



# DIDAKTIK OG DESIGN

på efter- og videreuddannelse

## INTRO

## UCN PERSPEKTIV

#07 2020

**Tema**Didaktik og design på  
efter- og videreuddannelse**Redaktion**Jette Bangshaab,  
Forskning og udvikling,  
jtb@ucn.dkJeanne Debess,  
Radiografuddannelsen,  
jed@ucn.dkLone Hansen,  
UCN Biblioteket,  
loh@ucn.dkLouise Naomi Vetner  
(ansvarshavende redaktør),  
UCN Biblioteket,  
lnv@ucn.dk**Gæsterelev**Dorthe Geisnæs,  
UCN act2learn  
Pædagogik og Læring,  
dge@ucnact2learn.dk**Copyright**Every effort has been made  
to locate copyright holders  
of materials included in this  
journal in order to obtain their  
permission to publish it.**Design**

Clienti

**Layout**

Novagraf

**Web**[https://journals.ucn.dk/  
index.php/perspektiv](https://journals.ucn.dk/index.php/perspektiv)**UCN**Selma Lagerlöfs Vej 2  
9220 Aalborg Øst**ISSN**

2446-2977

# ALLE HAR GAVN AF NYE PERSPEKTIVER

Velkommen til UCN Perspektiv. Et online tidsskrift udgivet af University College Nordjylland (UCN). Her vil vi formidle centrale resultater af vores forskning og udvikling, til de professioner og erhverv vi uddanner til, samt til studerende og undervisere på professionshøjskoler og erhvervsakademier.

Hvert nummer af tidsskriftet har et fokus, der retter sig mod en målgruppe indenfor UCNs forskellige uddannelsesområder. Det betyder også, at de enkelte numre af UCN Perspektiv vil have en unik målgruppe og vil blive markedsført forskelligt.

Alle artikler bliver kvalitetssikret af den faste redaktion og en fagkyndig gæsterelev.

UCN Perspektiv er hele tiden under udvikling og vil forsøge at eksperimentere med formidlingsformerne i den digitale verden uden at gå på kompromis med kvaliteten.

UCN Perspektiv er open access (gratis for alle), og udkommer 2-3 gange om året.

Kontakt venligst redaktionen, hvis du har ideer til indhold og form for kommende numre af UCN Perspektiv.

Med venlig hilsen  
Redaktionen

## INDHOLD



- 4 FORORD**  
Det særlige ved didaktikken i  
efter- og videreuddannelse



- 13** At tage sig selv i uddannelse
- 22** Styrket refleksion i klinisk vejlederuddannelse
- 31** Veje til forbedret efter- og videreuddannelse
- 41** Opfølgningssamtaler der skaber videreuddannelse med organisatorisk værdi
- 51** Kortlægning, planlægning og kulturforandring
- 60** Den neuropædagogiske læringsforståelse
- 68** Et kompleksitetsteoretisk perspektiv på facilitering af læring og læringsrum



# 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

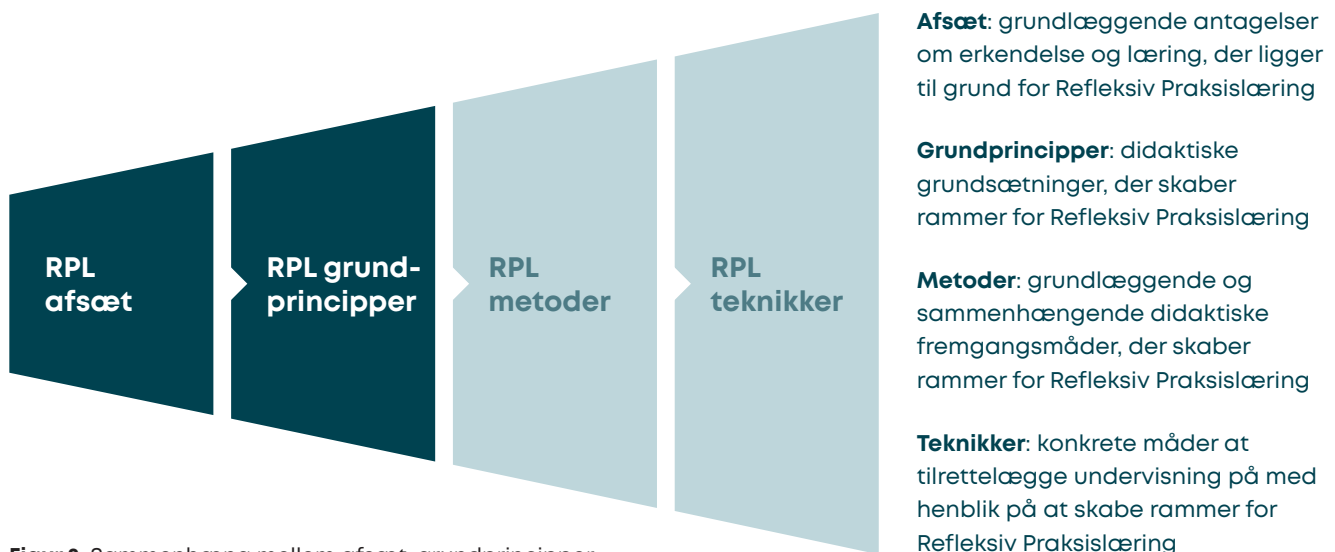
I de kommende artikler vil du som læser derfor kunne få indblik i, hvordan der kan arbejdes med at omsætte RPL's teoretiske afsæt til konkret didaktik (se figur 2), der har til hensigt at understøtte vores opgave som efter- og videreuddannelse i Professionshøjskolen UCN.

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



### 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 sårbart 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 rekurrerede 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.

# AT TAGE SIG SELV I UDDANNELSE

– et design til blended learning på  
pædagogisk diplomuddannelse

Denne artikel præsenterer et læringsdesign til brug i undervisningsforløb, der tilrettelægges som blended learning. Læringsdesignet har fået titlen "At tage sig selv i uddannelse" og er udviklet til den pædagogiske diplomuddannelse (PD). Formålet har været at udvikle et design, der sigter mod reflektiv praksislæring samtidig med en højere grad af fleksibilitet og individualiserede læringsrum. Designet er siden 2016 blevet afprøvet flere gange, hvor resultaterne samlet set har peget på, at der er opstået et behov for mere fleksible og individualiserede læringsforløb. Samtidig er det dog afgørende for læringsudbyttet, at de diplomstuderende forstår, hvad det vil sige at være blended learner, og hvilke krav et sådant læringsforløb stiller til dem. Denne artikel præsenterer konceptet blended learning, det specifikke læringsdesign og herunder resultaterne af de seneste afprøvninger – og på den baggrund en række anbefalinger, når efter- og videreuddannelse tilrettelægges som blended learning.

## FORFATTER

**Monica Irene Krarup Olesen,**

lektor, UCN act2learn Pædagogik  
og Læring, UCN

## INTRODUKTION

På Professionshøjskolen UCN er der fokus på at udvikle og implementere en række digitale didaktiske design på uddannelserne for at gøre undervisning tilrettelagt som blended learning mere fleksibel og mere digitalt understøttet, samtidig med at kvaliteten fastholdes.

Gennem en række projekter søger UCN at digitalisere dele af undervisningen og udvikle didaktikken rettet mod blended learning, så ressourcerne kan bruges mere hensigtsmæssigt; de faglige ressourcer skal kunne bruges mere fleksibelt, og undervisningen skal i højere grad kunne foregå på tværs af fysisk tid

og rum. Det er hensigten, at digitalt understøttede didaktiske design vil give underviserne mulighed for at planlægge og afvikle undervisningen på nye måder og samtidig også understøtte de læreprocesser, der foregår uden for undervisningsrummet (UCN's strategi for digitalisering 2017 – 2020).

Afgørende for implementeringen af digitale læringsaktiviteter er, at disse udvikles med udgangspunkt i UCN's tilgang til læring, reflektiv praksislæring (RPL). Det betyder, at undervisningen fortsat skal tilrettelægges i et tæt samarbejde med praksis og skal have fokus på relevans og anvendelighed i forhold til arbejdsmarkedet. Læringsdesign udviklet til blended learning skal dermed understøtte læring, som er problemløsende og virkelighedsnær samt har fokus på at understøtte de læreprocesser, som

opstår uden for de formaliserede undervisningsrammer.

Et bidrag til udviklingsarbejdet har været to undersøgelser, der pågik i 2016 og 2018 i UCN's efter- og videreuddannelsesafdeling, act2learn.

Den første undersøgelse fra 2016 belyste effekten af et nyudviklet læringsdesign, der var inspireret af "The realistic approach" (Korthagan & Kessels, 1999). Læringsdesignet blev herefter, på baggrund af erfaringer og modulevalueringer fra 2016-holdet, tilrettet og kvalificeret, og herefter blev det afprøvet på et nyt diplomhold i 2018.

De to undersøgelser præsenteres kort herunder, mens undersøgelsesresultater inddrages løbende i forbindelse med præsentation af læringsdesignet.

I undersøgelsen fra 2016 deltog 11 studerende i et pædagogisk diplommodul. Modulet var designet som blended learning med to fysiske fremmøder. Formålet med undersøgelsen var at belyse, hvilke faktorer der oplevedes som læringsfremmende hos den enkelte studerende i et blended learning-forløb. Undersøgelsen tog afsæt i kvalitative metoder, hvor data blev indsamlet via et semi-struktureret interview, en række skriftlige besvarelser i Canvas, løbende og endelige evalueringer samt virtuel observation af studieaktiviteten i undervisningsforløbet.

Undersøgelsen viste, at læring kan udløses af refleksionsopgaver, der retter sig mod de enkelte studerendes praksis, men at de studerende også har behov for at spejle sig i hinandens praksisrefleksioner. Desuden viste undersøgelsen, at det er afgørende at skabe tryghed i et transparent læringsmiljø for at kunne udnytte muligheden for kommunikation, fælles refleksion og læring. Tryghed kunne skabes, viste undersøgelsen, gennem tæt, virtuel kontakt med hyppig, skriftlig og anerkendende respons, men også gennem tydelighed i krav til skriftlige opgaver og tydelighed i krav om deltagelse. Sammenfattende pegede undersøgelsens resultater på, at de tegn på læring, der er identificeret, placerer sig i sociale, praksisrettede og refleksive læringsdimensioner.

Undersøgelsen fra 2016 (Olesen, 2019) viste også stor variation i de studerendes studiekompetencer og faglige forudsætninger samt deres forventninger til læringsforløbet. Det er denne variation, som efterfølgende blev undersøgt i 2018 (Olesen, 2020). Her deltog i alt 45 diplomstuderende fordelt på to undervisningsforløb tilrettelagt som blended learning. Læringsdesignet, der blev anvendt på de to forløb, var revideret og justeret i forhold til resultaterne fra afprøvnin-gen i 2016.

Formålet med undersøgelsen i 2018 var at identificere, hvad der har betydning for voksne

diplomstuderende, når de er tilmeldt et uddannelsesforløb tilrettelagt som blended learning – for derigennem at karakterisere de blendede learnere. Undersøgelsen identificerede fire forskellige profiler: "De selvstændige", "De synlige", "De undersøgende" og "De opgivende". Profilerne afspejler en variation i forhold til deltagernes motivation for læring og for at være blended learner.

På baggrund af de to ovennævnte undersøgelser synes der – på den ene side – at være opstået et behov for mere fleksible og individualiserede læringsforløb, mens det – på den anden side – er afgørende for læringsforløbet, at de voksne forstår, hvad det vil sige at være blended learner, og hvilke krav et sådant læringsforløb stiller til dem. Derfor er det intentionen fortsat at videreudvikle læringsdesignet "At tage sig selv i uddannelse" henimod et mere fleksibelt og individualiseret design.

Nedenfor præsenteres en forståelse af blended learning som forskellige yderpunkter, inden for hvilke et læringsdesign kan placeres og rammesættes. Dernæst præsenteres det afprøvede læringsdesign *at tage sig selv i uddannelse*, og i forlængelse heraf diskuteres

opmærksomhedspunkter i forhold til de studerendes motivation, når de melder sig til blended learning. Afslutningsvis sammenfattes en konklusion, og der præsenteres en række anbefalinger i forhold til det videre arbejde med blended learning på efter- og videreuddannelse.

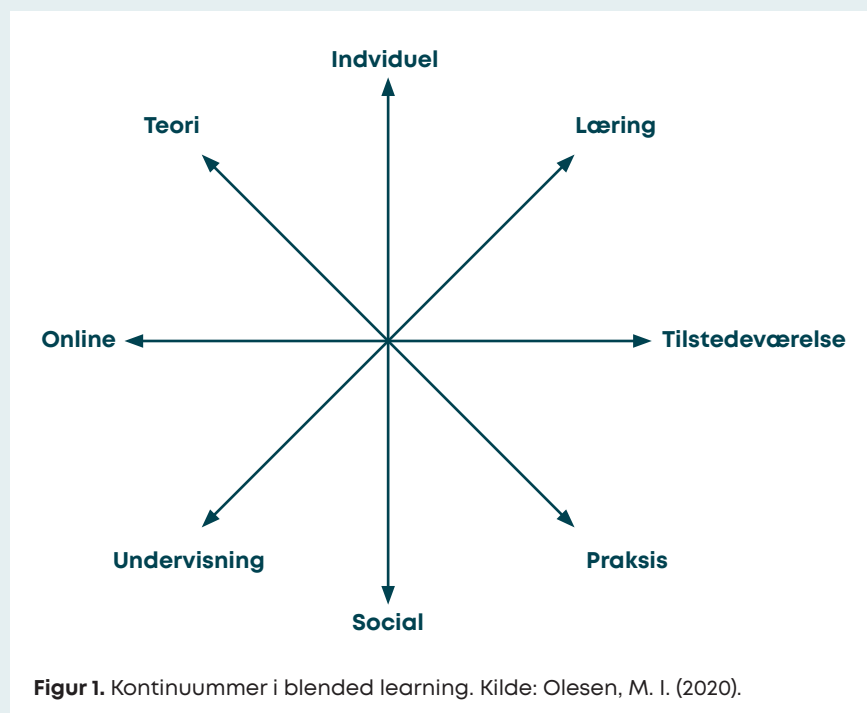
### BLENDED LEARNING

Forståelsen af blended learning og den læringsforståelse, der ligger bag læringsdesignet at tage sig selv i uddannelse, bevæger sig inden for den ramme, som nedenstående fire kontinuummer sætter (figur 1). Det betyder, at blended learning kan placeres, fortolkes og udlægges mellem yderpunkterne:

1. Et læringsteoretisk eller et didaktisk begreb til planlægning af undervisning
2. Fuld online-undervisning og fuld tilstedeværelsesundervisning
3. Et teoretisk eller et praksisnært udgangspunkt
4. Individuel læring – social læring

### LÆRING ELLER UNDERVISNING

Blended learning kan defineres på mange forskellige måder; det kan eksempelvis handle om mindset og



pædagogik snarere end om teknologi – og det kan handle om didaktik snarere end om læring. Det kan derfor diskuteres, om blended learning har noget med læring at gøre, eller om det i højere grad handler om undervisning og læringsdesign – og om blended undervisning er et mere passende begreb.

