

# KORTLÆGNING, PLANLÆGNING OG KULTURFORANDRING

– et efter- og videreuddannelsesprojekt i et  
refleksiv praksis-læringsperspektiv

Efter- og videreuddannelse er mere end iscenesættelse af et foruddefineret og færdigdesignet projekt, hvor *nogen* skal lære *noget*. Med afsæt i konkrete erfaringer fra et kommunalt efter- og videreuddannelsesforløb viser vi, at indhentning af viden om et arbejdsfelt og dets professionelle gennem kortlægning er et afgørende første skridt mod transfer og udvikling af praksis, fordi det kan bidrage til, at kompetenceudviklingsforløbet bliver kontekstfølsomt, involverende og meningsfuldt – både på individniveau, organisationsniveau og på kommunalt niveau.

I artiklen betoner vi genkendelighedens betydning for *meningsskabelse*. Mening findes i *skabelsens temporalitet*, som en læreproces, der bliver til som del af en allerede eksisterende praksis med kompetente praktikere.

Kortlægningen medvirker til, at efter-/videreuddannelsesforløbet baseres på viden om den lokale praksis og kan vurderes på sin relevans og håndterbarhed i et fleksibelt, refleksivt og inddragende forløbsindhold. Ambitionen med kortlægningen er derfor at sikre, at deltageres praksis bliver det fælles omdrejningspunkt, hvor deltageres erfaringer med at mestre deres opgaver og dermed opleve sig kompetente er potentiale for læring og forandring.

Kortlægningen anvendes derfor som en referenceramme i kompetenceudviklingsforløbets design og løbende justeringer og i de mange beslutningsprocesser omhandlende, hvad der skal fastholdes i praksis, og hvad der skal fornyes. Desuden er kortlægningen et potentielt og relevant fremtidigt strategisk styringsredskab omkring kompetenceudvikling i organisationen.

Med refleksiv praksislæring som det læringsteoretiske og didaktiske ståsted og med afsæt i viden om transfer kan en kortlægning være et redskab til i højere grad at kunne imødekomme efterspørgslen på et efter-/videreuddannelsesforløb vurderet på sin funktionalitet, relevans og berettigelse. Kortlægningen understøtter en forståelse af, at det er deltagerne, der skaber deres praksis.

## FORFATTERE

**Anne Brøndum Andersen**, adjunkt, UCN act2learn Pædagogik og Læring, UCN

**Dorthe Aabjerg Munk**, lektor, UCN act2learn Pædagogik og Læring, UCN

**Jette Maksten**, lektor og uddannelseskonsulent, UCN act2learn Pædagogik og Læring, UCN

## INDLEDNING

I denne artikel har vi især fokus på de indledende planlægningsfaser i forbindelse med design af rekvirerede efter- og videreuddannelsesforløb. Vi vil på baggrund af erfaringer fra et efter- og videreuddannelsesforløb i en nordjysk kommune diskutere vores opfattelse af, hvad styringsrationalet er for god efter- og

videreuddannelse. Vi læser af og til overskrifter i medierne som "Kompetenceudvikling nytter ikke", "Gammel vin på nye flasker", "Mangel på motivation for udvikling". Og nogle gange hører vi deltagere i efter- og videreuddannelsesforløb sige: "Det der, det ved vi jo godt", "Hvorfor er det lige det, vi skal bruge tid på?" og "Jeg synes nu, det var mere relevant, hvis



...". For os, som bevæger os i skole- og uddannelsesverdenen, kalder det på en nødvendig nysgerrighed på, hvordan sådanne hverdagens små fortællinger vækkes til live, får næring og nogle steder bliver til sandheder. Vi skal i tilrettelæggelsen af efter-/ videreuddannelsesforløbene være i stand til bedre at imødekomme sådanne perspektiver på kompetenceudviklingsprocesser og mening. Og vi skal gøre det i tæt relation til den enkeltes oplevelse af nytteværdi.

Vi ved fra teorien om transfer, at man i meget højere grad lærer, når man erfarer, at ens egne oplevede behov også inddrages i efter- og videreuddannelsesforløbets forskellige processer gennem afprøvninger og anvendelse i praksis og dermed gennem løbende justeringer.

God efter- og videreuddannelse er tæt knyttet til læring og dermed

til fænomener som medinddragelse, medbestemmelse og involvering (Illeris, 2013). For os at se hænger efter- og videreuddannelse uløseligt sammen med en tillid, selvudlevering og sårbarhed i undervisnings- og læringsmødet. Dét er en etisk fordring:

”Fordringen om at tage vare på det af den andens liv, der er udleveret én, er – uanset hvilke ord og handlinger den end måtte foranledige – altid samtidig en fordring om at give den anden al mulig tid og gøre sit til, at hans verden bliver så rummelig som mulig” (Løgstrup, 1991, s. 37).

