilgang til efter- og videreuddannelsesdidaktik. I artiklen *"Styrket refleksion i klinisk vejlederuddannelse"* kan du bl.a. læse, hvordan grundprincipperne i RPL har inspireret forfatterens redesign af uddannelsen til klinisk vejleder.



Figur 2. Sammenhæng mellem afsæt, grundprincipper, metoder og teknikker i RPL (Horn et al., 2020).

Grundprincipper



Figur 3. Grundprincipper i Refleksiv Praksislæring (Horn et al., 2020).

FORORD



Foto: UCN

DESIGN AF EFTER- OG VIDEREUDDANNELSE

De mange forskellige former for aktiviteter, UCN act2learn udbyder, rummer både muligheder og begrænsninger. Det stiller krav til undervisere, konsulenter og ledelser om at træffe gode beslutninger og overveje nøje, hvordan det enkelte forløb bedst muligt tilrettelægges og gennemføres. Det kalder på en høj grad af involvering og samarbejde med eksterne samarbejdspartnere og med de enkelte studerende/kursister og deres ledere. Det fordrer endvidere en løbende, formativ evaluering – både knyttet til de enkelte forløb og som et organisatorisk setup, så vi som organisation får en løbende feedback om, hvorvidt vi lykkes med vores vigtige opgave med at gøre den praksisnære viden og undervisning til anvendelsesorienteret læring. Du kan i artiklen "Veje til forbedret efter- og videreuddannelse" få et bud på, hvordan undervisere og konsulenter sammen med deltagere og deres organisationer

kan lykkes med at kvalificere organisationens opgaveløsning og optimalt forbedre praksis og skabe værdi.

I design af efter- og videreuddannelse må vi løbende være nysgerrige på, hvilke behov den offentlige og private sektor har – både indhold og form. Denne organisatoriske feedback må løbende anvendes til at justere, kvalificere og innovere vores tilgang til efter- og videreuddannelse – ikke mindst i en verden med høj kompleksitet, forandring og disruption. "In times of turmoil, the danger lies not in the turmoil but in facing it with yesterday's logic" (Drucker, 1993). Vi arbejder derfor løbende med en både strategisk, innovativ og eksperimenterende tilgang til udvikling af vores efter- og videreuddannelsesdesigns – og alt dette i en højkompleks ramme med forsøg på at være på forkant og justere os i forhold til de behov, vores professioner og erhverv efterspørger. Og dette i kombination med et målrettet fokus

på at udvikle vores ydelser og didaktik på et forskningsinformeret grundlag. I artiklen "Opfølgningssamtaler der skaber videreuddannelse med organisatorisk værdi" kan du få et indblik i, hvordan arbejdet med virkningsanalyser på de tekniske og produktionsrettede akademiuddannelser skaber værdi i små og mellemstore virksomheder.

Af større udviklingsdagsordener inden for efter- og videreuddannelsesdidaktik kan bl.a. nævnes den digitale transformation af vores ydelser, målrettet transfer-perspektiv, simulationstræning samt målrettet ledelsesinvolvering. Derudover vores tætte kobling mellem evaluering, dataindsamling og organisatoriske kompetenceudviklingsforløb. Disse forskellige elementer vil blive udfoldet i de kommende artikler.

EVALUERING OG TRANSFER

En grundlæggende forudsætning for at tilrettelægge og justere forløb, så de tilgodeser både udviklingstendenser og behov, er

FORORD

løbende evaluering af vores indsatser og tiltag. I UCN act2learn arbejder vi derfor løbende med at evaluere vores tilrettelæggelsesformer, så vi kan udvikle og vedligeholde forløb, der bedst muligt understøtter transfer og dermed omsætter den individuelle og organisatoriske læring til praksis. Med afsæt i konkrete erfaringer fra et kommunalt efter- og videreuddannelsesforløb kan du i artiklen *"Kortlægning, planlægning og kulturforandring"* læse, hvordan indhentning af viden om et arbejdsfelt og dets professionelle gennem kortlægning har været et afgørende første skridt mod transfer og udvikling af praksis. Du vil desuden i flere af de andre artikler kunne se eksempler på, hvordan modulevalueringer og kortlægninger danner udgangspunkt for design af såvel forløb som konkret undervisningspraksis.