### ONLINE ELLER TILSTEDEVÆRELSE

Blended learning kan desuden defineres et sted mellem fuld online-undervisning eller fuld tilstedeværelsesundervisning, og definitionen vil dermed afhænge af, hvor på kontinuummet man slår ned. Blended learning bliver derfor en betegnelse for et meget bredt udvalg af tilrettelæggelsesformer, lige fra tilstedeværelsesundervisning med et mindre islæt af e-læring til undervisning, der overvejende består af e-læring, men hvor deltagerne i et begrænset omfang også mødes fysisk, fx på seminarer.

### TEORI ELLER PRAKSIS

Netbaserede læringsaktiviteter, e-tivities, skal ikke inddrages som erstatning for tilstedeværelsesundervisning, men fordi de har en funktion og skaber en læring, som ikke umiddelbart er mulig på anden måde. For voksne studerende på en diplomuddannelse bør blended learning tilrettelægges i samspil med deltagerens private og jobmæssige dagligdag, og de tilknyttede e-tivities bør derfor tage afsæt i de udfordringer, som den studerende oplever i sin praksis. Blended learning bliver i denne kontekst derfor også et spørgsmål om, hvor på kontinuummet teori og praksis, man slår ned, idet læring på professionsområdet forstås som et samspil mellem teori og praksis kombineret med personlige og faglige refleksioner.

### INDIVIDUEL ELLER SOCIAL

Blended learning beskrives ofte som en individcentreret tilgang til læring. EVA's rapport (2019) peger således på, at mange voksne deltagere oplever et

større udbytte af digitale forløb, fordi det at lære i et fællesskab med andre tager tid fra deres egen læreproces, ligesom digitale forløb i højere grad lægger op til, at man som studerende kan fokusere på emner, som er relevante i ens arbejdsituation, og ikke skal bruge samme tid på at høre om andre arbejdsituationer. Blended learning kan imidlertid også forklares som former for medieret social interaktion og internetkommunikation, hvor medieret social interaktion refererer til interaktion mellem to eller flere individer, der normalt er adskilt i tid og/eller rum, hvilket er medieret af forskellige kommunikationsteknologier. Jahnke argumenterer for, at der er en bevægelse i gang fra interaktion til "cross-action", hvor øget digitalisering og nye teknologiske udviklinger skaber muligheder for nye og flere former for kommunikationsrum (Jahnke, 2016).

### ET SOCIOKULTURELT LÆRINGSPERSPEKTIV

Det erkendelsesteoretiske forståelsesgrundlag, der ligger til grund for læringsdesignet *at tage sig selv i uddannelse*, tager udgangspunkt i et sociokulturelt læringsperspektiv. Dermed anlægges et konstruktivistisk syn på læring forstået på den måde, at den studerende både ses som konstruktør af egen læring, samtidig med at læring ses som en proces, der konstrueres gennem social interaktion i konkrete kontekster (Dysthe, 2003). Læring finder derfor sted i individets udførelse af individuelle handlinger i en kollektiv praksis. Konsekvensen er ikke, at individer nødvendigvis skal samarbejde, men det er centralt, at man har indblik i relaterede aktiviteter i sin praksis. Det vil sige, at der i et virtuelt læringsmiljø bør være gennemsigtighed mellem de studerende. Udgangspunktet er individets selvstændige arbejde og selvstyrede aktiviteter. Det er imidlertid essentielt, at et blended læringsdesign understøtter sociale relationer i form af kommunikation, dialog, samarbejde og ikke mindst gennemsigtighed (Dalsgaard, 2011).

De nedslag, der vælges på hver af ovenstående fire kontinuummer (figur 1), vil få betydning for læringsdesignet og dermed den læring, som de enkelte studerende vil opleve. I denne artikel – og i det præsenterede læringsdesign – foreslås at arbejde ud fra følgende definition: *Blended learning er en didaktisk rammesætning af individers læring i en social kontekst, der kombinerer og integrerer tilstedeværelsesaktiviteter med e-tivities (og omvendt) på måder, der styrker og udfordrer refleksion over samspillet mellem teori og praksis (Olesen, 2020).*

### BLENDED LEARNING I EFTER- OG VIDEREUDDANNELSEN

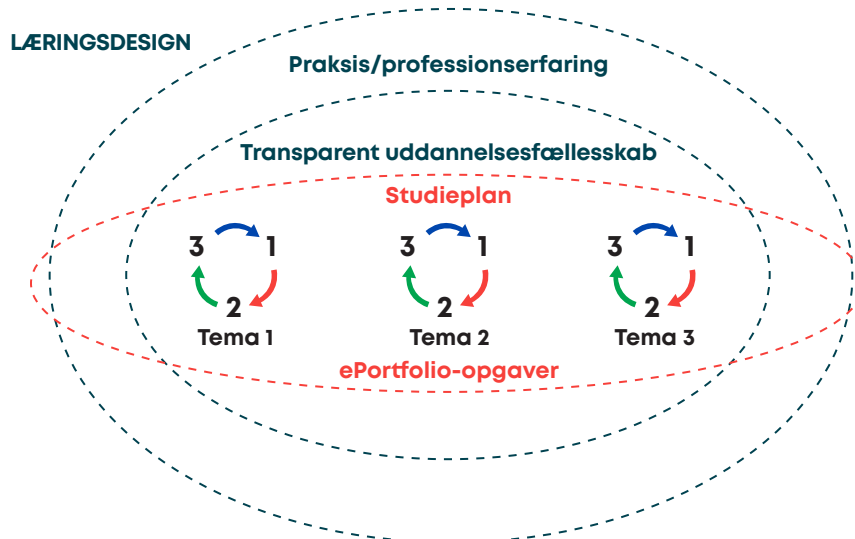
Da deltagerne på diplomuddannelserne typisk er voksne med mange års erhvervs erfaring, der ønsker kompetenceudvikling i samspil med andre voksne, opfattes blended learning som en særligt relevant tilrettelæggelsesform. Brug af blended learning har for denne målgruppe særlig relevans på grund af de specifikke behov i målgrupperne, hvor man som voksen ofte har både familie- og arbejdsliv, og hvor fleksibilitet i tilrettelæggelsen af læreprocesserne er helt afgørende for deres deltagelse. Af EVA's rapport (2019) fremgår det således også, at de digitale forløb opfylder væsentlige behov ift. geografisk og tidsmæssig fleksibilitet både blandt deltagerne selv og blandt deres arbejdsgivere. Rapporten viser desuden, at en gruppe af informanterne foretrækker tilstedeværelsesundervisning, men på grund af tid og/eller geografi er nødsaget til at vælge helt eller delvist digitale forløb og derfor ser de digitale forløb som et mindre godt alternativ til tilstedeværelsesundervisning. En sådan variation i motiverne for at vælge blended learning er også blevet observeret på de pædagogiske diplomuddannelser i UCN, hvilket må formodes at få betydning for en række læringsforudsætninger som fx motivation og engagement, ligesom

motivation og engagement sandsynligvis vil være influeret af deltagerens studieegnhed, selvstændighed og målrettethed, der, sammen med relationer til både undervisere og medstuderende, viser sig at være afgørende faktorer for læringsudbyttet i digitale læringsforløb (EVA, 2019). Når målet er mest mulig læring for alle, må læringsdesign til blandede forløb designes på baggrund af de enkelte deltageres faglige og personlige profil, hvorfor nedslag på de fire kontinuumer (figur 1), i det omfang det er muligt, bør vælges på individniveau og ikke på holdniveau.

Nedenfor følger en præsentation af det læringsdesign, der er blevet afprøvet på nogle af fagmodulerne i den pædagogiske diplomuddannelse.

### LÆRINGSDESIGNET "AT TAGE SIG SELV I UDDANNELSE"

Målgruppen på de afprøvede to fagmoduler i den pædagogiske diplomuddannelse er typisk erfarne undervisere fra eksempelvis VUC og oplysningsforbundene. Deltagerne har dermed som minimum en uddannelsesmæssig baggrund i form af en professionsbachelor som lærer, men målgruppen har de senere år ændret sig markant, idet der er set en stor søgning på modulerne af sprogskolelærere, der alle er uddannet på masterniveau (niveau 7 i kvalifikationsrammen, EQF, 2020). Sprogskolelærerne på diplommodulerne uddanner sig således under deres nuværende kompetenceniveau (niveau 6 i kvalifikationsrammen, EQF,



Figur 2. Læringsdesignet: At tage sig selv i uddannelse. Kilde: Olesen, M. I. (2020).

2020), og der er dermed blevet skabt en stor variation i de diplomstuderendes faglige forudsætninger samt studiekompetencer.

Læringsdesignet, der er blevet afprøvet og anvendt på to diplommoduler i studieretningen "Undervisning og vejledning for voksne", har fået titlen At tage sig selv i uddannelse (se figur 2). De to diplommoduler udbydes begge som blanded learning. Resultaterne af afprøvningerne inddrages løbende nedenfor i forbindelse med præsentation af læringsdesignet.

Dygtige professionelle vil sikre en kontinuerlig udvikling af praksis gennem deres handlinger og kommunikation; dvs. de vil anvende deres teoretiske viden til at løse problemer i praksis. Et læringsdesign, der sigter mod professionalitet, bør derfor sikre udviklingen af professionel identitet

og dømmekraft gennem teoretisk og forskningsbaseret indsigt koblet med evnen til at udvikle praksis via refleksion. Læringsdesignet *At tage sig selv i uddannelse* søger derfor at indkapsle praksis frem for at se praksis som noget ved siden af eller udenfor (se figur 2), og samlet set retter aktiviteterne i designet sig mod læringens sociale, refleksive og praksisrettede dimensioner.

Designet er som nævnt inspireret af "The realistic approach" (Korthagan & Kessels, 1999), ifølge hvem den studerendes læring udspringer af virkelige problemer og praktiske situationer oplevet i praksis. De stiplede linjer i figur 2 illustrerer således, at læringsdesign, studieplan (portfolio-opgaver), uddannelsesfællesskab og praksis forløber som egne iterative, dynamiske og foranderlige processer, men i et fleksibelt samspil med hinanden.

### FIGUR 3 ILLUSTRERER PD-FORLØBET TILRETTELagt SOM BLENDED LEARNING.

FORLØB: 15 UGER									
Introvideo Præsentation i Canvas Video/ billede	1. frem- møde Opsamling på intro Forventningsaf- stemning Intro til tema 1	E-tivity – tema 1 Portfolio- opgave 1 Niveau 1-3	E-tivity – tema 1 Portfolio- opgave 2 Niveau 4-6	2. frem- møde Opsamling på tema 1 Intro til tema 2	E-tivity – tema 2 Portfolio- opgave 3 Niveau 4-6	3. frem- møde Opsamling på tema 2 Intro til tema 3	E-tivity – tema 3 Portfolio- opgave 4 Niveau 4-6	Onlinemøde Opsamling på tema 3	Online vejledning

Figur 3. Forløbsplan for PD-modul som blended learning, udarbejdet af Monica Irene Krarup Olesen.



## FØR STUDIESTART/INTRO

Nogle uger inden studiestart bliver der lagt en introduktionsvideo i Canvas sammen med en opfordring til at se denne. Videoen introducerer til modulets læringsmål, studieplan, temaer, e-tivities/portfolioopgaver, Canvas og eksamensform. Desuden giver videoen et bud på, hvad det vil sige at være blended learner, og hvad den studerende inden 1. fremmøde bør overveje i den forbindelse. Videoen præsenterer også tre typer af studiegrupper, som den studerende bliver bedt om at forholde sig til og vælge sig ind på til 1. fremmøde. De tre typer af studiegrupper er:

- 1. Begrænset deltagelse:** *Jeg skriver alle de løbende opgaver og eksamensopgaver selv, men jeg har brug for nogen at sparre med og stille spørgsmål til.*
- 2. Middel deltagelse:** *Jeg vil gerne skrive de løbende opgaver sammen med min gruppe, men eksamensopgaven skriver jeg selv.*
- 3. Fuld deltagelse:** *Jeg går all in på alle opgaver og vil gerne skrive eksamensopgave sammen med min gruppe.*

Til sidst i videoen får de studerende et link til en tråd i Canvas, og de opfordres til at uploade et billede/en video af sig selv sammen med en kort præsentation. I forvejen ligger der billede og præsentation af underviserne.

## 1. FREMMØDE

Én undervisningsdag på diplomuddannelserne svarer til seks lektioner. Lektionerne på første fremmøde fordeler sig nogenlunde ligeligt mellem:

1. Præsentation, opsamling på introduktionsvideo, etablering af studiegrupper, opsætning af Canvas, øvelser i at anvende Canvas og forventningsafstemning.
2. Introduktion til tema 1, temaets væsentligste teoretiske begreber, temaets portfolioopgaver og brainstorm over mulige problemstillinger i praksis.