Derfor er en kilde til menings- og forandringskabende efter- og videreuddannelse, at vi kan skabe et *møde* mellem deltagerne i læringsrummet, som bliver en kontekst for refleksion, læring og

transfer. Vi er som deltagere i et læringsrum så at sige udleveret til hinanden, og som efter- og videreuddannelsesundervisere tager vi i sådanne forløb vare på den andens liv og praksis. Derfor er det vigtigt, at både den lærer, pædagog, leder og efter- og videreuddannelsesunderviser, der er til stede, får mulighed for at deltage med *sin* viden, *sine* erfaringer og *sine* kompetencer.

En sådan tilgang til efter- og videreuddannelse kalder på et design og et læringsteoretisk afsæt med et særligt blik for de mellem-menneskelige niveauer, der angår netop samspillet mellem det teoretiske, deltagerne og den praksis, de er fælles om. Transfer sker gennem en sådan mangfoldighed af processer, der udfolder sig i både uddannelseskonteksten og i praksiskonteksten frem for en

arbejdsdeling, hvor efter- og videreuddannelsesinstitutionen tager sig af det teoretiske, og arbejdspladsen står for udvikling af praksis (Macaulay & Cree, 2001). Netop reflektiv praksislæring (RPL) kendetegnes ved denne refleksion over/i/med praksis med teoretiske analyser og syntese af praksis (Horn m.fl., 2020). Dette særlige samspil i RPL rummer på én og samme tid kontinuitet og foranderlighed, som er efter- og videreuddannelsens potentiale.

### ET KULTURFORANDRENDE PROJEKT

Styringsrationalet i efter- og videreuddannelse bør have det procesorienterede som sin præmis. Artiklens forfattere har de seneste tre år samarbejdet med en nordjysk kommune om efter- og videreuddannelse med fokus på involvering af deltagerne. Både den kommunale forvaltnings konsulenter og UCN act2learn har været optaget af samspillenes betydning for forløbets transferrationale.

Formålet med projektet var at medvirke til en kulturforandring, hvor inklusionsopgaven kunne blive et fælles anliggende og en fælles opgave for alle pædagogiske medarbejdere og ledelser på de enkelte skoler i den nordjyske kommune. Det vil sige, at der var tale om et dobbelt fokus på vedvarende og bæredygtige adfærds- og værdiændringer på de enkelte skoler; dels på inklusion som en pædagogisk og didaktisk opgave for lærere, pædagoger og ledere, dels på inklusion som et fællesskabende, emergent og værdibaseret projekt, der involverer og ansvarliggør alle skolernes medarbejdere.

Det overordnede tema, "Inkluderende Læringsmiljøer", var fælles for alle 10 skoler i projektet, men samtidig lagde kommunen vægt på tæt tilknytning til de lokale skolers kontekster. For at sikre mest mulig mening og genkendelighed for deltagerne udpegede kommunen en række betingelser for projektet.

Betingelserne var, at forløbene skulle:

- tage udgangspunkt i den lokale kontekst og understøtte indsatsler, der i forvejen blev arbejdet med
- understøtte kommunens nye organisering af specialtilbud
- være praksisnære og teambaserede
- basere sig på en lokal kortlægning af skolernes arbejde med inklusion.

### KORTLÆGNING SOM GRUNDLAG FOR KULTURFORANDRING

I vores optik danner en grundig proces før designet af selve efter- og videreuddannelsesforløbet et nødvendigt vidensgrundlag, som sikrer forankring og deltagerinvolvering i den kontekst, som forløbet bliver en del af. Hvilke kompetencer har skolen brug for? Hvad er medarbejdernes vidensbehov? Hvad er det vigtigt, at medarbejderne bidrager med til organisationen? Er der menneskelige egenskaber, holdninger og værdier, som spiller en rolle i den praksis, de ønsker at levere? Og hvad med medarbejdernes trivsel og samarbejde? Det er vigtige spørgsmål, som vi må søge svar på før selve tilrettelæggelsen af efter- og videreuddannelsesforløbet.

I nærværende efter- og videreuddannelsesprojekt bestod forløbets første del derfor af en kortlægning. Vi definerer kortlægning som *en systematisk undersøgelse og beskrivelse af praksis med henblik på at beskrive og forstå praksis og på den baggrund samarbejde med de involverede om at designe et tilpasset efter- og videreuddannelsesforløb for netop denne lokale praksis*.

En kortlægning kan tage sig forskelligt ud og foregå på forskellige måder: som organisationsportrætter, undersøgelser af skolens egen data, spørgeskemaer, narrative fortællinger, interviews og observationer mv.

Kortlægningen i dette projekt skulle hjælpe med til at danne et billede af kompetencer og arbejds-gange samt give et fremadrettet blik på, hvilke udviklingsbehov og potentialer der var hos henholdsvis pædagogiske medarbejdere og ledere på daværende tidspunkt i forhold til inklusion. Der var således fokus på udviklingsperspektivet i den enkelte skoles inklusionsmiljø – og *ikke* den enkelte medarbejders mangler.