I 2019 gennemførte UCN act2learn en aftageranalyse med fokus på aftagernes oplevelse af, hvad der er betydningsfuldt i forhold til kompetenceudvikling og desuden bidrager til øget værdiskabelse på organisatorisk niveau for praksis (Haslam et al., 2020). Tilrettelæggelsen af kompetenceudviklingsforløb, set ud fra såvel et pædagogisk som psykologisk og organisatorisk niveau, har stor betydning for værdiskabelsen på individuelt og organisatorisk niveau, og det er med denne viden in mente, at forløb i UCN act2learn tilrettelægges.

I aftageranalysen blev det tydeligt, at det for aftagerne er afgørende med en tydelig og konkret kontraktering og involvering i forløbet, da dette er med til at sikre praksisnærhed, relevans og motivation for kompetenceudviklingsforløbet på såvel medarbejder- som ledelsesniveau. Motivation for kompetenceudvikling er af afgørende betydning for den transferværdi, det får, og er hermed betydningsfuldt i forhold til aftagers oplevelse af værdiskabelse (Wahlgren og Aarkrog, 2013). Før-fasen er og

bør være præget af forventningsafstemning, herunder hvilket udbytte de forskellige parter ønsker af projektet, samt hvilke tegn på udbytte de ønsker at se. Alle aktører er medbestemmende i denne fase og inddrages med henblik på at skabe ejerskab og motivation. Medinddragelsen understøtter, at den lærende vil forandringen, kan se meningen med den og er villig til at forpligte sig på målsætningerne, hvilket er transferfremmende (Wahlgren og Aarkrog, 2013). Den grundlæggende struktur for hele forløbet lægges i før-fasen, hvorved et overblik skabes. Under- og efter-fasen tænkes ligeledes ind allerede i kontrakteringen med henblik på at sikre sammenhængende forløb, der bedst muligt understøtter transfer og organisatorisk værdiskabelse. I under-fasen sikres løbende opfølgning og tilpasning. Dette involverer såvel dataindsamling som løbende justering og forventningsafstemning af projektets plan og målsætninger, idet projekter ofte er dynamiske og udvikler sig undervejs. I efter-fasen er et fokus på transfer, dels gennem formidlingen af resultater og anbefalinger til de relevante aktører, dels eventuelle opmærksomhedspunkter og refleksionsspørgsmål til det efterfølgende arbejde med den viden, resultaterne giver. I denne efter-fase indgår ofte et samarbejde med aftager om, hvordan anbefalingerne kan indarbejdes i praksis med henblik på forankring af det lærte. I efterfasen peger aftageranalysen på, at det er vigtigt at have tænkt forskellige modeller ind, der giver mulighed for opfølgning og sparring. Dels som et element, der fastholder fælles sprog og ny viden, og dels som et element, der er med til at holde 'gryden i kog', når hverdagen rammer.

Evalueringer af efter- og videreuddannelsesaktiviteter har et fremadskuende blik, da det er her, potentialet for udvikling er. Det kan være det formative evalueringsblik på, hvordan processen er gennemført med

fokus på læring i projektet med henblik på næste skridt, men også et generativt evalueringsperspektiv med fokus på omsætning af projekterfaringer til læring omkring, hvordan erfaringer fra projektet kan bruges i fremtiden – hvad der kan læres af projektet (Bonderup, 2019). Derfor er denne vinkel til stadighed et opmærksomhedspunkt i forhold til vores tilrettelæggelse af projekter og uddannelser.