## E-TIVITIES

Studieplanens tre temaer<sup>1</sup> bliver introduceret og afsluttet på de tre fremmødegange, mens bearbejdningen af temaerne foregår efter følgende struktur i fjernundervisningsperioderne:

1. Beskriv din praksis. Hvad foregår der lige nu, og hvad er din rolle i denne proces?
2. Forklar praksis. Hvilke mulige forklaringer er der på, at dette sker i praksis?
3. Tematicsér forklaringerne i punkt 2: Hvilke teorier siger noget om disse temaer?
4. Hvilke alternative forklaringer kan der være på, at dette sker i praksis?

5. Hvilke handlinger kan udvikle/ forbedre praksis?

6. Hvilke kompetencer har du brug for at udvikle for at løse denne problemstilling/udvikle din praksis?

## DEN RØDE TRÅD – FREMMØDE OG E-TIVITIES

Fremmødegange og fjernundervisningsperioder tænkes i videst muligt omfang sammen; dvs. at den litteratur og de underviserproducerede videoer, som de studerende arbejder med i fjernundervisningsperioderne, behandles til fremmøderne. Fremmøderne består dels af en opsamling på problemstillinger, teoretiske begreber og refleksioner over koblingen mellem dette, og dels en introduktion til næste tema; herunder de e-tivities, der knytter sig til dette tema. Der bliver afsat tid til at diskutere det kommende tema/opgaver, deadlines og øvrige praktiske forhold i studiegrupper, ligesom hver fremmødegang afsluttes med en genforhandling af forventninger til den kommende periode: Det kan eksempelvis være underviserens forventninger til aktivitet i Canvas og overholdelse af deadlines samt forventninger til svartid fra underviser og fleksibilitet i deadlines. Se figur 4 for struktur i fremmødegangene.



Figur 4. Strukturen i de tre fremmødegange. Udarbejdet af Monica Irene Krarup Olesen. \*FU = Fjernundervisning

<sup>1</sup> Et diplommodul på 10 ECTS dækker oftest 3-5 temaer, hvortil der knytter sig 5-7 læringsmål. Temaerne tager afsæt i modulets læringsmål.

## REFLEKSIV PRAKSISLÆRING OG UDVIKLING AF SELVFACILITERINGSKOMPETENCER

De konkrete, praksisrettede portfolioopgaver har fokus på refleksion over praksis, teori og sammenhængen mellem disse. Desuden deles alle opgavebesvarelser samt feedback på og diskussion af opgavebesvarelser i et transparent uddannelsesfællesskab, hvor alle har adgang til hinandens bidrag. Således bliver portfolioopgaverne medspillere i den foranderlige omverden, hvorfra den studerende henter inspiration, forstyrrelser og nuanceringer til brug i det individuelle, kritiske refleksionsarbejde. De skriftlige portfolioopgaver giver imidlertid ikke bare anledning til at stille kritiske spørgsmål til daglig praksis og dermed sikre gældende kvalitet i praksis, men sigter mod, at kritisk refleksion bliver en del af den daglige praksis, således at den vedvarende modtagelighed for fornyelser sikres.

Designet skaber mulighed for systematisk indsamling af data fra praksis, der efterfølgende analyseres og vurderes i lyset af den tilegnede, relevante teori. Refleksion bliver bindeleddet mellem teori og praksis, og resultatet af refleksionen er ny erfaring, som bevirker, at den studerende kan handle i praksis på en anden måde end tidligere. Gennem refleksion får den studerende mulighed for at skabe distance til den konkrete, praktiske situation, så det bliver muligt at analysere denne – og derigennem udvikles den studerendes metakognitive læringsprocesser. De studerende kan på denne baggrund udvikle en større forståelse af det teoretiske grundlag og dermed udvikle kompetencer til at undersøge og udfordre egen praksis.

Med designet tilstræbes en sammenhæng mellem fornemmelse for praksis og refleksion over praksis gennem fem faser, og målet er at udvikle refleksionskompetencer, hvor praktikerne øver sig i at stille

spørgsmål til praksis på baggrund af et relevant vidensgrundlag. Læringsdesignet retter sig mod udvikling af en professionel identitet, professionskompetencer og personlig dømmekraft og lægger således op til refleksiv praksislæring og udvikling af selvfaciliteringskompetencer.

## UDBYTTE OG EVALUERING AF LÆRINGSDESIGNET

En tidligere undersøgelse af designet – afprøvet i 2016 – (Olesen, 2019) viste, at refleksion og læring kan udløses af praksisrettede, asynkronne portfolioopgaver, når opgaverne løses og offentliggøres i digitale og transparente læringsmiljøer. For at kunne udnytte fordelene ved et asynkront læringsmiljø med permanent kommunikation er det dog afgørende, at de studerende føler sig trygge i det virtuelle læringsrum. Tryghed kan skabes gennem en tæt, virtuel kontakt med underviseren, hvor denne leverer hyppig (skriftligt og mundtligt) og anerkendende feedback på opgaverne, men også gennem tydelighed i krav til skriftlige opgaver og tydelighed i krav om deltagelse.

Designet blev derefter justeret i forhold til:

1. Relationer: Krav om at melde sig ind i én eller anden form for studiegruppe (se ovenfor).
2. Forventningsafstemning: Fokus på, hvad det vil sige at være blended learner.
3. Stilladsering: Flere læseguides i studieplanen samt flere talende slides over vanskelige teorier.

Modulevalueringen fra 2018 viste en større aktivitet blandt de studerende i forhold til undersøgelsen fra 2016 – også aktivitet, fx diskussioner og spørgsmål initieret af de studerende selv. Den større aktivitet skyldes formentlig en blanding af flere forhold: a) at de studerende er blevet "tvunget" til samarbejde i én eller anden grad gennem studiegrupper, b) at de føler sig mere trygge i Canvas, fordi de til første fremmøde fik opgaver, hvor de

skulle oprette diskussionstråde og prøve at uploade dokumenter i forskellige Canvas-rum, c) at de føler sig mere trygge i forhold til studiets faglige indhold, fordi de i studieplanen i langt højere grad bliver guidet gennem litteraturen, og d) at deres forventninger til studiet og til eget ansvar for studiets udbytte blev justeret til første fremmøde.

Formålet med en senere undersøgelse af designet (Olesen, 2020) var at identificere, hvad der har betydning for voksne diplomstuderende, når de er tilmeldt et uddannelsesforløb tilrettelagt som blended learning – for derigennem at karakterisere de blendede learnere. Undersøgelsen identificerede fire forskellige profiler: "De selvstændige", "De synlige", "De undersøgende" og "De opgivende". Profilerne afspejler en variation i forhold til deltagerens motivation for læring og for at være blended learner, hvorfor hensigten med det følgende afsnit er at diskutere det blendede læringsdesign *At tage sig selv i uddannelse* op imod begrebet motivation.

## MOTIVATION FOR BLENDED LEARNING

Som vist i undersøgelsen af Olesen (2020) er graden af motivation tæt knyttet til de blendede learners behov for fleksibilitet samt det perspektiv, de lægger på fleksibiliteten.

Teorier om motivation beskæftiger sig med indre motivation, hvor motivationen er knyttet til deltagerens egne behov, og ydre motivation, hvor motivationen er knyttet til forhold uden for deltageren. I undersøgelsen af Olesen (2020) blev det tydeligt, at nogle af de diplomstuderende var styret af en indre motivation, hvor deres høje grad af motivation og behov for fleksibilitet var knyttet til deres egne private og jobmæssige forhold, mens behovet for fleksibilitet hos andre oftest var knyttet til

arbejdspladsens behov – og som konsekvens heraf en udpræget lav grad af motivation for at deltage i et forløb tilrettelagt som blended learning. Når denne gruppe studerende alligevel deltog og gennemførte uddannelsesforløbet, var det fordi, de var styret af en ydre motivation. Motivation for læring er således afhængig af, om den studerende opfatter læringen som personlig relevant. Derfor er det ofte afgørende for læringsudbyttet, at den studerende selv har været med til at træffe beslutning om at deltage i forløbet. Som voksen er man mest motiveret for læring, når man kan se nødvendigheden og meningen med et kompetenceudviklingsforløb.

Motivation er en afgørende forudsætning for, at voksne engagerer sig aktivt i læreprocesser som en del af deres kompetenceudvikling, og ifølge den voksenpædagogiske teoretiker Malcolm Knowles (2012) vil voksne gerne lære; de vil gerne tage ansvar for deres læring, og de ønsker og udviser selvstyring i deres læreprocesser. For Knowles er det en del af dét at blive voksen, at man gerne vil lære og udvikle sig, og dermed er motivationen altid til stede – men kun hvis omstændighederne tillader det. Motivationsfremmende faktorer indebærer ifølge Wahlgren (2018, s. 81), at:

- undervisningen er anvendelig i forhold til deltagerens dagligdag
- undervisningen udfordrer og skaber nysgerrighed
- deltagerne føler sig trygge i undervisningen.

For nogle af deltagerne i undersøgelsen af Olesen (2020) blev blended learning en forholdsvis utryk tilrettelæggelsesform, der fik konsekvenser for deres læringsudbytte. På grund af utryk deltog de ikke aktivt i aktiviteterne mellem de fysiske undervisningsgange. En rapport af EVA (2019) viste, at mange af deltagerne fra deres undersøgelse oplevede, at deres

læringsudbytte var mindre i de digitale læringsforløb. Der er dog ikke noget, der tyder på, at blended learning og digitale læringsforløb i sig selv er skyld i mindre læring, hvilket Schwehms et al.s (2017) studier viste, men at det er manglende motivation og selvdisciplin, der er de afgørende barrierer for voksne deltageres læringsudbytte med e-læring og blended learning.

Motivation handler om følelser. Engagement og vilje fremmer motivation, mens uvilje, angst og utryk hævder motivation (fx Illeris, 2012). Når voksne skal lære noget nyt, skal de turde "dumme sig" og overskride egne grænser. I forløb tilrettelagt som blended learning skal de desuden turde "dumme sig" i transparente læringsmiljøer, som i asynkrone kontekster oftest vil være af permanent karakter i form af skriftlige spørgsmål og opgavebesvarelser. Tryk, anerkendende feedback og positive sociale relationer er afgørende for motivationen i relation til blended learning.

Behov for selvbestemmelse (Deci og Ryan, 2017) handler om følelsen af, at vi styrer vores eget liv. Handlinger knyttet til selvbestemmelse giver generelt mening – og er dermed motiverende. Undersøgelsen af Olesen (2020) viste, at nogle af de studerende hellere ville have deltaget i forløbet med fuld fremmødeundervisning, fordi de antog, at de ville have følt sig mere tryk ved en undervisningsform, som de havde erfaring med, og hvor de af erfaring vidste, at de ville få den nødvendige støtte og stilladsering i forhold til at tilegne sig studiets faglige indhold. Af årsager, som de studerende ikke selv havde haft indflydelse på, havde de imidlertid været nødt til at tilmelde sig et blended forløb, hvilket for nogle havde været forbundet med stor utryk, passivitet og tilbageskrækning.

De studerende, der skal uddanne sig til FVU-undervisere (Forberedende

Voksenundervisning), bliver mødt af samfundsmæssige krav om formelle kompetencer for at kunne søge eller bibeholde deres job som FVU-undervisere. De møder dermed op på et efter- og videreuddannelsesforløb, som de ikke nødvendigvis kan se meningen med, samtidig med at de bliver konfronteret med et læringsindhold, de ikke selv har indflydelse på. Med udbredelsen af digitale og blended læringsforløb i efter- og videreuddannelseskontekster er der således lagt endnu flere begrænsninger på de voksnes selv- og medbestemmelse, og de presses nu ikke bare på krav til uddannelse og uddannelsens indhold, men også på krav til deltagelsesform, selvdisciplin og selvstændighed. Sådanne forhold kan opleves som modsætningsfyldte, når man føler sig som voksen og gerne selv vil styre sin tilværelse.

Erfaringer fra diplommoduler tilrettelagt som blended learning viser desuden, at nogle studerende har vanskeligt ved selv at tage ansvar for den læring, som uddannelsen lægger op til. Ifølge Illeris (2012) kan dette hænge sammen med, at de voksne mere eller mindre ubevidst bringer deres erfaringer fra egen skolegang med ind i voksenuddannelserne, hvilket lægger op til, at det er læreren, der har ansvaret for undervisningen, for det er læreren, der ved, hvad der skal læres. Illeris (2012) beskriver i den sammenhæng voksenlæring som paradoksalt:

*"På den ene side er de voksne deltagere tilbøjelige til at opføre sig som skoleelever. De tager ikke noget selvstændigt ansvar, men forventer, at læreren tager styringen og fortæller dem, hvad de skal gøre. På den anden side har de store problemer med at acceptere den underordning, som den traditionelle elevrolle indebærer"* (Illeris, 2012, s. 578).

Voksne studerende har ofte et ambivalent forhold til læring, der kræver et brud med de gængse roller som elever og lærere, for at

læringen kan få den effektive, overskridende og lystbetonede karakter, som er kendetegnende for et selvvalgt læringsforløb (ibid.).

I blendede læringsforløb kan den traditionelle rollefordeling ændres ved at tildele de voksne en større grad af autonomi. Eksempelvis viste Kennan et al. (2018), at øget autonomi i e-læringsforløb for voksne kan skabe mere læring, hvis der sker en gradvis overgivelse af kontrol til de studerende. Erfaringer fra blended learning på diplomuddannelserne viser også en sammenhæng mellem studievantheden og selvstændighed, og at disse faktorer påvirker såvel motivation som selvdisciplin.

Der kan også antages at være en sammenhæng mellem autonomi i blendede læringsforløb og individuelle læreprocesser, idet deltagere i blended learning i højere grad kan have mulighed for at fokusere på emner, som er relevante i deres arbejdssituationer, og ikke skal bruge samme tid på at høre om andre arbejdssituationer. Lohr & Haley (2017) viste, at det fremmer voksnes læreproces at inddrage deres egne, personlige erfaringer. Der kan muligvis være nogle tidsbesparende og intensiverende faktorer i at lukke sig om sin egen læreproces, men det er også muligt, at den primære årsag til det øgede læringsudbytte skyldes, at behovet for læringen er opstået som følge af en selvinduceret uoverensstemmelse (Jarvis, 1992), der har ført til handling eller refleksion og dermed læring. Ifølge Jarvis kan en uoverensstemmelse være induceret af andre eller af en selv, og den handling eller refleksion, der skal genskabe harmonien, kan være selvstyret eller styret af andre. Jarvis skriver i den forbindelse, at jo højere grad af autonomi der indgår i læreprocessen, des større sandsynlighed er der for, at den lærende ændrer sin biografi (Jarvis, 1992, s. 157), dvs. at der sker læring.