Ud over at få et repræsentativt billede<sup>1</sup> af arbejdet med inklusionsmiljøer på skolerne var kortlægningen et første skridt til at etablere en lydhørhed over for de mennesker, vi på sigt skulle samarbejde med. Hensigten var ikke blot at "afdække verden", men at etablere et fælles grundlag til at forstå den.

I første omgang bestod kortlægningen af en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige 407 pædagogiske medarbejdere: lærere, pædagoger, særlige resourcepersoner og ledelse på de 10 skoler. Af dem svarede 375 medarbejdere, dvs. at denne del af undersøgelsen havde en svarprocent på 92,1 procent.

Spørgeskemaerne udviklede vi i samarbejde med forskellige nøglepersoner fra kommunens skoler og med udgangspunkt i evalueringsmaterialet *Tegn på god inklusion* (Engsig, Næsby, Qvortrup, 2016). Dette materiale er forankret i en såkaldt matrixdefinition udviklet i *Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis*. Ifølge denne definition må der i skolens praksis skelnes mellem fysisk, social og psykisk inklusion.

Spørgsmålene i denne del af undersøgelsen var udformet som lukkede skalaspørgsmål, der dækkede en række meninger eller muligheder i relation til emnet *oplevelse af inklusionspraksis*. Spørgsmålene, fx "I hvilken grad oplever du udfordringer i arbejdet med at styrke elevernes mulighed for ligeværdig deltagelse i

<sup>1</sup> For at sikre et forholdsvist repræsentativt resultat havde vi som kriterium sat en deltagelsesgrad på minimum 60 % af en skoles medarbejdere. På de fleste skoler var deltagelsen over 90 %, hvilket sandsynligvis skyldes, at spørgeskemaerne blev uddelt til deltagerne af "Evaluerings og Metodes" medarbejdere og udfyldt på personalemøder på skolerne.

barn-barn-fællesskaber uden for undervisningen?”, var udformet med foruddefinerede svarmuligheder, fx ”I høj grad”, ”I nogen grad”, ”I mindre grad” og ”Slet ikke”. Ved hvert spørgsmål havde respondenterne mulighed for at uddybe med kvalitative svar.

Styrken ved at anvende en kvantitativ dataindsamlingsmetode som spørgeskema består primært i, at det bliver muligt at skabe et overblik over en stor mængde af informationer og på den baggrund udlede generelle mønstre og tendenser. Spørgsmålene i spørgeskemaundersøgelsen havde med andre ord til formål at belyse skolernes egen oplevelse af deres inklusionspraksis.

Besvareelserne blev samlet i en rapport til hver skole og udgjorde derefter rammen for ca. 30 semistrukturerede fokusgruppinterviews med ca. 170 elever fra alle afdelinger på skolerne.

Interviewene som kvalitativ metode havde det mål at udfolde elevernes forskellige iagttagelser, erfaringer og perspektiver vedrørende fysisk, social og psykisk inklusion. Intentionen var at give en øget nuancering og en forståelse af elevernes oplevelse af inklusion i og uden for klasserummet. Elevernes fortællinger blev analyseret og dannede sammen med data fra medarbejdernes besvarelser grundlag for de efterfølgende klasserumsobservationer.

Observationerne fandt sted på forskellige klassetrin, i en bred vifte af fag og med forskellige lærere og pædagoger – i alt 63 lektioner. Disse observationer havde som kvalitativ metode det mål at opnå mest mulig troværdighed inden for kortlægningsarbejdets egne præmisser. Der var ikke fokus på, om der skete inklusion, men derimod *hvordan* der blev arbejdet med at skabe og sikre inklusion – fysisk, socialt og psykisk.

Triangulering af de tre undersøgelsesmetoder, spørgeskema, interview og observation, skulle sikre høj intern validitet og gav os indsigt i mere komplekse fænomener i den

pædagogiske praksis. Vi interesserede os med andre ord for at forstå, hvordan de pædagogiske medarbejdere og eleverne gør, beskriver og forstår de handlinger, som udgør skolens praksis. Datamaterialet blev grundlag for en indgående analyse og sikrede samtidig en kvalificeret indsigt, der udgjorde det nødvendige beslutningsgrundlag for anbefalinger for fremtidig praksis og kompetenceudvikling på området.

Skolernes ledelsesteam modtog herefter rapporterne, hvorpå det egentlige arbejde med at tilrettelægge efter- og videreuddannelsesforløbene på hver af skolerne kunne begynde. Vores udgangspunkt for forløbets grundige før-proces var at forstå og inddrage de involverede som deltagende og lærende aktører, der i dynamiske samspil handler, interagerer og kommunikerer, dvs. påvirker og påvirkes. Intentionen med kortlægningen var at lede efter sammenhænge i flere forskellige perspektiver og dermed understøtte samspillet mellem aktør og kontekst som forudsætning for projektets meningssskabende værdi. Wahlgren (2013) beskriver, hvordan det er en forudsætning for transfer, at den lærende VIL forandringen og kan SE meningen med den i sin praksis. Vi har altså at gøre med både personlige faktorer, faktorer, som knytter sig til undervisningen, og faktorer, som knytter sig til den situation, hvor man skal anvende det, man har lært.