AT MØDE MÅLGRUPPER MED FORSKELLIGE FORUDSÆTNINGER

Der er noget særligt på spil, når man underviser voksne. Vi sender ikke cykel eller PC tilbage til fabrikken for en justering og opdatering – vi sender os selv afsted ind i et univers af læring, hvor vi udvikler os som de mennesker, vi er, i det arbejde, vi udfører. Vi sender i høj grad vores hjerner og hoveder på uddannelse. På det individorienterede plan kan vi med afsæt i Mezirow (2000) betegne processen som transformativ læring, fordi der sker en ændring af den enkeltes forståelse, vurdering, referenceramme og handling. Men det er ikke kun individer, der lærer i en efter- og videreuddannelsessammenhæng. Der er i høj grad også tale om organisatorisk læring, hvor læring ses som varige kulturelle og organisatoriske forandringer og konkrete ændringer i handlemønstre baseret på bl.a. erfaring, undervisning og øvelser (Stegeager, 2014).

I en efter- og videreuddannelseskontekst er erfaringen, at underviserne møder målgrupper med meget forskellige forudsætninger for at deltage i undervisningen eller på kurset. Mange tager en eller anden form for efter- og videreuddannelse, fordi de higer efter at blive dygtigere inden for deres felt, mens andre kommer på baggrund af pres eller tvang fra arbejdsgiver eller myndighed. Denne variation i baggrunden for deltagelse har stor betydning for deltagerens

FORORD

motivation, indstilling, lyst og meningstilskrivelse. En anden væsentlig forskel blandt deltagerne på efter- og videreuddannelse er de individuelle og konkrete livssituationer og livssammenhænge, de hver især indgår i. Nogle er nyuddannede uden erfaring fra praksis, mens andre har 25 års erfaring. Nogle bor alene og har meget tid til at være aktive, andre har tre børn, mand og hus at tage hensyn til. Nogle får tid af deres arbejdsgiver til at forberede sig, andre må gøre det i fritiden osv. En mangfoldighed af modsatrettede forudsætninger,

som både er med til at skabe ressourcer og vanskeligheder i læringsrummet.

De mange erfaringer fra praksis præger efter- og videreuddannelse. Deltagerne har noget i rygsækken og kan bidrage med fortællinger, cases og erfaringer, som kan berige diskussioner og supplere teori. Det nære kendskab til en etableret praksis, og hvad praksis kalder på, medfører også deltageres krav om anvendelsesmuligheder og tydelige relevans. Men selvstændigheden, erfaringen og kendskabet til tidligere uddannelse kan også have

indflydelse på forventningen til kurset eller uddannelsen og kan derfor være en hæmsko i lysten og modet til at indgå i samskabende læreprocesser. Mange har været vant til uddannelse som formidling, hvor de nu møder uddannelse som udfordrende læringsmæssige og inddragende aktiviteter, hvor de selv forventes at være aktive i læreprocessen.

At deltage aktivt og engageret i undervisning som voksen, erfaren og kompetent professionel kan være en krævende proces, både mentalt og følelsesmæssigt. Ofte



FORORD

skal etablerede forståelser og antagelser nedbrydes, og den kendte og vanlige professionelle praksis bliver forstyrret. Undervisningen fører til nye indsigter, metoder, refleksioner osv., hvilket gør, at deltagerens identitet forandres, og ikke mindst at praksis måske skal ændres i forlængelse heraf. Det kan være krævende, fordi den nye indsigt og viden kan blive vanskelig at integrere, hvis den til tider kolliderer med tidligere etablerede forståelser og handlinger (Hemmingsen & Pedersen, 1999). Der opleves derfor til tider modstand i undervisningen, dels da nogle deltagere kan være tvunget afsted, men også fordi deltagerne kan reagere sårbar og afvisende over for at skulle problematisere eller revidere deres hidtidige forståelser. Ikke fordi de ikke vil lære noget, men fordi det kan være et psykisk

belastende og hårdt arbejde at forandres – for var det gamle nu ikke godt nok? Derfor kan medbragt viden og erfaring både ses som en kolossal ressource og som en barriere for nye indsigter og nye måder at praktisere på.

UNDERVISERKOMPETENCER – HVAD KALDER EFTER- OG VIDEREUDDANNELSE PÅ?