Meget tyder på, at det er en fordel at lægge op til autonome aktiviteter i et blended læringsdesign, men uden motivation bliver

autonomien ikke modtaget og bragt i anvendelse. Undersøgelsen af Olesen (2020) konkluderer således, at de mest selvstændige og motiverede studerende havde gode erfaringer fra tidligere læringsforløb og følte sig trygge i det virtuelle læringsmiljø; de bragte lange uddannelser og dermed høj faglighed med ind i diplomstudiet og havde på den baggrund gode forventninger til egen mestring.

### KONKLUSION OG ANBEFALINGER

Et læringsdesign til blended learning i en efter- og videreuddannelseskontekst må kunne rumme voksne, der møder op med forskellige former for motivation, læringsforudsætninger, erfaringer og behov. Designet må derfor være fleksibelt og tilpasset den enkeltes behov, udfordringer og aftaler med arbejdsplads, eftersom de voksne diplomstuderende har en forventning om, at forløbet er lærerstyret og struktureret inden for en fleksibel og elastisk ramme, hvor de selv kan bestemme, hvor meget tid der skal afsættes til de fysiske fremmøder, hvor mange og hvor lange opgaver der skal afleveres i løbet af studiet, om de vil aflevere og modtage peerfeedback på deres opgaver, og hvor det i så fald skal foregå (Canvas, mail e.a.). Inden for studiets rammer vil de voksne selv vælge litteratur og problemstillinger, som de kan arbejde med, ligesom de selv vil vælge deres læringsfællesskaber og læringsplatforme. De voksne, blendede diplomstuderende ønsker en palet af undervisningstilbud, som består af synkrone og asynkrone aktiviteter, som de kan shoppe rundt i, og undervejs forventer de, at underviserne er klar til at støtte, vejlede og vise empati og omsorg i forhold til både deres studiemæssige, men også deres private anliggender.

Der er – på den ene side – opstået et behov for mere fleksible og individualiserede læringsforløb, mens det – på den anden side – er afgørende for læringsforløbet, at de

voksne forstår, hvad det vil sige at være blended learner, og hvilke krav et sådant læringsforløb stiller til dem.

På den baggrund kan der peges på nedenstående læringsfremmere, når diplommoduler tilrettelægges som blended læring:

#### 1. Afdæk de studerendes forudsætninger

Afdæk de studerendes forudsætninger for at deltage i et forløb tilrettelagt som blended learning, herunder motivation, læringstilgang og tidligere erfaring med kursus/uddannelse og helt eller delvist digitale læringsforløb. Afdækningen må også omfatte tekniske færdigheder, studiekompetencer, faglige, personlige og sociale forudsætninger. Der kan eksempelvis udsendes spørgeskema om dette inden studiestart.

#### 2. Lav en grundig forventningsafstemning – hvad vil det sige at være blended learner?

Læringsplatform, e-tivities, pensum, studiegrupper, eksamensform m.v. kan med fordel præsenteres i en introduktionsvideo et par uger før studiestart. Videoen bør tydeligt kommunikere om, hvad forløbet kommer til at kræve af de studerende, eksempelvis ift. selvstændighed og disciplin.

Der bør følges op på videoen på første fremmødegang, hvor forudsætninger og forventninger diskuteres og afstemmes.

#### 3. Skab stærke relationer mellem undervisere og studerende og mellem studerende

Påbegynd relationsarbejdet allerede inden studiestart, hvor undervisere og studerende kan præsentere sig selv i en video eller ved at uploade et billede/præsentation. Der kan desuden – på første fremmøde – oprettes studiegrupper, så alle som minimum har én studiemakker i det videre forløb.

Vær – som underviser – nysgerrig og forstående i forhold til de

studerendes studie- og jobmæssige situation, og skab derigennem stærke relationer. Desuden er fleksibilitet fra underviserens side afgørende for, at den enkelte studerende føler sig imødekommet i forhold til eventuelle særlige behov.

#### 4. Giv faglig støtte, stilladsering og overblik

De voksne studerende har brug for at kunne tilrettelægge deres studietid, hvorfor det er afgørende, at de – helt fra start – har et overblik over studiet, deadlines, pensum, opgaver m.v. Det er desuden af stor betydning, at de ved studiestart får en velstruktureret studieplan, der uge for uge angiver litteratur, aktiviteter, opgaver og deadlines.

Det bør også fremgå tydeligt i studieplanen, hvornår og hvordan der er mulighed for hjælp af og sparring med underviseren; det kan eksempelvis være en fast, ugentlig online-kontortid, hvor underviseren kan træffes online eller pr. mail/Canvas.

Hvis studerende er gået i stå med en opgave eller har vanskeligheder med at forstå en tekst, er det vigtigt, at han/hun kan få hjælp (hurtigt) – hvis ikke af underviseren så af ”studiemakkeren” eller andre med-studerende, eksempelvis gennem mail, Skype, chat, Facebook m.v.

Af øvrig støttende og stilladserende tiltag kan der inddrages læse-guides og skriveskabeloner samt videoer og talende slides, hvor underviseren gennemgår og fremhæver særligt vigtige og vanskelige faglige begreber. Desuden er der stor læringsmæssig værdi i skriftlig feedback og peer-feedback.

#### 5. Skab aktivitet i fjernundervisningsperioderne – og sammenhæng mellem fjernundervisning og fremmøde

Blended learning kan kombinere forskellige digitale læringsaktiviteter, fx quizzer og spil – men også gennem systematisk arbejde med en arbejds- og eksamensportfolio,

hvor de enkelte e-tivities udgør delopgaver i en portfolio; udgangspunktet bør være den studerendes problemstillinger i praksis.

Derudover kan der løbende oprettes diskussionstråde med spørgsmål og ”benspænd” til litteraturen og opgaverne, men også spørgsmål til de studerendes studieglæde, -motivation og -intensitet.

Giv desuden den studerende mulighed for fordybelse ved at komme med et første, skriftligt bud på refleksioner over sammenhængen mellem problemstilling og teori, inden denne sammenhæng præsenteres og ekspliciteres til næste fremmøde.

#### Litteraturliste

- Dalsgaard, C. (2011). *Personlige læringsmiljøer: Universitetsuddannelse på internettet*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, nr. 11, 2011.
- Dalsgaard, C. & Gislev, T. (2019). *Usynlige studerende i åbne online forløb – nye muligheder for efteruddannelse*. Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), nr. 21, 2019. <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/112700>. Hentet 18.05.2020
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Europæisk kvalifikationsramme – EQF. Lokaliseret 30.08.2020: <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/europaeisk-kvalifikationsramme-eqf>
- EVA 2019. *Erfaringer med digitalisering af VEU. Afsluttende rapport om udbredelse og kvalitet af elæring og blended learning på VEU-området*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Illeris, K. (2012) (Red.). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur
- Jahnke, I. (2016). *Digital didactical designs: Teaching and learning in cross action spaces*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (1992). *Den menneskelige lærings natur*. I Illeris, K. (Red.), 2000. *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kennan, S., Bigatel, P., Stockdale, S., & Hoewe, J. (2018). *The (Lack of) Influence of Age and Class Standing on Preferred Teaching Behaviors for Online Students*. *Online Learning*, 22(1), 63-181.
- Knowles, M. (2012). *Andragogik – en kommende praksis for voksenlæring*. I Illeris, K. (Red.), (2012). *49 tekster om læring*, s. 557-573. Samfundslitteratur.
- Korthagan, F. and Kessels, J. (1999). *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Lohr, K. D. & Haley, K. J. (2017). *Using Biographical Prompts to Build Community in an Online Graduate Course: An Adult Learning Perspective*. *Adult Learning*, 29(1), 11-19.
- Mølgaard, H. & Qvortrup, A. (2015). *Studieaktivitetsmodellen: erfaringer og refleksioner*. Aarhus: Systime profession.
- Olesen, M. I. (2019). *Refleksiv praksislæring i virtuelle, transparente læringsmiljøer*. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 12(20).
- Olesen, M. I. (2020). *Jeg vil have rigtig undervisning! Profiler af blendede learnere i efter- og videreuddannelsen*. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 12(22).
- Schwehm, J. S., Lasker-Scott, T., & Elufiede, O. (2017). *A Comparison of Learning Outcomes for Adult Students in On-Site and Online Service-Learning*. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 20(1).
- *Understøttende strategi for digitalisering 2017 – 2020*. Lokaliseret 25.08.2020: [https://ucndk.sharepoint.com/sites/intern/topnyheder/Documents/Digitaliseringsfolder2017\\_enkelsidet.pdf](https://ucndk.sharepoint.com/sites/intern/topnyheder/Documents/Digitaliseringsfolder2017_enkelsidet.pdf)

# STYRKET REFLEKSION I KLINISK VEJLEDERUDDANNELSE - FRA OMSORGSDISKURS TIL LÆRINGSDISKURS

Hvad er vigtigt for, at kliniske vejledere bliver "dygtige" til at udfylde deres rolle i en sundhedsfaglig kontekst? Er det akademiske forståelser og færdigheder til at kunne skrive en analytisk og teoretisk kritisk opgave, eller er det evner til at kunne reflektere over egen praksis og adfærd og udvikle kommunikative og relationelle færdigheder og kompetencer? Svaret er nok ikke et "enten-eller", snarere et "både-og". Ved at perspektivere et diplommodul ud fra et læringsteoretisk og didaktik ståsted inspireret af refleksiv praksislæring (RPL) har vi fået redskaberne til at kunne arbejde teoretisk, reflekterende, legende og struktureret med klare læringsmål for øje. Denne artikel beskriver, hvordan et teoretisk diplommodul kan udvikles, så forskningsbaseret viden og refleksion over egen klinisk praksis indarbejdes i uddannelsen, så de studerende ikke blot udvikler teoretiske og praktiske færdigheder, men også deres fagprofessionelle ståsted.

## FORFATTERE

**Lone Meldgaard**, lektor, UCN act2learn Sundhed, Social- og Neuropædagogik, UCN

**Iben Højer Larsen**, lektor, UCN act2learn Sundhed, Social- og Neuropædagogik, UCN

**Birgitte Tørring**, udviklingskonsulent, UCN act2learn Sundhed, Social- og Neuropædagogik, UCN

*"Hvad skal der til for at blive en dygtig vejleder, der praktiserer vejledning ud fra et reflekteret ståsted?" og "Bliver man nødvendigvis en dygtig vejleder af at være god til at skrive opgaver, der bliver summativt vurderet?"* Disse spørgsmål stillede vi os som undervisere ved UCN act2learn, da vi kikkede på uddannelsesplan og eksamensform for modulet Klinisk vejleder på den sundhedsfaglige diplomuddannelse (Professionshøjskolerne i Danmark, 2019) med "refleksive praksislæringsbriller". De hidtidige undervisningsformer med traditionel pensumbaseret klasserumsundervisning/øvelser og en traditionel

akademisk skriftlig fremstillings- og prøveform stred for os at se mod vores ambitioner om **at klæde** de kliniske vejledere<sup>1</sup> kompetencemæssigt bedre på, **at skabe** en tydelig didaktisk sammenhæng mellem teori og praksis og **at efterleve** UCN's vision om uddannelse, der er baseret på refleksiv praksislæring (RPL).

I UCN act2learn nytænker og tilpasser vi løbende vores efter- og videreuddannelsesaktiviteter efter de formelle krav beskrevet i bekendtgørelser og studieordninger. Men på modulet *Klinisk vejleder* er vi i lige så høj grad optaget af at skabe uddannelsesforløb og facilitere læring, der giver kliniske vejledere mulighed for at udvikle et "*vejledermindset*" og tilegne sig en teoretisk platform, der gør dem i stand til at praktisere vejledning i et omskifteligt, komplekst og udfordret sundhedssystem. Et system, hvor den daglige kommunikation og de formelle refleksive samtaler med studerende ofte opleves som både svære, udfordrende og tidspressede. Samtidig er især kvindelige studerende mere end

tidligere præget af tidsmæssige tendenser som øget stress, sårbarhed og mental mistrivsel (Sundhedsstyrelsen, 2018). Tendenser, der udfordrer kliniske vejledere og betingelserne for at praktisere vejledning på flere niveauer. Dels er kompleksiteten i samfundet og i de studerendes sociale liv øget markant over tid (Dalsgaard & Meldgaard, 2018), hvilket ifølge de kliniske vejledere medfører, at de oplever flere stressrelaterede sygdomsmeldinger i de studerendes praktikperioder. Dels udtrykker de kliniske vejledere, at de i høj grad må kompleksreducere arbejdsopgaver, så praksis bliver mere overskuelig. Studerende reagerer desuden meget følelsesladet på læringsmæssige udfordringer og udviser en usikkerhed, der kræver hyppig bekræftelse af spørgsmålet "*Er jeg nu god nok?*".

Ifølge UCN's Hvidbog om Refleksiv Praksislæring (Horn et al., 2020) defineres RPL som: "*refleksion over/i/ med praksis med teoretiske analyser og praktiske synteser*" (s. 13). Dermed bliver refleksion centralt i

<sup>1</sup> Vi anvender i artiklen benævnelsen **kliniske vejledere** for de studerende på modulet Klinisk vejleder. Vi anvender benævnelsen **studerende** for de studerende i klinisk uddannelse, som de kliniske vejledere er vejledere for i klinisk praksis.

læreprocessen og midlet til at skabe kobling mellem teori og praksis og en forståelse af læring, der i særlig grad fremhæver og belyser refleksion. RPL beskrives i tre begreber: oplevelse, tænkning og handling. For det første ses oplevelser og erfaringer som vigtige for refleksion og læreprocesser. For det andet sker refleksion i relation til en given handling, hvor studerende får mulighed for at eksperimentere og afprøve implikationerne af handling, og for det tredje sættes studerendes handlinger i forhold til både omverdenen og til dem selv gennem refleksiv tænkning (Horn et al., 2020, s. 17). Den relaterbarhed og praksisnærhed, der er retningsanvisende for undervisning og uddannelse ud fra en RPL-tilgang, har således været startskud for vores innovative redesign af det aktuelle diplommodul. Vi ønskede at designe et forløb, der både styrker kliniske vejlederes mulighed for at arbejde med egen identitet og robusthed og øger sammenhængen mellem teori og praksis, for derved at facilitere transfer til den sundhedsprofessionelle praksis med studerende.