### DESIGN AF KULTURFORANDRENDE EFTER- OG VIDEREUDDANNELSES-FORLØB

Vi designede skolernes efter- og videreuddannelsesforløb ud fra en forståelse af, at vi altid befinder os i en social kontekst af fællesskaber, af handlinger, af kommunikation og af det fysiske rum (Dewey, 1929, Brinkmann, 2006). En kontekst opstår og forandres og er aldrig den samme. Dette er et vigtigt vilkår at forstå, når man arbejder med læring og transfer. Men heri gemmer sig også et kæmpe potentiale

for meningssskabelse og relevans for praksis. Målet i dette forløb var at skabe en praksis, der ikke var skolens praksis eller efter- og videreuddannelsens praksis, men netop *en tredje praksis*, som blev sin egen, og som søgte at integrere aktiviteterne i en fælles læreproces.

Antonovsky (2000) siger om menneskers evne til at finde mening og sammenhæng, at det afhænger af læringssituationers *forudsigelighed, belastning og delagtighed*. Det drejer sig med andre ord om, at skal læreprocesser og kompetenceudviklingsforløb skabe mening for den, som skal deltage i dem, må de være forudsigelige, håndterbare og relevante. Derfor er netop samspillet mellem den lærende og omverdenen (socialt, materielt, tidligt) det, der kontinuerligt afgør relevansen for den, som skal lære. En kortlægning kan blive en del af den lærendes omverden. Men skal den udgøre en *passende forstyrrelse* for praksis, skal den fungere som en invitation til den lærende om at deltage aktivt i udformning, udpegning og planlægning af den læreproces, som han eller hun er en del af. Det er netop denne udpegning, der kan sikre genkendelighed og relevans, sådan som Antonovsky beskriver det.

Efter at skolerne havde modtaget rapporterne, afholdt vi tre formøder som inddragende processer på hver skole med deltagelse af ledelse, medarbejderrepræsentanter og kommunale konsulenter, fordi vi mener, at temaer og indhold får en værdi, når de, som arbejder tættest på praksis, er medbestemmende. På disse møder blev der, på baggrund af kortlægningsmaterialet, drøftet valg af undervisningsindhold, anvendelighed og mestringsmulighed samt design af forløbet og læringsaktiviteterne.

Deltagerne i formøderne bidrog med at give projektet værdi, formål og mål i og ind i deres egen kontekst. Indhold og design af forløbene blev således kvalificeret og afstemt på baggrund af disse

involverende formøder. På den måde sikrede vi, at undervisningens indhold og form i højere grad mødte medarbejdernes praksis og oplevede behov. Formøderne medvirkede også til at skabe motivation, ansvar og medejerskab i projektet, hvilket for os at se var funderet i inddragelsens samspilsfunktion: *Nogen skal lære noget*. Og denne todeling mellem et forløbs *noget* (den indholdsmæssige, kognitive og rationelle dimension) og forløbets *nogen* (drivkraften, motivationen og det følelsesmæssige) er netop en del af styringsrationalerne og bæredygtighedselementerne ved gode efter- og videreuddannelsesprojekter.

Denne kortlægning blev også anvendt ved de løbende formative evalueringsmøder, i undervisningen og i ledelses- og medarbejdersparringerne på hver af de deltagende skoler. Det betød, at kortlægningens fund og betydninger som del af konteksten løbende fik ny form og mening gennem det samarbejde mellem deltagerne, som fandt sted før, under og efter kompetenceudviklingsforløbene. En kvalitet, som en deltager undervejs i forløbet udtrykte således i forbindelse med et evalueringsmøde midtvejs for ledere og nøglepersoner fra en af de deltagende skoler: "Underviseren tog udgangspunkt i hver gruppes udvikling og i det, man var optaget af. Det var en stor kvalitet, at det ikke blev et 'ens' forløb for alle, men netop var tilpasset, uden at projektet tabte den røde tråd. Jeg oplevede, at vi på den måde formåede at få langt flere koblet på".

*"Man kan ikke tale om læring, uden der er noget, der skal læres"*, skriver Illeris (2014, s. 37). Dette behov for at lære "noget" dækker ifølge Illeris over samspillet mellem den lærende og omgivelserne og kan altså ikke som sådan bare defineres af nogen udefra. Det, der skal læres, skal altså hos den enkelte opleves og erfares som noget, der er værd at bruge mental energi på. Kortlægningen og de indledende formøder

kan i sig selv ikke definere de pædagogiske medarbejdere og læringsmiljøer, men skal forstås som et bidrag ind i den lokale kontekst af praksis, teori og aktører.