At være underviser på efter- og videreuddannelse kalder naturligvis på mange af de samme didaktiske overvejelser, som gælder al anden undervisning. Man skal være fagligt, pædagogisk, didaktisk og personligt kompetent, og man skal kunne begrunde sin undervisning, sine valg og fravalg og tilrettelæggelsen af relevante læreprocesser. Men der er også andre ting i spil.

Først og fremmest skal der indledningsvist bruges tid på at

afstemme forventninger, læringsmål, eventuelle personlige mål, ambitioner og indsats. Både for at imødekomme eventuel modstand og for som underviser at arbejde videre med forventninger og erfaringer fra deltagerne på konstruktiv vis. Man skal være nysgerrig på deres motiver, intentioner og formål med deltagelse, og hvis ikke de allerede har skabt mening for sig selv, skal underviseren bidrage til denne meningstilskrivelse (Wahlgren, 2010).

Dernæst handler det om at skabe deltagelsesmuligheder i undervisningsmiljøet, som skaber gode forudsætninger for læring. Det betyder, at man skal skabe didaktiske rammer, fx samskabelende og sociale læreprocesser, udfordre deltagerne med tilpasse meningsfulde forstyrrelser, invitere til dialog og refleksion, planlægge



Foto: UCN

FORORD

varierede aktiviteter, hvor deltagerne kan gå i kødet på stoffet, så de får gode muligheder konsolidering osv. – alt sammen med et udgangspunkt i at respektere individuelle behov og læringsstrategier. Artiklen ”Den neuropædagogiske læringsforståelse” belyser, på hvilken måde et neuropædagogisk perspektiv kan kvalificere og udvikle didaktik, med særligt blik på efter-videreuddannelse. I planlægningen er det også vigtigt at forholde sig til, hvordan digitale ressourcer kan understøtte udvikling af læringsmiljøet og ikke virke forstyrrende eller hæmmende. Målet med at anvende digitale ressourcer i undervisningen bør være, at de virker befordrende for læreprocesserne.

Opgaven kalder også på en vis robusthed. Voksne har ofte eksplícitte krav og forventninger, som tit kommer til udtryk. Det kan stamme fra stor motivation og forventning, et ønske om at blive klogere, men det kan nogle gange tolkes som en form for modstand, som man skal kunne håndtere. Det kan opstå i selve situationen eller i forventningen til situationen, og reaktionen eller ytringen er selvfølgelig en respons på et eller andet (forventninger, niveau, nervøsitet, noget nyt og uvant osv.) Det skal man som underviser kunne acceptere og tackle, hvilket kan være en både personlig og faglig udfordring. Man må her og nu, mens undervisningen stadig foregår, gøre sig nogle hurtige refleksioner og afgøre, hvad den bedste handling vil være (Bakdal, 2018). Hvad vil være mest gavnligt for holdet lige nu? For stemningen i lokalet? For det videre forløb? Overvejelserne kan gå på, om man skal spille åbent ud og høre, hvad det her handler om? Skal det bringes op i fælles forum? Skal det ignoreres? Skal det tages med vedkommende i pausen? Det handler om at skabe og vedholde et trykt læringsmiljø, som kan

rumme udfordringer, forstyrrelser og provokationer, men som samtidig bringer deltagerne videre i læreprocessen.

Et godt og vigtigt udgangspunkt for læring er som tidligere nævnt, at underviseren tager afsæt i deltagerens forudsætninger. I og med at efter- og videreuddannelse dækker meget bredt, kan denne didaktiske fordring til tider være svær at imødekomme. Det er ikke så udfordrende på eksempelvis et diplomhold, som man møder flere gange, når man har løbende vejledning og sparring af teams osv. Men på et 2-timers oplæg for 50 sygeplejersker eller et eftermiddagskursus om en ny teknologi for 30 elektrikere har man et specifikt budskab, der skal formidles, eller nogle mål, der skal nås, og her kan det være en stor udfordring at komme tæt på deltagerens forudsætninger og forventninger. En udfordring i samme boldgade er spændingsfeltet mellem at være underviser og leverandør af rekviderede opgaver. Til tider kan underviseren blive en form for styringselement – en slags forlænget arm – for ”kunden” (fx en forvaltning), fordi de har nogle krav og intentioner, hvilket kan kollidere med det, der for underviseren er det eksemplariske. Vores erfaringer fra praksis viser klart, at tydelig og grundig kontraktering som oftest er en forudsætning for at lykkes med opgaven.