## BESKRIVELSE AF CASE OG EVALUERING

Formålet med modulet *Klinisk vejleder* er at kvalificere de kliniske vejledere til selvstændigt at varetage den specialiserede vejlederfunktion og at videreudvikle egen vejlederpraksis gennem anvendelse af forskningsbaseret teori og metode. Vi ønskede at udvikle et uddannelsesdesign, der a) understøtter tilegnelse af viden, færdigheder og kompetencer (læringsteori og metode); b) stimulerer udvikling af de kliniske vejlederes fagidentitet (vejlederens mindset) og c) baner vej for en eksperimenterende læringstilgang, der efterfølgende kan bringes i spil, når kliniske vejledere efter endt videreuddannelse samarbejder med studerende i klinisk uddannelse (transformativ læring & transfer).

Designprocessen foregik i sommeren 2019, og det nye diplomforløb

blev første gang gennemført i efteråret 2019 med 30 studerende, alle med en sundhedsfaglig professionsbaggrund. Forløbet blev udbudt igen i foråret 2020. Denne gang ligeledes med deltagelse af 30 studerende. Dette forløb er i skrivende stund endnu ikke afsluttet, idet 12 studerende måtte udskyde deres uddannelsesforløb til efteråret 2020 grundet den aktuelle COVID-19-situation. Det betyder, at i alt 48 studerende på nuværende tidspunkt har gennemført det nye diplommodul for kliniske vejledere.

I forbindelse med designprocessen og gennemførelse af forløbene har vi været optaget af, hvordan vi bedst kunne evaluere virkningen af det nydesignede forløb. Vi har valgt at arbejde med et formativt evalueringsdesign bestående af flere elementer. Først og fremmest har vi gennemført mundtlige evalueringer undervejs og på den måde indsamlet indtryk og udtryk fra de studerende i forbindelse med undervisningsseancer, simulationsscenerier og studiegruppeaktiviteter. Derudover har vi i undervisergruppen udvekslet erfaringer vedrørende såvel uddannelsesaktiviteterne som studiegruppeaktivitet. Afslutningsvist har studerende på sidste undervisningsseance (før den mundtlige eksamen) modtaget og udfyldt et institutionelt evalueringsskema. Endeligt er uddannelsesforløbet evalueret mundtligt af studerende, undervisere og eksterne censorer i forbindelse med den afsluttende mundtlige eksamen. Vores erfaringer og evaluering af det nydesignede diplommodul er på den måde indsamlet på forskellige tidspunkter og fra forskellige vinkler.

Vi har valgt at præsentere fire nedslagspunkter, idet disse på forskellig vis demonstrerer væsentlige pointer i forhold til formålet med modulet *Klinisk vejleder*. **Første nedslag** er vores refleksioner omkring, hvordan vi kan facilitere

udvikling af et vejledermindset.

**Næste nedslag** er vores ideer om, hvordan eksperimenterende læring og metoder skaber bedre sammenhæng mellem teori og praksis.

**Tredje nedslag** er vores afsæt for, hvordan vi har designet en prøveform, der afspejler modulets læringstilgang. **Sidste nedslag** er vores tanker om, hvordan det læringsteoretiske og didaktiske ståsted RPL med fordel har inspireret vores redesign af uddannelsen.

## NEDSLAG 1: UDVIKLING AF VEJLEDERMINDSET

Opmærksomheden på RPL som læringsfilosofi gjorde os nysgerrige på, hvordan vi kunne designe et uddannelsesforløb, der kunne facilitere en udviklingsproces, så kliniske vejledere styrker deres *ståsted* og *mindset* – det vil sige, etablerer et reflekteret afsæt, hvorfra deres virke som klinisk vejleder udgår. Med det mener vi den didaktiske og læringsmæssige tilgang, der er nødvendig, når en klinisk vejleder arbejder med studerende, der skal danne fagidentitet og tilegne sig de læringsudbytter, de respektive sundhedsuddannelser foreskriver.

Det er vores erfaring, at det kræver et decideret *"kittelskifte"* at bevæge sig fra vejledning og relationer i en **omsorgsdiskurs** til vejledning og relationer i en **læringsdiskurs**. Som sundhedsprofessionel er man socialiseret ind i en såkaldt omsorgsdiskurs, hvor målet med ens arbejde er at løse problemer for borgere og patienter, at yde omsorg, at have styr på situationen – og i hvert fald *ikke* såre nogen. At være klinisk vejleder kræver imidlertid en bevægelse væk fra ekspertrollen til et bevidst ståsted, hvor der praktiseres en mere pro-aktiv og udfordrende læringstilgang (Schaarup, 2018). En tilgang, hvor valget af den kliniske vejleders læringsstrategier og metoder giver studerende mulighed for refleksion og læring, mulighed for at

konstruere deres egen læringssti og mulighed for at tage større ansvar for egen uddannelse.

Når kliniske vejledere har svært ved dette rolleskifte, kan det hænge sammen med den helt essentielle betydning, kommunikation og relationsopbygning har for såvel professionsidentiteten som for vejlederidentiteten. Hermansen (2008) påpeger således, at det for at kunne skabe læring for studerende er vigtigt, at vejlederen formår at skabe den gode relation, strukturer og lede uddannelsesforløb. Vigtige kompetencer, der er sammenlignelige med de kompetencer, kliniske vejledere har med sig fra deres sundhedsfaglige uddannelse; dog er det nu læring, der er "det fælles tredje" og ikke omsorg, behandling og pleje.

*Kittelskiftet* er desuden et udtryk for, at kliniske vejledere skaber større bevidsthed om egen socialisering og egne læringsmæssige erfaringer. Erfaringer, der i vores optik ofte kan spille kliniske vejledere et pus og farve deres tilgang til den enkelte studerende. Hvad er det eksempelvis, der gør, at en klinisk vejleder vurderer en studerende som "en dygtig og ansvarsfuld studerende", hvis dennes

adfærd passer ind i en i forvejen konstrueret kulturel habitus? Eller vurderer en klinisk vejleder, at en studerende er mindre dygtig, måske ligefrem problematisk, hvis dennes adfærd bryder med kulturelle normer og opfattelser af god adfærd i sundhedsvæsenet? Vores sigte på modulet er at igangsætte en udviklingsproces, så kliniske vejledere øger bevidstheden om egne bias og efterfølgende udvikler en velovervejet didaktisk og læringsmæssig tilgang. En tilgang, der flytter fokus fra **personlig habitus** for værdier, normer og adfærd til en **professionel pædagogisk og didaktisk tilgang**, der er styret af et læringsmæssigt sigte og intention. Ifølge Hermansen (2005) skal den gode kliniske vejleder besidde egenskaber, som i høj grad centrerer sig omkring *selvrefleksion, struktur og gode kommunikations- og relationskompetencer*. At kunne arbejde og udvikle sig i dette felt kræver stor bevidsthed om egne adfærdsmønstre, værdier og kæpheste. At designe et uddannelsesforløb med et stærkt fokus på selvrefleksion fører ikke blot nye undervisnings- og eksamensmetoder med sig. Vi forventer desuden, at

det giver kliniske vejledere mulighed for at nå et højere læringsniveau. Målet er derfor at igangsætte læreprocesser, der aktiverer akkommodativ og transformativ læring hos de kliniske vejledere. Det er således vores sigte, at undervisningen lægger op til, at de kliniske vejledere reflekterer over egen habitus, egne lærings erfaringer og egen vejledningspraksis og derigennem finder deres ståsted og danner deres vejlederidentitet. I den sammenhæng er vi som undervisere på modulet meget bevidste om vores indflydelse og vores ageren i læringsrummet. Vi tilstræber, at vi selv praktiserer de kompetencer, som vi ønsker, de kliniske vejledere skal tilegne sig gennem deltagelse i uddannelsesforløbet. Sagt på en anden måde, forsøger vi at praktisere det, som vi ønsker, de skal praktisere i deres vejledning. På samme måde stiller vi os selv til skue med egen sårbarhed og med den tvivl, der måtte følge med, når man indgår i vejleder/studerende-samarbejde, som illustreret i *Mindset og ståsted som vejleder* i Figur 1, hvor eksempler på anvendte øvelseteknikker er beskrevet.

Figur 1. Eksempler på anvendte øvelseteknikker inspireret af RPL-tilgang



**AT ARBEJDE MED STYRKER OG UDFORDRINGER**

**Mål:** At de kliniske vejledere bliver bevidste om styrker og svagheder i deres kommunikation med studerende.

**Metode:** Simulationstræning.

**Beskrivelse:** De kliniske vejledere arbejder med situationer, hvor de føler sig særligt udfordrede eller kompetente. De arbejder med værdier og blinde pletter, der kan være forbundet med disse. På baggrund af eksempler fra de kliniske vejledere udvikler underviser scenarier, der giver mulighed for at træne de konkrete kommunikationssituationer. Scenarierne afrundes med debriefing med fokus på scenariets læringsmål.

Foto: Colourbox.dk






Foto: Colourbox.dk

### MINDSET OG STÅSTED SOM VEJLEDER

**Mål:** At de kliniske vejledere bliver bevidste om deres egne læringsmæssige erfaringer og didaktiske grundfigurer skabt over tid og hentet fra deres subjektive livsverden mhp. at styrke deres mindset og bevidsthed om egen vejlederpraksis.

**Metode:** Refleksionsøvelse to og to med afsæt i collageillustration af *fremmere/hæmmere* i forhold til egne læringserfaringer.

**Beskrivelse:** Underviseren offentliggør sin egen læringssti og beskriver nedslag, der i et refleksivt lys demonstrerer fremmere/hæmmere i forhold til egen vejledningsmæssige erfaringer, der kan influere på vejledning af studerende. Derefter arbejder de kliniske vejledere med egne collager og reflekterer over erfaringer og kæpheste, der enten kan fremme eller hæmme deres vejledning af studerende. Opsamling i grupper og i plenum med *bevidsthedsark* for fremtidigt mindset og ståsted som klinisk vejleder.



© James Nottingham, *Læringsudfordringen, Dafolo 2017*. Ill. Dan Henderson/Ideographic. Gengivet med tilladelse fra Dafolo A/S.

### FOKUS PÅ TAKSONOMIER I LÆRINGSITUATIONER

**Mål:** At de kliniske vejledere tilegner sig færdigheder i at anvende en model (SOLO-taksonomien) for undervisning og læring i forskellige situationer med fokus på præcis, prioriteret og forståelig feedback, feedforward og feedup på den studerendes læring.

**Metode:** Visuel facilitering, individuelle opgaver samt gruppeøvelser.

**Beskrivelse:** Med afsæt i teoriformidling ved hjælp af visuelle effekter, video fra sportens verden samt eksempler fra klinisk praksis faciliteres opgaver og øvelser, der har fokus på vurdering af den studerendes indsats, observation af den studerende i klinisk praksis, selvevaluering af egen indsats samt planlægning af undervisningsforløb.



GROW model inspireret af John Whitmore (Frost 2012)

### STYRKESPOTTENDE OG COACHENDE REDSKABER

**Mål:** At de kliniske vejledere får viden om senmoderne tidstypiske tendenser inden for ungdomskulturen samt introduceres til reflektive arbejdsmetoder, der tager højde for disse.

**Metode:** Vidensformidling samt afprøvning af læringsværktøjer, der aktiverer kommunikativ refleksion.

**Beskrivelse:** Efter teoretiske og evidente begrundelser introduceres til styrkespottkort og coachende redskaber. Der faciliteres øvelser i mindre og større grupper, hvor der styrkespottes og coaches på konkrete problemstillinger med studerende i de kliniske vejlederes praksis.



(Foto: forfatterne)

## MINDMAPPING

**Mål:** At de kliniske vejledere reflekterer over egen forforståelse, erfaring, bekymring og praksis i forbindelse med kommunikation i vejledning, så disse refleksioner kan bruges dynamisk i samspil med dagens oplæg, øvelser og gruppediskussioner. Desuden er målet, at de kliniske vejledere anvender en refleksionsmetode, der kan tages i anvendelse, når de arbejder med studerende i vejledning.

**Metode:** Mindmapping og efterfølgende fælles refleksion.

**Beskrivelse:** De kliniske vejledere introduceres til mindmapping metoden, og de udarbejder i de efterfølgende 10 minutter deres eget mindmap over temaet *Kommunikation i vejledning*. Derefter udarbejdes et fælles mindmap på tavlen. Dette kort bliver stående på tavlen resten af dagen og sammenstilles med dagens oplæg, øvelser og øvrige gruppediskussioner.



Foto: Colourbox.dk

## SPOT PÅ MINDSET OMKRING UDVIKLENDE SAMTALER

**Mål:** At de kliniske vejledere ved hjælp af Karl Tomm-inspirerede spørgsmål afdækker egne mønstre i de spørgsmål, de stiller studerende, med henblik på at identificere egne styrker og udfordringer som interviewer/facilitator i udviklende samtaler.

**Metode:** Refleksion, video-/podcastoptagelse og sparring.

**Beskrivelse:** De kliniske vejledere introduceres til KT-spørgsmålstypologi, hvorefter de med inspiration fra Johansen m.fl. reflekterer over, hvordan de selv stiller spørgsmål til egne studerende. Refleksionerne optages på en video eller podcast, som efterfølgende præsenteres for medstuderende. Afslutningsvis udveksles erfaringer og gives feedback.



Foto: Colourbox.dk

## FACILITATORROLLE OG GAMEMASTER-MODEL

**Mål:** At de kliniske vejledere træner facilitering af udviklende samtaler med fokus på gamemaster-modellen, spørgsmålstypologier og feedback.