Det er vores erfaring, at de fleste lærere og pædagoger foretrækker selvvalgte og jobindlejrede faglige udviklingsprojekter tæt knyttet til deres egen praksis. En deltager i projektet fortalte ved afslutningen af projektet på hendes skole, at *"En styrke ved projektets design er den tætte kobling til skolens dagligdag, altså vekselvirkningen mellem teori og praksis. Det ene begreb bliver aldrig vigtigere end det andet, men de bliver en slags forudsætning for hinanden og en måde, oplever jeg, vi udvikler vores praksis og samarbejde på."* Jo tydeligere skolens medarbejdere kan se projektets anvendelsespotentiale og deres egne muligheder for at mestre aktuelle arbejdsituationer, des mere øges chancen for, at de oplever mening og relevans. Og så vakte det genklang og genkendelse, når deltagerne i forløbene rundt på skolerne fik indblik i resultaterne af kortlægningen gennem uddrag fra rapporterne og i særdeleshed fra citater fra elevinterviewene. Dét blev en fælles referenceramme og blev anledning til undren, nysgerrighed og glæde – for alle aktører.

I dette kommunale efter- og videreuddannelsesforløb var en af kortlægningens væsentlige funktioner således at understøtte balancen mellem de (vidt) forskellige involverede parter motivation for udvikling og læring. Skolens behov, elevernes stemme, medarbejdernes ønsker, ledelsens forventninger, forældrenes narrativer og forvaltningens mål bidrog alt sammen med bud på, hvad der kunne skabe værdi for den lokale og kommunale skolepraksis.

#### **KORTLÆGNING SOM FORUDSÆTNING FOR SITUERET LÆRING**

For at sikre, at læring og efter- og videreuddannelse har positiv betydning for deltagerne og skaber

værdi for organisationen (og i sidste ende eleverne), bør processen forløbe ud fra dualiteter som stabilitet og fleksibilitet, det kendte og det ukendte, det sikre og det foranderlige, det individuelle og det sociale. Stacey (2001) argumenterer ligefrem for, at en stabil ligevægt, dvs. behovet for at være i kontrol, muligvis kan være dødsstødet for en moderne organisation. Stacey foreslår i stedet, at man bør lade sig inspirere af en form for bunden ustabilitet som kilde til læring og forandringer – for den enkelte og for organisationen. Kortlægningen kan være et vigtigt bidrag til en sådan bunden ustabilitet, hvor deltagerne i projektet får mulighed for at spejle sig i det kendte, dvs. deres praksis og kompetencer og at agere og involvere sig i det ukendte som en læringsmulighed og et midlertidigt tab af kontrol. I den sammenhæng kan kortlægningen være det afsæt, der gavner meningskabelsen på praksisområder, hvor kommunikation og ejerskab ellers til andre tider kan opleves som en udfordring, og hvor aktørerne giver udtryk for, at de har oplevet efter- og videreuddannelsesforløb, som var alt for langt fra den praksis, som netop skulle udvikles.

For os at se er læring tæt forbundet med identitet og ikke "bare" et spørgsmål om erhvervelse af kompetencer og et givent indhold. Den enkeltes identitetsudvikling baserer sig på en bevægelse mellem *ontologisk sikkerhed og eksistentiel angst* (Giddens, 1996). Netop dette kræver en hel særlig opmærksomhed fra os som projekttovholdere, undervisere og procesfacilitatorer, idet bevægelsen balancerer på en knivsæg af læringsfremmende og -hæmmende elementer. En balancegang, der ikke bare er fremadskridende, men derimod en bevægelse mellem den progressive udvikling og den regressive tilbagetrækning, der netop rummer et læringspotentiale. Kortlægningen kan være meningskabende og et fælles tredje, man



kan genkende sig selv i, finde mening i, udfordre, afvise og undre sig over.

Læring og meningskabelse er måske nok individuel, men deres karakter og muligheder er påvirket af sociale sammenhænge. Derfor er det nødvendigt, at efter- og videreuddannelsesforløb lader sig betinge af en situeret og social praksis. Noget, som kortlægningen også kan bidrage til.

#### KORTLÆGNING ER INDDRAGELSE

Når vi kigger i forskningen efter, hvad der skaber de bedste forudsætninger for læring, peges der ofte på begreber som medinddragelse, medbestemmelse og involvering (Eklund, 2001, Illeris, 2013). Det gælder også i efter- og videreuddannelsesforløb, hvor begreberne ofte bruges i flæng. Megen litteratur peger på deltagerinddragelse som afgørende forudsætning for, at læringen kan omsættes til praksis og dermed gøre en reel forskel (FTF, 2016).

Vi definerer medinddragelse som *medbestemmelse og medindflydelse, der stræber efter idealet om sammen med alle involverede ligeværdigt at skabe et lærings- og kompetenceforløb, bygget op omkring en før-under-efter-model* (Brinkerhoff 2001), *situeret tidligt, materielt og socialt i praksis og med en løbende justering af indhold og processer*. Vi er dog bevidste om, at der er rammer, økonomiske, juridiske og strukturelle, og interesserter, som har beslutningskompetence og formel indflydelse på beslutningerne. Men deltagerne i forløbene bør kunne ytre ønsker, behov og ideer ligeværdigt og i samarbejde med deres ledelser og UCN.