Ligesom man som underviser inviterer deltagerne til at reflektere over deres forståelser, handlinger og praksisteorier, må man som underviser også indtage et kritisk undersøgende perspektiv på sig selv. Det gælder både forløbs tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering. Samtidig er man undervejs i undervisningen nødt til at lave løbende justeringer for at imødekomme deltagerens behov, forudsætninger og tilstand. Selvfølgelig med et skarpt blik rettet mod

eventuelt givne læringsmål, som undervisningen har til opgave at udfolde. Det kræver en kritisk stillingtagen til sin egen praksis, og at man er åben for løbende at evaluere, også sammen med deltagerne, og eventuelt iværksætte justeringer i forsøget på at skabe de bedste læreprocesser for deltagerne.

Men ved vi, om vores bestræbelser lykkes? Ved vi, om deltagerne lærer det, de skal? Svaret må som oftest være nej, da de reelle professionelle kompetencer, som deltageren skal opnå, først viser sig, når de er tilbage i den fagprofessionelle praksis efter kurset/uddannelsen (Dalgas Jensen, 2018). Jo, der er ofte en eksamen eller en form for evaluering, men den viser ikke handlinger og refleksioner i praksis. Der vil altid være forskel på de kompetencer, som kan iagttages og vurderes i en uddannelses-kontekst, og de kompetencer, der skal i spil tilbage i den fagprofessionelle praksis. Derfor skal vi være tilpas forstyrrende og tydeligt nysgerrige på deres refleksioner, tage deres ord for gode varer og håbe på, at de gode intentioner, idéer og kompetencer føres ud i praksis.

TEORI/PRAKSIS-FORHOLDET

Som nævnt tidligere har deltagerne på efter- og videreuddannelse ofte en masse professionelle erfaringer og relevante vidensressourcer med i rygsækken. Opgaven er at anvende disse aktivt i undervisningen for derved at skabe personlig mening i læreprocessen og at skabe en tæt kobling mellem teorier og de elementer i praksis, som undervisningen har fokus på. Denne fordring er grundlæggende i RPL (Horn et al., 2020). Virkelige oplevelser og erfaringer, som ikke bare er læst i en bog, danner et godt udgangspunkt for at lære om, reflektere over og blive klogere på praksis. Teorien kan dernæst anvendes til fx at

FORORD

underbygge, problematisere, analysere og reflektere over handlinger i praksis. Omvendt kan de teoretiske begreber og tilgange forklares og eksemplificeres ved konkrete praksiseksempler, hvorved diskussion og perspektivering kvalificeres.

Uddannelse giver også deltagerne mulighed for at skabe distance til egen hverdagspraksis – den praksis, som man er tæt viklet ind i, og som man handler instinktivt i hver dag. Deltagerne gives her mulighed for at løfte elementer op, som kan danne grundlag for analyse og refleksion. Der er tid til at iagttage og teoretisere over praksis, og der er tid til at lade teori kvalificere og synliggøre god, professionel praksis.

Fokus i undervisningstilrettelæggelse bliver dermed at invitere til refleksion, der skaber samspil mellem og udfordrer deltagerne på forholdet mellem teori og praksis. Det kræver tilrettelagte læreprocesser og arbejdsformer, som fx medfører kritisk refleksion, selvkritisk refleksion over egne praksisteorier, dybere undersøgelse, relevant perspektivering, analyse osv. Refleksionen skal få deltagerne til at gå et spadestik dybere og blive nysgerrige på egne grundlæggende antagelser (Wahlgren, 2010). I artiklen *”Et kompleksitetsteoretisk perspektiv på facilitering af læring og læringsrum”* beskrives, hvordan facilitator med et kompleksitetsteoretisk afsæt for facilitering skaber motivation og læring hos deltagerne ved at involvere dem i egen læreproces og tilpasse faciliteringen, så den giver mening for dem.