**Metode:** Gennemførelse af en vejledningssituation.

**Beskrivelse:** I grupper træner de kliniske vejledere facilitatorrollen ud fra en frembragt problemstilling ved hjælp af gamemaster-modellen, ramme- og målsætning, dialogisk samtale, spørgsmål, reflekterende team og feedback.

## NEDSLAG 2: EKSPERIMENTERENDE LÆRING OG EN DIDAKTISK RELATIONSMODEL

*"Jeg mærker virkelig, at jo mere jeg får lov til at øve mig i virkeligheden, jo lettere er det at springe ind i den – og sådan er det også for de studerende".* Dette er et citat fra en klinisk vejleder på modulet *Klinisk vejleder*. Et interessant citat, særligt set i lyset af RPL, for det er jo netop filosofien bag at tænke læring i en reflekterende kontekst. Jo tættere vi kan lære på virkeligheden, desto lettere er det at omsætte det lærte til praksis (Kurtz, 2005). Kurtz præsenterer adskillige studier, der understreger effekten af at anvende eksperimentelle læringsmetoder, der alle iscenesætter virkelighedsnære situationer som afsæt for studerendes tilegnelse af specifikke kompetencer. En sådan tænkning stiller krav til de læringsmetoder, vi som undervisere anvender i vores undervisning, idet vi må reflektere over, hvordan vi som læringsinstitution kan skabe en virkelighed, som de studerende ikke skal forestille sig; men faktisk være i virkeligheden, mens de lærer. Vi ønsker i vores redesign af uddannelsesforløbet med andre ord en høj grad af *fidellity* ud fra devisen om, at vi forstår og begriber mere, hvis læringsrummet ligner den virkelighed, vi skal tilpasse os til. Det vil sige, vi har en antagelse om, at jo højere grad af *fidellity* vi kan skabe, jo højere grad af *transfer* vil der ske mellem læringsrum og virkelighed. At forsøge at skabe en virkelighed væk fra *virkeligheden* (*de kliniske vejlederes vejledningspraksis med studerende*), kalder i høj grad på, at vi som undervisere tør bevæge os i et eksperimenterende rum og formår at tage de kliniske vejledere ved hånden og føre dem ind i det (Kurtz, 2005). Rummet skal bære præg af at være både eksperimenterende og reflekterende.

Undervisningen i dette rum skal derfor lægge op til, at de kliniske vejledere træner refleksion over egen praksis og reflekterer over dannelse af ny vejlederidentitet. Undervisningen indeholder lærings-teknikker som: teoretisk fremstilling, selvrefleksion, refleksion i grupper, videooptagelse af refleksioner og feedback, simulationsbaseret kommunikationstræning, teater, udvikling af egen case samt feedbacktræning (**Figur 1**). De kliniske vejledere modtager løbende feedback under uddannelsesforløbet. Vi arbejder med feedback i forskellige sammenhænge og former, idet feedback udfoldes i diskussion i plenum og foregår i mere eller mindre formaliseret skriftlig eller mundtlig feedback fra underviser, vejleder eller medstuderende. Feedbacken er undervejs i forløbet centreret omkring den formative dialogiske feedback, hvor det bærende element er refleksion (Alrøe & Schumann, 2017).

Den eksperimentelle tilgang til læring sætter vi også i spil, når vi arbejder med at træne de kliniske vejlederes kompetencer som *"kommunikatorer og relationsmagere"*, da det ifølge Hermansen (Hermansen, 2008) og de kliniske vejledere er væsentlige kompetencer at besidde som vejleder. Kompetencerne trænes dels gennem kommunikationsteori og dels gennem øvelser, der inddrager teater, simulering af konkrete kommunikationssituationer og videooptagelse. Disse teknikker, som både lægger op til feedback fra omverdenen og til at optage og se sig selv på video, giver en unik mulighed for selvrefleksion og selvdistantering, som øger bevidstheden om egne handlemønstre og skaber mulighed for at ændre både kommunikation og adfærdsmønstre fremadrettet (Kurtz, 2005). Defineret med et udtryk fra Hattie (Hattie & Timperley, 2013) bliver de kliniske vejlederes selvreguleringsevne styrket, idet de får mulighed for at evaluere sig selv i samspil med andre.

Når vi i mange læringsituationer på uddannelsen intenderet arbejder i højere læringsniveauer, kræver det, at vi holder vores ansvar for øje, og at vi forholder os til den etiske fordring, der er forbundet med denne form for læring (Mezirov, 2000; Kurtz, 2005). Når man arbejder med et begreb som "fagidentitet," vil dybere psykologiske mønstre træde frem. Muligheden for, at ikke-bevidste tanker eller handlemønstre træder frem i processen, er i den grad til stede. Dette er en viden og en bevidsthed, det er vigtigt, at vi som undervisere besidder. På den ene side ved vi, at mange af de refleksioner, vi ønsker, at de kliniske vejledere skal gennemgå, er afgørende for deres læring. På den anden side ved vi også, at vi kan bevæge os i et grænseland, hvor læringen kan blive FOR overskridende, og vi dermed overtræder en etisk grænse. At kunne lande i dette kræver derfor, at kontrakten er på plads. Forstået på den måde at de kliniske vejledere ved, hvad der er formålet med de forskellige refleksionsøvelser, samt at de har mulighed for enten at kunne distancere sig fra øvelsen eller gå ind i den. Dette kræver, at vi som undervisere er tydelige i vores metakommunikation omkring læringsprocessernes formål og udbytte og har vores opmærksomhed rettet mod den enkelte kliniske vejleder og de dynamikker, der er på spil i grupperne. Baseret på den afsluttende prøve og udsagn fra kliniske vejledere undervejs i uddannelsesforløbet har vi erfaret, at de kliniske vejledere gennem uddannelsen udvikler selverkendelse, robusthed og øget selvreguleringsevne. Denne udviklingsproces sker, i kraft af at de kliniske vejledere får mulighed for at mærke, hvor deres egne grænser går, træner italesættelse af deres refleksioner og følelser og spejler sig i medstuderendes tanker og overvejelser. En proces, som kommer til udtryk i dette udsagn fra

en klinisk vejleder, som netop har gennemført et simulationsscenario: *"Det var ret grænseoverskridende, men virkelig lærerigt, og jeg er lidt stolt over, at jeg gjorde det"*. I forbindelse med eksaminationen, og med det formål at fremme selvrefleksion hos de kliniske vejledere, stiller vi spørgsmålet: *"Hvad har du lært på dette modul om din fagidentitet som klinisk vejleder?"* Mange svarer, at de har fået øjnene op for deres egne blinde pletter, og at de står stærkere på benene i svære situationer, dels fordi de har fået værktøjer til at argumentere med, og dels fordi de har fået mulighed for at træne de svære situationer.

Endelig inddrages Hiim & Hippes (2007) didaktiske relationsmodel som en metode, de kliniske vejledere anvender som et teoretisk stillads til at skabe struktur for deres didaktiske overvejelser i en undervisningssituation. Modellen bliver dermed et værktøj til at udvikle kompetencer inden for det at skabe struktur og tage lederskab, idet den relationelle didaktiske model kan anvendes direkte i den kliniske praksis med studerende efterfølgende. De principper, metoder og teknikker, uddannelsesforløbet er baseret på, skaber en rød tråd til den afsluttende eksamen, hvor de kliniske vejledere primært bliver eksamineret i evnen til refleksion og ikke mindst selvrefleksion i lyset af læringsteori og -metode. Inspireret af Schön (2001) og hans tanker om den reflekterende praktiker tilbyder

uddannelsen de kliniske vejledere mulighed for både **at reflektere i handling** undervejs i undervisningens mange øvelser og **at reflektere over handling** i forbindelse med forberedelse og gennemførelse af den afsluttende prøve og eksamen.

### NEDSLAG 3: EN EKSAMENSFORM I TRÅD MED RPL

Eksamen er centreret omkring en konkret læringssituation, som de kliniske vejledere skal planlægge, gennemføre og efterfølgende reflektere over. Læringssituationen kan f.eks. være en undervisningssituation, hvor konkrete færdigheder skal læres, eller en vejledningssamtale, hvor de kliniske vejledere ønsker at skabe refleksion hos den studerende. Læringssituation, der optages på video, er en af hjørnestenene i modulets afsluttende eksamen, som er bygget omkring tre hjørnesten. Én hjørneste er en skriftlig synopsis på fire sider, en anden hjørneste er et fem minutters videoklip af en optaget læringssituation. Disse danner afsæt for den tredje hjørneste, nemlig den mundtlige eksamination.

Som nævnt er Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel stilladset for de didaktiske overvejelser, vi ønsker, at de kliniske vejledere gør sig forud for en læringssituation, de skal praktisere med deres studerende. Eksamen skal dermed forstås som en **før-, under- og efterproces**.

**Førprocessen** foldes ud i den skriftlige opgave, hvor de kliniske vejledere gør sig didaktiske

overvejelser ud fra de rammefaktorer, Hiim og Hippe opstiller i deres model. Desuden redegør de kliniske vejledere kort for deres speciale, deres egne erfaringer som klinisk vejleder samt den kontekst, de til daglig praktiserer vejledning i, eksempelvis læringsmiljø.

**Underprocessen** er selve videooptagelsen. De kliniske vejledere bestemmer længden på videooptagelsen, men der skal til eksamen afleveres fem minutters optagelse, som de kliniske vejledere vurderer, vil være særligt lærerige at fokusere på. Som undervisere opfordrer vi med andre ord til udvælgelse af *videominutter*, der leder til selvrefleksion (Scheel, 2017) og ikke nødvendigvis er glansbilleder af de kliniske vejlederes præstationer. Med videoen ønsker vi endvidere, at de kliniske vejledere kan mestre selvrefleksion (Scheel, 2017) og forholder sig til egne personlige læringsmål understøttet af den teori, der er undervist i på modulet.

**Efterprocessen** knytter sig til den mundtlige eksamen. Eksamen har til formål at fremme og tydeliggøre de refleksioner, de kliniske vejledere har gjort sig i forbindelse med de læringssituationer, der er gennemført med studerende. Refleksionerne skal underbygges af teoretiske argumenter, så modulets akademiske niveau opnås og eksamineres.

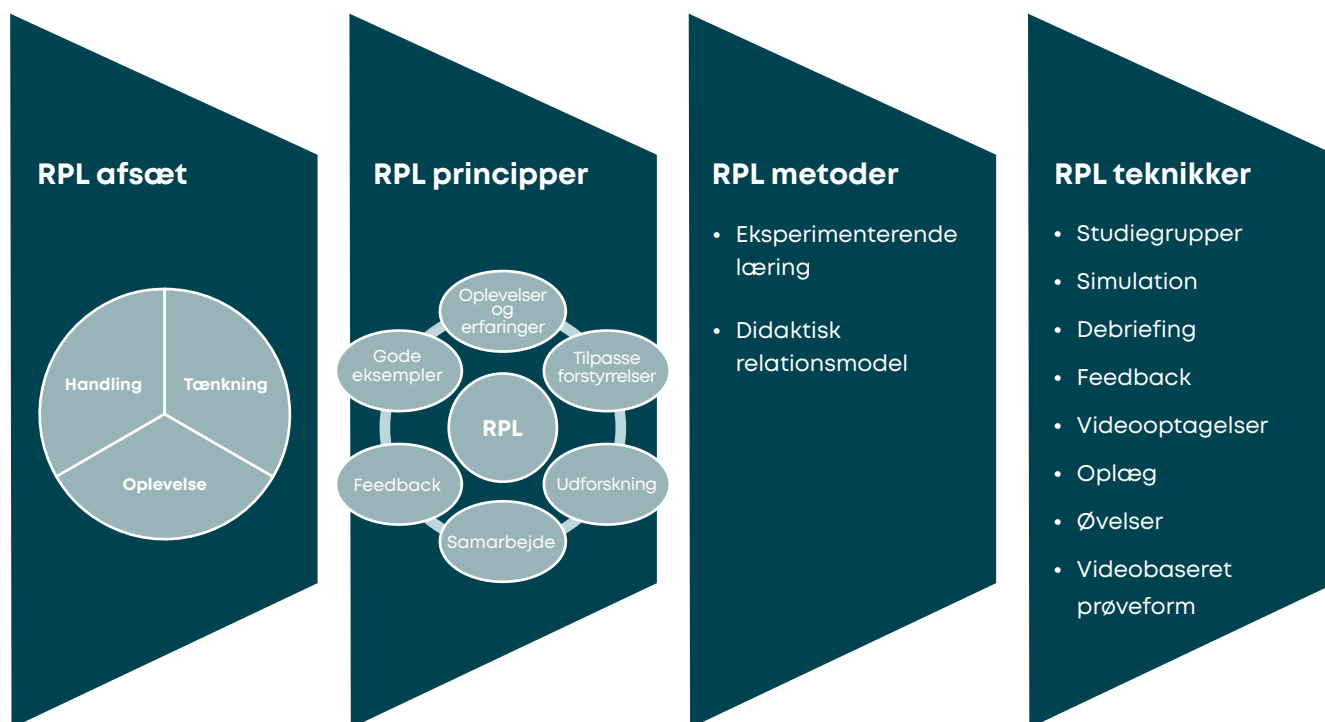
De kliniske vejledere har indledningsvis fem minutter til eksamen, hvor de har mulighed for at fremlægge de refleksioner, som videooptagelsen har igangsat, samt

Didaktiske overvejelser omkring den forestående læringssituation præsenteres i en synopsis

Læringssituationen udføres og dokumenteres i et videoklip

Refleksioner over de didaktiske overvejelser og det udvalgte videoklip udforskes, udfordres og vurderes i den mundtlige eksamen

**Figur 2.** Eksamen som en før-, under- og efterproces. Udarbejdet af forfatterne.



Figur 3. Uddannelsesdesign af modulet Klinisk vejleder inspireret af RPL (Horn et al., 2020)

underbygge disse med teoretiske argumenter eller indspark. Herefter har eksaminator 20 minutter til at eksaminere med udgangspunkt i både synopsis og videooptagelse. Videoen spiller derved en katalyserende rolle i eksaminationen, da eksaminators tolkning af den læringssituation, der ses på videoen, bidrager med input til de kliniske vejlederes refleksion. Ved at udforske den tolkning, videoen har igangsat hos eksaminator, understøttes formålet med eksaminationen; nemlig at vurdere de kliniske vejlederes evner til refleksion samt vurdere deres teoretiske kompetencer til at begrunde deres vejlederpraksis. Eksaminationsprocessen illustreres som vist i **Figur 2**.