Et væsentligt element i alle efter- og videreuddannelsesprocesser er, at vi interesserer os for, hvad der sker, når deltagerne ikke lærer det, som er tilsigtet, eller har modstand mod læringsprojektet. Den engelske psykolog Peter Jarvis

bruger udtrykket *disjuncture*, dvs. manglende sammenfald (Jarvis, 2006). Vi oplever nogle gange, at deltagerne er uforstående over for kompetenceudviklingsforløb, som de skal indgå i, færdigheder, som de skal lære, ændrede samarbejdspraksisser, afprøvninger i praksis mv. Og man kan med rette spørge: Hvem bestemmer behovet (for læring)? Jarvis understreger, at læring finder sted i spændingsfeltet mellem det individuelle og det sociale, og at der er tale om at inkorporere de indre processer (fx motivation og mestring) under et socialt perspektiv (fx kompetenceudviklingsforløbets læreprocesser og intention). Jarvis kalder dette for "being-in-the-world-with-others" (2006). Det er denne samspilsrelation, som har udgjort en afgørende rolle i det forløbsdesign, som vi omtaler her i artiklen. Deltagerne skal se sig selv i en sammenhæng med indholdet og læreprocesserne. Derfor er inddragelse en

forudsætning i alle faser af projektet – på skoleniveau og individniveau.

Inddragelsen handler altså om, at deltagerne kan forstå og acceptere behovet for kompetenceudviklingen. Der skal herske enighed om behovet og formålet (Elkjær & Lysgaard, 2002), og der skal være mulighed for, at deltagerne får reel og ligeværdig medindflydelse på det samarbejde og den relation, som vi mener er en vigtig karakter af læreprocessen. De lærende og ledelsen kan og skal derfor involveres mest muligt – både i forløbets indhold og dets proces gennem kortlægning af behov og ønsker, formøder, arbejdsgrupper, løbende evaluering, opfølgning osv.

### KORTLÆGNING SOM PASSENDE FORSTYRRELSE

På formøderne drøftede vi kortlægningsmaterialet som et billede af en virkelighed og en kultur, men også som noget, der emergerer og konstant skabes gennem handlinger og kommunikation. Formidlingen og fortolkningen sammen med ledelsen og medarbejderne af datamaterialet i kortlægningen bliver også en synliggørelse af deltagerens optagetheder og forståelse af skolernes praksis. Det sker, når der bliver reflekteret over kortlægningens fund, og når man stiller spørgsmål som: Hvordan er undersøgelsen nået frem til det resultat? Hvordan ser det mon ud i min praksis? Hvad kunne jeg godt tænke mig at ændre?

Samtidig er kortlægningen også en *passende forstyrrelse*. Dette grundprincip fra Refleksiv Praksislæring (Horn m.fl., 2020) tager udgangspunkt i, at læring opstår i forbindelse med meningssammenbrud (det ontologisk sikre og den eksistentielle angst), der giver anledning til refleksion (Dewey og Brinkmann 2006). Derfor skal kortlægning aktivere de lærendes refleksion og skærpe deres nysgerrighed på praksis, som noget, der

iaagtages, forstås og konstrueres – at praksis i bund og grund er noget, der forhandles for at kunne give mening. Og netop derfor skal en kortlægning ikke bare være noget, nogen uden for den givne praksis (UCN act2learns undervisere, skoleforvaltningen, politikerne) bestemmer som en sandhed om praksis. Kortlægningen skal derimod integreres i den sammenhæng, den skal indgå i, for at anerkendes som gyldig af deltagerne. Det bliver den, når den forstyrrer passende og forhandles af dem, hvis praksis og kompetencer med ét gøres til genstand for iagttagelse.

I nærværende efter- og videreuddannelsesforløb danner kortlægningen grundlag for at drøfte og beslutte i samarbejde med *alle* aktører omkring den enkelte skole, hvilken *viden og forståelser* samt hvilke *kompetencer* det kan være nyttigt at *forstyrre* den enkelte skole og dens praktikere med. Alt sammen med henblik på at styrke deltagerens arbejde med at forbedre og udvikle inkluderende læringsmiljøer.

### KORTLÆGNINGEN OG LÆREPROCESSERNE

Med kortlægningen som baggrund og med refleksiv praksislæring som læringsteoretisk grundlag valgte vi at tilrettelægge aktiviteterne med aktionslæringens grænseoverskridende og meningsforstyrrende processer gennem en sammenkædning af to grundprincipper fra den refleksive praksislæring:

- Undervisning som udforskning: at undersøge og eksperimentere for at genskabe mening
- Undervisning som det eksemplariske princip: at tilegne sig og håndtere relevant viden og centrale begreber gennem en undersøgende og udforskende tilgang