Som nævnt tidligere kan praksiserfaringer også være en hindring for nye indsigter og viden. Egne praksisteorier bliver udfordret, ”plejer” skal begrundes, ny viden skal omsættes til praksis osv. Derfor skal underviseren være opmærksom på at hjælpe til meningstilskrivning af ny viden i relation til kendt

praksis. Hvorfor er det her god professionel praksis? Hvordan kan teorien omsættes til handlemuligheder i praksis?

AFRUNDING

Intentionen i denne artikel har været at rammesætte dét, der er særligt ved efter- og videreuddannelse, og derfor også dét, der er særligt ved den didaktik, der knytter an hertil. Vi er optagede af både mikro- og makrodidaktiske perspektiver på voksnes og organisationers læreprocesser, og artiklens indhold er et udtryk for, at der er uendelige facetter heraf. Opsummerende kan vi sige, at vi i dette tidsskrift er særligt optagede af de tre forskellige vinkler og perspektiver på efter- og videreuddannelsesdidaktik, som blev beskrevet i indledningen til denne artikel; det pædagogiske perspektiv, det psykologiske perspektiv og det organisatoriske perspektiv. Det **pædagogiske** perspektiv handler om

studerende og kursisters læring og processer, herunder de didaktiske metoder og teknikker, som anvendes i undervisningsaktiviteter. Det **psykologiske** perspektiv handler om de psykologiske processer hos den lærende og den påvirkning, det at efteruddanne sig har på det enkelte menneskes følelser, identitet og syn på sig selv. Det **organisatoriske** perspektiv handler om de forskellige organisatoriske faktorer, der spiller ind på muligheden for at lykkes med individuel og/eller organisatorisk kompetenceudvikling. Disse perspektiver vil fungere som ramme for de kommende artiklers perspektiv på efter- og videreuddannelse. Tidsskriftets artikler vil præsentere et lille udsnit af perspektiver på efter- og videreuddannelsesdidaktik, men vil naturligvis ikke kunne rumme alt – og ej heller den kompleksitet, som læreprocesser indeholder.

Vi ønsker jer rigtig god læselyst.

Litteraturliste

- Bakdal, K. (2018): Modstand som en kommunikativ ubalance. I: Rander, H., Boysen, L. & Goldbech, O. (red.): *Voksendidaktik*. København: Akademisk forlag.
- Bonderup, T. N. (2019): Læring og evaluering i og af projekter. I: Andersen, H. C og Søndergaard, K. R. (red.) *Systemisk projektledelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dalgas Jensen, L. (2018): Læringsmålorienteret didaktik i videreuddannelse af voksne. I: Rander, H., Boysen, L. & Goldbech, O. (red.): *Voksendidaktik*. København: Akademisk forlag.
- Dinesen, M. og De Wit, C. K. (2010): *Innovativ Evaluering*. København: Psykologisk Forlag.
- Haslam et al (2020): *Aftageranalyse vedrørende Strategisk Rammekontrakt 2018-2021*. Aalborg: Professionshøjskolen UCN.
- Hemmingsen, L. & Pedersen, K. (1999): Læring, identitet og sårbarhed - om modstand og forsvar i voksenundervisningen. I UVM (1999) *Hvad tænder?* Et debatskrift om voksenuddannelse. Undervisningsministeriet.
- Horn et al (2020): *Hvidbog om Refleksiv Praksislæring*. Aalborg: Professionshøjskolen UCN. <https://blad.ucn.dk/hvidbog-om-rpl/?page=2>
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass
- Stegeager, N. (2014): *Viden i bevægelse*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser - Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Wahlgren, B. og Aarkrog, V. (2013): *Transfer – kompetence i professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.