#### NEDSLAG 4: RPL SOM INSPIRATION TIL REDESIGN AF UDDANNELSESFORLØB

Som nævnt indledningsvis ønskede vi i vores nytænkning af modulet *Klinisk vejleder* at designe uddannelsesforløbet i tråd med

organisationens læringsteoretiske og didaktiske ståsted RPL. Vores ønsker om dette var på ingen måde udsprunget af organisatoriske krav om efterlevelse af RPL-principper, -metoder eller -teknikker i UCN act2learns efter- og videreuddannelsesaktiviteter; hvad man kunne kalde en *top down-styring*. Vores ønsker om at redesigne uddannelsesforløbet udsprang derimod af den inspiration vi fik fra *Hvidbog om Refleksiv Praksislæring* (Horn et al., 2020) og af en stærk erfaringsbaseret motivation for at anvende mere eksperimenterende didaktiske undervisningsmetoder og derved se RPL foldet ud i et konkret uddannelsesdesign indeholdende læringsteoretisk afsæt, grundprincipper for undervisning, didaktiske metoder og teknikker; hvad man kunne kalde et *bottom up-initiativ*.

I modellen (**Se Figur 3**) ses, hvordan et RPL-baseret redesign af modulet *Klinisk vejleder* tager sig ud. Vores læringsteoretiske afsæt hviler på samme elementer som det

læringsteoretiske afsæt for RPL. En tilgang, der kan beskrives via begreberne oplevelse, tænkning og handling, og som er inspireret af læringsteoretikere som Dewey (Dewey, 2009), Schön (Schön, 2001), Kolb (Kolb, 2014) og Mezirov (Mezirov, 2000).

Vi arbejder med undervisningsprincipper helt i tråd med de seks grundprincipper for undervisning i RPL. Idet alle læringsaktiviteter på modulet på den ene eller anden måde er afledt af principperne om: 1) at tage afsæt i deltageres oplevede erfaringer eller forestillinger, 2) at præsentere *tilpasse* forstyrrelser, 3) at udforske deltagerens udfordringer og forforståelser, 4) at frembringe eksempler på den gode praksis, 5) at eksperimenter i fællesskab og 6) at skabe rum for refleksion og feedback. Vi har i udvalgte eksempler forsøgt at indfange og præsentere, hvordan RPL-grundprincipperne konkret er sat i spil i vores uddannelsesforløb for kliniske vejledere (**Figur 1**).

Det står nu lysende klart for os, at læringsprocesser relateret til refleksion og refleksiv tænkning er helt centrale, når vi skal designe, gennemføre og evaluere efter- og videreuddannelsesaktiviteter. For vores studerende og kursister er klædt på til udvikling, idet de møder uddannelsen med en faglig bagage fyldt med erfaringer, oplevelser og undren, som de netop kan sætte i spil med teorier, refleksioner og eksperimenter. Hvis vi afslutningsvis vender tilbage til det indledende spørgsmål om, hvad der skal til for at blive en dygtig vejleder, der praktiserer vejledning ud fra et reflekteret ståsted, så vil refleksiv praksislæring i dag være vores bud. Vi har gennem evaluering af gennemførte forløb erfaret, at forløb designet med et læringsteoretisk og didaktisk ståsted, der tager afsæt i

refleksiv praksislæring med undervisere og medstuderende som refleksionspartnere, udvikler faglig identitet, faglig praksis og sundhedsfaglig praksis generelt.

#### EFTERTANKE – RPL SOM LÆRINGSMETODE

Som artiklen allerede har understreget, giver RPL mulighed for at højne læringsniveauet i en akkomodativ og transformativ retning. Som artiklen også påpeger, kræver en sådan intenderet læring en kritisk og etisk "forholden sig til". I vores optik kræver det, at underviseren mange gange stiller sig selv spørgsmålet: "Hvad har jeg gang i?" Når man bevidst arbejder med studerendes og kursisters mentale skema, må man som underviser både have et skærpet blik på, hvorvidt de studerende kan

håndtere læringen, og følge op på de reaktioner, undervisningen kan igangsætte. At undervise med RPL som omdrejningspunkt kræver altså andet end gode læringsværktøjer og øvelser. Det kræver et særligt *undervisermindset*, som matcher de læringsmetoder og læringsprocesser, man som underviser ønsker at igangsætte hos de studerende. Udviklingen af dette *undervisermindset* kan sidestilles med de studerendes rejse mod deres vejledermindset, idet man som underviser konstant bør reflektere over egen praksis og egne reaktions- og adfærdsmønstre. De didaktiske kompetencer, underviseren skal besidde, indeholder altså en psykologisk dimension – relateret både mod de studerende og en selv.

---

#### Litteraturliste

- Alrøe, H., Dahl, P. N., Schumann, K. (2017). Læringsorienteret, dialogisk feedback. I: Trillingsgaard A., (red.), *Feedback gentænkt. Professionel feedback, der skiller sig ud*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dalsgaard, A., Meldgaard, L. (2018). *Sociologi i et sundhedsprofessionelt perspektiv*. I: Dalsgaard, A., Meldgaard, L. (red.). Sociologi for sundhedsprofessionelle. København: Gads Forlag.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker – en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Århus: Klim.
- Frost, Michael (2012). *GROW – en central struktur i coachingsamtaler*. I: Gørtz, K. & Prehn, A. *Coaching i perspektiv: en grundbog*. Kbh: Hans Reitzels Forlag
- Hattie, J., Timperley H. (2013). Styrken ved feedback. I: R. Andreasen (red.), *Feedback og vurdering for læring*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hermansen, M. (2005). *Læringens univers* (5. udg.) Århus, Forlaget Klim.
- Hermansen, M. Løw, O., Petersen, V. (2008). *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. Alinea.
- Hiim H., Hippe E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. København: Gyldendal.
- 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*. Professionshøjskolen UCN. Hentet fra: <https://blad.ucn.dk/hvidbog-om-rpl/>.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning – Experience as the Source of Learning and Development*. London: Pearson Education. 2nd Edition.
- Kurtz, S., Silverman J., Draper J. (2005). *Teaching and Learning Communication Skills in Medicine* (2nd Edition). Abingdon: Radcliffe Publishing.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Professionshøjskolerne i DK, 2019. Den Nationale Studieordning for Sundhedsfaglig diplomuddannelse 1. juli 2011. Moduloversigt revideret 11. september 2019. Hentet fra: [https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2020/08/Studieordning\\_sundhedsfaglig\\_diplomuddannelsen\\_010711\\_rev.\\_juli-2020\\_MASTER.pdf](https://diplom.uc-dk.dk/wp-content/uploads/2020/08/Studieordning_sundhedsfaglig_diplomuddannelsen_010711_rev._juli-2020_MASTER.pdf).
- Schaarup, P. (2018). *Klinisk vejledning. Refleksion og didaktik*. København: Akademisk Forlag.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus: Klim.
- Scheel, L. S. (2017). *Refleksion i vejledningssamtaler*. København: Gads Forlag.
- Sundhedsstyrelsen (2018). Den Nationale Sundhedsprofil, Sundhedsstyrelsen 2017. Hentet fra: <https://www.sst.dk/da/udgivelser/2018/danskernes-sundhed-den-nationale-sundhedsprofil-2017>.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). Bekendtgørelse om diplomuddannelser, (Bekendtgørelse nr. 1012 af 02/07/2018). Hentet fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/1012>.

# VEJE TIL FORBEDRET EFTER- OG VIDEREUDDANNELSESPRAKSIS

Denne artikel vil på baggrund af data fra et nyere kompetenceudviklingsforløb i efter- og videreuddannelsesregi beskrive, hvordan en efter- og videreuddannelsesdidaktik med fokus på reflektive processer kan forstærke koblingen mellem teori og praksis. Vi undersøger, hvordan vi som undervisere og konsulenter sammen med vores deltagere og deres organisationer kan lykkes med at kvalificere organisationens opgaveløsning og forbedre praksis og skabe værdi.

Artiklen baserer sig på undersøgelse af et konkret kompetenceudviklingsforløbs kontrakteringer, praksislærings-, stilladserings- og implementeringsprocesser, der gøres til genstand for analyse igennem UCN act2learns læringsteoretiske ståsted reflektiv praksislæring og de tre gennemgående begreber: oplevelse, tænkning og handling. Artiklen læner sig desuden op ad Viviane Robinsons teori om forbedringer i organisationer, idet der her indføres et skifte fra en forandringsdagsorden til en forbedringsdagsorden i efter- og videreuddannelsespraksis.

Artiklen er inddelt i fire dele med introduktion, metode, læringsrefleksioner og afslutning. I introduktionen præsenteres vores formål med artiklen, læringsteoretiske ståsted og viden om organisatorisk forbedringsarbejde. Under metodeafsnittet præsenteres artiklens datamæssige baggrund og undersøgelsesdesign. I afsnittet med læringsrefleksionerne skitseres fire udvalgte tematikker fra kompetenceudviklingsforløbet, der analyseres med udgangspunkt i data, teori og erfaringer. I afslutningen perspektiveres artiklens pointer og implikationer set i forhold til formålet om at fremme organisationers evne til at lykkes med kerneopgaven og de organisatoriske forbedringsdagsordner.

## FORFATTERE

**Elsebeth Wiwe**, ledelses- og organisationskonsulent, UCN act2learn Ledelse og Organisation, UCN

**Helene Kræmmergaard Kiær**, ledelses- og organisationskonsulent, UCN act2learn Ledelse og Organisation, UCN

**Anette Kjær**, ledelses- og organisationskonsulent, UCN act2learn Ledelse og Organisation, UCN

**Jesper Læborg**, evalueringskonsulent, UCN act2learn Ledelse og Organisation, UCN

**Ane Davidsen**, områdeleder, UCN act2learn Ledelse og Organisation, UCN

## INTRODUKTION

Vi har igennem mange år arbejdet med ledelses- og organisationsudvikling som vores primære genstandsfelt. Med organisation henviser vi til betegnelsen "den

formelle organisation", hvor der er tale om et system af relationer formaliseret igennem ansættelseskontrakter og bemyndigelser i både offentlige og private virksomheder, kommuner, skoler, klubber mv. (Frankel og Schmidt, 2012). Vi har til stadighed oplevet, at deltageres begejstring for selve kompetenceudviklingsforløbet har været vanskeligt at omsætte til reelle organisatoriske forbedringer, der også lever i organisationen over tid. Vi har gennem tiden opsamlet viden gennem undervisningsevalueringer, egentlige aftageranalyser og et utal af samtaler med deltagere på kompetenceudviklingsforløb, hvilket har bidraget til formuleringen af nedenstående undersøgelsesspørgsmål:

**Hvordan kan vi som konsulenter og undervisere igennem vores læringsdesigns bidrage til, at ledere udvikler deres praksis, så**

**den bedst muligt understøtter organisationens kerneopgave og skaber mærkbare organisatoriske og ledelsesmæssige forbedringer?**

I UCN act2learn arbejder vi med refleksionen som central i læreprocessen, der fungerer som middel til at skabe koblinger mellem teori og praksis (Horn, 2020). Men refleksion skal kvalificeres, hvilket i en RPL-kontekst blandt andet sker via deltagernes oplevelser og de erfaringer, som deltagerne gør sig undervejs i forløbet ved eksempelvis at foretage prøvehandling i egen praksis. Den konkrete oplevelse med en prøvehandling danner for deltageren på et kompetenceudviklingsforløb grundlag for observation og refleksion over oplevelsen, og på baggrund af dette bliver det muligt for deltageren at opnå erfaring, der kan danne afsæt for fremtidige handlinger i hverdagen.



Foto: UCN

Netop erfaringerne og de efterfølgende refleksioner skaber grundlag for, at deltageren fremadrettet kan kvalificere egne handlinger i praksis. De individuelle oplevelser og erfaringerne fra praksis får dermed en afgørende betydning for deltagerens læreproces, idet læreprocessens personlige karakter bidrager til øget mening og sammenhæng for deltageren. Da deltagerne er forskellige og kommer fra lige så forskellige kontekster, vil det variere, hvad der for den enkelte skaber sammenhæng, og hvilke handlinger der efterfølgende forekommer meningsfulde at iværksætte i praksis.

I udvikling og gennemførelse af kompetenceudviklingsforløb bliver det derfor vigtigt at arbejde med afsæt i den tankegang, at vi konstant skal søge at skabe sammenhæng mellem oplevelser, tænkning og handling hos den enkelte deltager – og at dette kan iscenesættes på forskellig vis. Det er vores erfaring, at vi som konsulenter og

undervisere må undersøge, hvordan vi gennem forskellige didaktiske strategier kan styrke sammenhængen mellem oplevelse, tænkning og handling.

Med henblik på at udvikle et læringsdesign, hvor oplevelser i den organisatoriske praksis indtænkes, lader vi os yderligere inspirere af Viviane Robinson (Robinson, 2018) og hendes perspektiver på at skabe organisatoriske forandringer. Robinsons forskningsresultater er interessante for os, idet de viser, hvorfor planlagte forandringer ofte mislykkes. Hun argumenterer selv med formuleringen: *"fordi de personer, der udformer dem, undervurderer kompleksiteten i at implementere dem"* (Robinson, 2018, s. 17). Hun peger i forlængelse heraf på lederens betydning i arbejdet med at stoppe ineffektive forandringsstrategier og erstatte dem med varige forbedringsindsatser.