Aktionslæring drejer sig om at udvikle den pædagogiske praksis ved at fokusere på, eksperimenter

med, observere og reflektere teoretisk over konkrete situationer i deltagerens praksis (Plauborg, H. m.fl., 2007). Dermed opererer vi med to slags viden som ramme for refleksiv praksislæring: en teoretisk, indadvendt, refleksiv viden og en praktisk, udadvendt, forandrende viden, hvis dialektiske forhold er forudsætningen for at bevæge sig fra ét punkt til et andet og dermed er grundlæggende for vores forløbs didaktiske metode, aktionslæring. Grundlæggende arbejdede vi med det videnskabsteoretiske afsæt, som også findes i pragmatismen; at erkendelse sker gennem interaktion i virkeligheden i form af *handling, eksperimenter og undersøgelser*, der griber ind i virkeligheden og selv bliver en del af den (Dewey og Brinkmann, 2006). Som tidligere nævnt er refleksiv praksislæring "... *refleksion over/i/med praksis med teoretiske analyser og praktiske synteser*" (Horn m.fl., 2020), og dermed placeres refleksionen centralt i læreprocessen. I dette efter- og videreuddannelsesforløbs aktiviteter var refleksionen således på samme måde central i og for deltagerens læreprocesser. Den blev forankret i en social (specifik) kontekst på baggrund af kortlægningen, og den udgjorde broen mellem de situerede læringsarenaer og -kontekster, som kompetence og transferprojektet baserede sig på.

### FRA KOMMUNALT ØNSKE TIL LOKAL KULTURFORANDRING

På de deltagende skoler har man oplevet, at til trods for at efter- og videreuddannelsesforløbet havde afsæt i et kommunalt besluttet projektforsøg, så er det lykkedes at praksisbasere og situationsbestemme projekterne med en nærhed i den lokale skolekontekst (UCN, 2019). Forløbet havde til hensigt af skabe kulturforandring i den pædagogiske praksis i relation til elevernes trivsel, læring og udvikling og i relation til

medarbejdernes individuelle og fælles læringsbehov og -ønsker. Kultur er sociale og situerede menings- og handlingsstrukturer og derfor foranderlige (eller fasttømrede) som de kontekster, de er del af (Bruner, 2009, Lave & Wenger, 2003).

Og derfor er der nok tale om et fælleskommunalt kulturprojekt med inklusion som tema, men ude i de lokale praksisser har projekterne taget form i takt med deltageres spørgsmål og svar – i forhold til kortlægningen, forløbsdesignet, undervisningsindholdet, sparringsrunder og evalueringen.

### KONKLUSION

Kortlægningen har bidraget med data og værdifuld viden om det aktuelle kompetence- og praksisniveau på skoleplan, på afdelingsplan og på kommunalt plan. En viden, vi har kunnet anvende til at skabe en åben og fremadrettet dialog med medarbejderne og lederne om deres muligheder og behov for kompetenceudvikling – og dermed et mere sikkert grundlag for at drøfte indholdet af et skræddersyet kompetenceudviklingsforløb. Vi har altså kunnet anvende kortlægningen som en referenceramme i de mange

beslutningsprocesser omkring, hvad der skal fastholdes i praksis, og hvad der skal fornyes.

Desuden er kortlægningen blevet et potentielt og relevant fremtidigt strategisk styringsredskab på de enkelte skoler. En af skoleforvaltningens konsulenter pegede da også på, at netop projektets kontekstfølsomhed, temporalitet og forankring i praksis med kortlægning og aktionslæring var med til at give alle deltagere (lærere, pædagoger, ledelse, forvaltning) en oplevelse af *“... at dette ikke lige er noget, der bare går over igen”* (fra en midtvejsevaluering, 2019).

På forvaltningsniveau er kortlægningen med inddragelsen af både ledelse, medarbejdere og elever blevet et bæredygtigt bidrag til kommunens samlede kompetenceudviklingsfokus og -tilgang, der i større omfang holdes rettet mod den enkelte skoles praksis. Det er vores klare opfattelse, at kortlægningen som en del af den dynamiske kontekst i projektets forskellige faser har bidraget til, at kompetenceudviklingsforløbet har været meningsgivende og værdiskabende for de involverede parter – både på individniveau, organisationsniveau og på kommunalt niveau, for som en deltager sagde: ”Jeg kan

nærmest ikke huske, hvad jeg blev spurgt om i spørgeskemaundersøgelsen, men det er ikke så vigtigt, for forløbet har været praksisnært, og det har betydet noget for min motivation og mit ejerskab” (UCN, 2019).

### PERSPEKTIVERING

Projektet har styrket vores viden om udvikling af god og bæredygtig efter- og videreuddannelse, og hvordan et projektdesigns forskellige faser, deltagere og elementer er med til at virke værdiskabende for aftagere og deltagere i praksis. Med værdiskabelse mener vi i en efter- og videreuddannelseskontekst, at deltagerne rent faktisk oplever, at de får viden, færdigheder og kompetencer til at gøre en konkret og begrundet forskel i deres praksis.

Med refleksiv praksislæring som det læringsteoretiske og didaktiske ståsted og med afsæt i viden om transfer har vi i nærværende projekt imødekommet praksis' efterspørgsel på et forløb vurderet på sin funktionalitet, relevans og berettigelse. Dette er bl.a. sket gennem:

- en tilgang til udvikling af praksis gennem et samspil mellem tid, rum og deltagere
- en forståelse af, at erkendelse og meningskabelse er individuel og fælles, temporal, skal forstås i et før-, under- og efterperspektiv og er både et produkt og en proces
- en evindelig og dynamisk bevægelse mellem to vidensformer: en teoretisk, indadvendt, refleksiv viden og en praktisk, udadvendt og forandrende viden
- en forståelse af, at det er deltagerne, der skaber deres praksis.

Vores erfaringer fra efter- og videreuddannelsesforløbet har været fyldt med spørgsmål undervejs og peger fortsat på en række konkrete udfordringer, det er vigtigt



Foto: Colourbox



at være opmærksom på før, under og efter:

- Det er afgørende for efter- og videreuddannelsesforløbs troværdighed og brugbarhed, at før-fasens afdækning sikrer et validt og gennemsligt resultat.
- Før-fasens kortlægningsmetoder og vurderingskriterier skal være synlige og begrundede, og de skal, ligesom det samlede efter- og videreuddannelsesforløb, udfordres, kontekstualiseres og genforhandles med deltagerne.

- Denne kontekstualisering og genforhandling af indsamlet empiri fra praksis (før, under og efter) er netop et efter- og videreuddannelsesforløbs adgang til at skabe relevans og mening for deltagerne i det.
- Den løbende justering af et forløb er afgørende og bør basere sig på de iagttagelser og tilkendegivelser, som alle deltagerne bidrager med undervejs.
- Læring og transfer vedrører erkendelse, kognitive og emotionelle processer. At der er noget

på spil for den, som skal lære, er vigtigt at tage højde for i før-fasen (og alle andre faser). Det er både en drivkraft og forbundet med ambivalens. Det vil være forkert ikke at møde deltagerne med respekt for den personlige og fælles tilblivelses-historie, som et efter- og videreuddannelsesforløb er. For de og deres praksis er ikke bare en kortlægning.

---

#### Litteraturliste

- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, J. (2016). Refleksiv praksislæring mellem mesterlære og formel uddannelse. *Cepra-striben* (20), s. 36-41.
- Brinkerhoff, R. O., & Apking, A. M. (2001). *High impact learning - Strategies for leveraging performance and business results from training investment*. Boulder, US: Perseus Books.
- Bruner J. (2009). *Mening i handling*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Brinkman, S. (2006). *John Dewey – en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker - en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Eklund, S. (2001). *Med-ansvar for læring i voksenuddannelser*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Elkjær, B., & Lysgaard, A.-G. (2002). *Med lærerprocessens blik - en undersøgelse af konsulentprojekter i mindre virksomheder*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Engsig, T., Næsby, T., & Qvortrup, L. (2016). Tegn på god inklusion: Evaluering & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg Kommune. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer FTF (2016). *Litteraturstudie: Effekter af efter- og videreuddannelse*. København: FTF.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Horn, L. H., Valbak-Andersen, C., Sørensen, I. M., Jensen, C. G., Kjærgaard, T., Lukassen, N. B., Bundgaard, S. B. (2020). *Hvidbog om Refleksiv Praksislæring*. Aalborg: UCN. Hentet fra: <https://blad.ucn.dk/hvidbog-om-rpl/>
- Illeris (2013): *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2014): *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Jarvis, P. (2006). *The Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy, Volumes 1: Towards a Comprehensive Theory og Human Learning*. London: Routledge.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, K.E. (1991) *Den etiske fordring*. København: Gyldendal
- Pechmann, P.W. (2019). *Virksom efter- og videreuddannelse - Forskningsbaseret viden om faktorer, der fremmer overføringen af indlæringsresultater til praksis*. Aarhus: VIA University College.
- Stacey, Ralph D.: *Complex Responsive Processes in Organizations: Learning and Knowledge Creation (Complexity and Emergence in Organizations)* Routledge; 1st edition, 2001
- Sunesen, M. K. (2016). *Lærere og pædagogers oplevede læringsudbytte af et pædagogisk kompetenceudviklingsforløb – med inklusion som eksempel*. Aarhus: DPU.
- UCN (2019): Aftageranalyse vedrørende Strategisk Rammekontrakt 2018-2021. Hentet fra <https://ucndk.sharepoint.com/sites/org15/CF99/CG515/Dokumenter/Aftageranalyse%20Strategisk%20Rammekontrakt%20M%C3%A5I%204.pdf#search=refleksiv%20praksis%C3%A6ring%20vivi>
- Wahlgren, B (2009) *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. Aarhus: Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK).
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser – Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Wahlgren, B. (2013). *Transfer i VEU. Tolv faktorer, der sikrer, at man anvender det, man lærer*. Aarhus: Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK) og Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Aarhus Universitet.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.