Overføres Robinsons tanker til vores efter- og videreuddannelses-kontekst, er vi som undervisere og

konsulenter *ledere af læring* på forløb, hvor vi skaber rammer for deltagernes selvrefleksion og analyse, i forhold til de forskellige praksisser som de skal agere i. Her peger forskning på, at det vil styrke transfer af viden, hvis der i undervisningen anvendes tid på analyse af, hvad deltagernes nye viden svarer til *"i det virkelige liv"* (Wahlgren, 2013b, s. 94). Vi skal dermed udvikle læringsdesign, der viser vejen, og som hjælper vores deltagere til at overføre viden til deres egen praksis.

Dykker vi ned i Robinsons forskningsresultater og teoretiske ophav i Argyris og Schön (1996) sættes der fokus på menneskers handlemønstre og de værdier, der driver os, og som er afgørende for, hvordan vi lærer og er åbne for ny læring. Vi må med andre ord interessere os for vores deltageres tanke- og adfærdsmønstre samt de problemer, de oplever i deres praksis.

Igennem vores læringsteoretiske tilgange skal vi således øve



indflydelse på måder, der efterlader deltagerne og deres organisationer i bedre tilstande end før. Det er Robinsons pointe, at deltagerne på vores forløb selv har kontrol over en række områder, der kan hjælpe dem med at forbedre praksis.

I undervisningsøjemed er det derfor af afgørende betydning, at deltagerne forstår den udfordring, der er forbundet med forbedring. Det handler helt grundlæggende om, at de ser meningen med at gøre noget anderledes og er villige til at mobilisere den mentale energi, der skal til for at forlade veletablerede opfattelser (Wahlgren, 2013b). Vores deltagere må kunne svare på spørgsmålet: *Hvorfor er vi nødt til at forbedre os?* Uden overbevisende svar på dette spørgsmål vil de ikke forpligte sig på det ofte hårde arbejde, der ligger i at forbedre praksis og udvikle organisationens evne til at løse kerneopgaverne kompetent.

Deltagerne må undersøge, hvordan de hidtidige adfærds- og handlemønstre har givet mening for dem, for på den baggrund at

evaluere den relative fordel ved at ændre disse mønstre gennem en forbedring af praksis. Først derefter kan nye tiltag implementeres.

Under denne proces vil der være brug for vedholdenhed og monitorering af den nye praksis. Der er brug for konkrete indikatorer for implementeringens kvalitet og de tilsigtede resultater (Robinson, 2018). Indikatorer, der ikke blot forholder sig til organisationen som helhed, men også til forbedringen af praksis hos det enkelte organisationsmedlem.

Vi vil i de efterfølgende afsnit tage livtag med vore egne erfaringer og oplevelser fra praksis med udgangspunkt i data fra et konkret kompetenceudviklingsforløb. Vores metodemæssige tilgang og datakilder præsenteres i det følgende.

#### METODE

I efteråret 2019 og foråret 2020 gennemførte vi et længerevarende kompetenceudviklingsforløb på diplomuddannelsen i ledelse. Forløbet var henvendt til skoleledere

i de nordjyske kommuner med baggrund i den nye nationale skolelederuddannelse med kravet om mere praksisnære og specialiserede diplomuddannelser. Vi udviklede i den forbindelse et læringsdesign, der var drevet af kontinuerlige processer mellem dataindsamling, undervisning, træning og sparring helt tæt på deltagernes praksis med stærk inspiration fra både RPL og viden om forbedringsindsatser.

Dette læringsdesign er omdrejningspunktet i undersøgelsen af denne artikels spørgsmål om, hvordan vi som konsulenter og undervisere bidrager til værdiskabelse og forbedringer i den enkelte leders praksis og organisationen som helhed.

Der deltog 28 skoleledere i forløbet, hvor enkelte deltog sammen med deres lederteam. Skolelederne repræsenterede både små og store skoler lige fra skoler med mindre end 300 elever til skoler med over 600 elever.

På hver undervisningsdag iagttog en observatør interaktionen i



undervisningslokalets praksis. Vi formulerede i den forbindelse et iagttagelsesprogram ud fra tre faktorer: 1) de personlige faktorer, 2) faktorer, som knytter sig til undervisningen, og 3) faktorer, som knytter sig til den situation, hvor man skal anvende dét, man har lært (Wahlgren, 2013a, s. 5). Vi gennemførte i forlængelse af hver undervisningsdag endvidere fokusgruppeinterviews med deltagerne ud fra semistrukturerede interviewguides med iagttagelsesprogrammets indikatorer som omdrejningspunkt. Vores undersøgelsesdesign blev suppleret af kvantitative spørgeskemaundersøgelser i en afsluttede evaluering af forløbet, hvor samtlige deltagere deltog.

I artiklen analyseres og reflekteres disse data i forhold til RPL og Robinsons forbedringsteori i en mere udforskende undersøgelse af, hvordan vi bidrager med værdiskabelse og organisatoriske forbedringer for de involverede deltagere.

### LÆRINGSREFLEKSIONER

I det følgende vil vi præsentere konkrete læringsrefleksioner baseret på vores erfaringer og den indsamlede empiri, idet de fremstår som centrale, når vi skal bidrage til at kvalificere koblingen mellem kompetenceudviklingsforløb og udvikling af organisatorisk forbedringspraksis.

I vores undersøgelse af den indsamlede empiri har vi iagttaget fire tematikker, der synes særlig betydningsfulde i arbejdet med at skabe varige forbedringer i den organisatoriske praksis.

Tematikkerne er:

1. Kontrakten som den fælles styring af samarbejdet
2. Praksis som udgangspunkt for refleksion og varig forbedring
3. Stilladsering, der fremmer organisatoriske forbedringer
4. Implementeringssamtalen

Vi er bevidste om, at ovennævnte tematikker ikke er udtømmende for, hvorledes en efter- og

videreuddannelsesdidaktik, der bygger på RPL og idéer om organisatorisk forbedringsarbejde, kan udmøntes. Det er dog tematikker, der er tilbagevendende i empiriindsamlingen og deltagernes tilbagemeldinger til os, hvorfor de også vil være centrale i vores læringsrefleksioner og fremadrettede handlinger.

I det efterfølgende anvender vi nedenstående model til at skabe en struktur for tematikkernes læringsrefleksioner. Modellen repræsenterer en af de bærende idéer i RPL, nemlig at kompetenceudvikling og organisatorisk forbedringsarbejde finder sted med afsæt i både *oplevelse*, *tænkning* og *handling*. Modellen illustrerer således, hvordan RPL trækker på teorier bag alle tre begreber i sin læringsteoretiske forståelse (Horn, 2020).

Med afsæt i modellen vil vi inden for hver af de fire tematikker beskrive de oplevelser, tænkninger og handlinger, som det konkrete kompetenceudviklingsforløb har synliggjort som værende betydningsfulde og

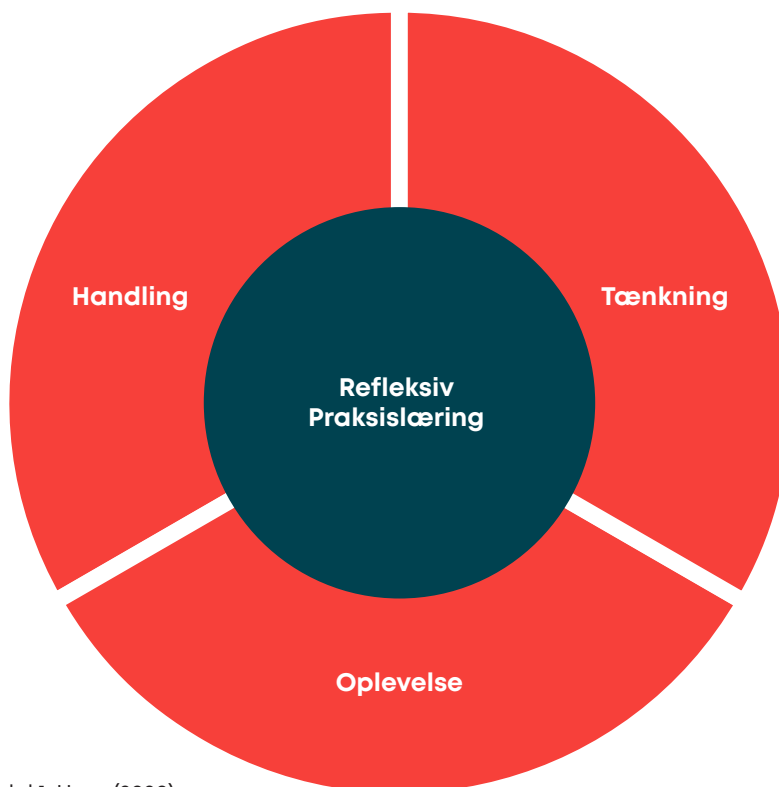
afgørende i udviklingen af ledelsespraksis og organisatoriske forbedringsindsatser.

## 1. KONTRAKTEN SOM DEN FÆLLES STYRING AF SAMARBEJDET

### OPLEVELSER

Som undervisere og konsulenter er vi optaget af, hvordan vi kan bidrage til, at vores deltagere og deres organisationer oplever de ønskede forbedringer via vores kompetenceudviklingsforløb.

Inden opstart af større kompetenceudviklingsforløb har vi derfor altid et eller flere møder, hvor vi kontrakterer forløbet sammen med vores samarbejdspartner. I denne fase er vi optaget af flere elementer i relation til vores samarbejdspartner og den organisation, som de repræsenterer: at skabe en tillidsfuld relation, at udforske, hvorledes den aktuelle situation i organisationen kan forstås, og hvilket resultat kompetenceudviklingsforløbet skal skabe hos den enkelte deltager og i organisationen som helhed.



Model 1. Horn (2020).

Vi oplever denne fase af samarbejdet som meget vigtig for det videre forløb, idet vi her lægger nogle væsentlige byggesten til et frugtbart og resultatorienteret samarbejde. Derfor kræver denne fase også en særlig opmærksomhed fra vores og vores samarbejdspartners side.

Men selvom vi tillægger denne fase stor betydning, oplever vi, at fasen er forbundet med visse udfordringer. For hvordan kan vi vide, at vi har afdækket de vigtigste elementer? Hvordan kan vi vide, at vi har talt om 'det rigtige' og med 'de rigtige'?

I det konkrete kompetenceudviklingsforløb afholdt vi i den indledende fase interviews med de kommunale skolechefer i de nordjyske kommuner, hvor vi spurgte ind til deres aktuelle udfordringer og behov inden for skoleledelse. Vi udformede på denne baggrund et læringsdesign, som vi efterfølgende afstemte og justerede i møder med de samme chefer.

## TÆNKNING

Undersøger vi kontraktingen med afsæt i Chris Argyris' og Donald Schöns empiriske forskning i handlingsteoriens betydning for organisatoriske processer (Argyris og Schön, 1996), vil vi opdage nogle interessante opmærksomhedspunkter. Handleteorier beskriver forbindelsen mellem dét, mennesker og organisationer gør (deres handlinger), de værdier og logikker, som forklarer deres handlinger, og konsekvenserne af disse handlinger – både de intenderede og de ikke-intenderede. Handlingsteorier er på den måde kraftfulde, fordi de hjælper os med at forstå, hvorfor mennesker og organisationer gør, som de gør.

Når vi indgår kontrakter med en aftager vedrørende efter- og videreuddannelsesaktiviteter, er det derfor afgørende, at vi interesserer os for de handlingsteorier,

som har hersket og været styrende i deltagerne arbejdsmæssige kontekst frem til i dag. Det var vi sådan set også i det konkrete kompetenceudviklingsforløb, men vi var i første omgang mest interesseret i chefniveauets handlingsteorier, og hvad de anså som vigtige forbedringsmuligheder, med henblik på efterfølgende at forme det bedst mulige læringsdesign.

## HANDLING

Læringsdesignet var dog primært fokuseret på den enkelte skoleleders aktuelle handlingsteorier i bestræbelsen på at skabe varige forbedringer i organisationen. Vi arbejdede på den baggrund med begreberne 'input' og 'output' i opstarten af kompetenceudviklingsforløbet. Input skal her forstås som en beskrivelse af de aktuelle udfordringer og problemstillinger, der herskede i deltagerne organisationer, og som lederne ønskede at håndtere. Output skal ses som formuleringen af målet med kompetenceudviklingsforløbet og dermed forbedringens indhold.

Ved at arbejde med input og output blev det tydeligt for både os og deltagerne, hvad der var de hidtidige handlingsteorier, værdier og logikker i den organisatoriske praksis. I fælles refleksionsprocesser undersøgte vi både intenderende og ikke-intenderende konsekvenser af de hidtidige handlingsteorier for at nærme os nye og alternative handlingsteorier, der skulle opøves for at nå frem til det ønskede output (målet med kompetenceudviklingsforløbet).

I det indledende KICK OFF stillede vi derfor spørgsmål som: "Hvorfor er vi nødt til at forbedre os?", "Hvad er der galt med det, vi allerede gør?" og "Hvad er det præcis for et problem, vi forsøger at løse?" (Robinson, 2018, s. 69).

Man kan således sige, at kontraktingen var fortløbende, idet vi sammen med deltagerne på forløbet fortsatte de faglige

drøftelser af organisationens fortolkninger og forståelser af den hidtidige praksis, hvor vi i fællesskab formulerede klare målsætninger for den ønskede progression i kompetenceudviklingsforløbet. Dermed fik vi som undervisere og konsulenter et stærkt – og afgørende – udgangspunkt for efterfølgende at kunne beslutte, hvilke læringsaktiviteter der skulle iværksættes på kompetenceudviklingsforløbet, så målsætningerne kunne nås.

Denne tilgang responderede deltagerne på i fokusgruppeinterviews efter KICK OFF, og et repræsentativt svar lød således: "Jeg synes, at det er så relevant. Det handler om både form og indhold. Det sparker til noget af det, vi arbejder i til hverdag".

## 2. PRAKSIS SOM UDGANGSPUNKT FOR REFLEKSION OG VARIGE FORBEDRINGER

### OPLEVELSER

At skabe forbedringer i den organisatoriske praksis er en vanskelig størrelse, og som undervisere og konsulenter har vi ofte oplevet, at vores gode intentioner om at skabe varige forbedringer i praksis via vores kompetenceudviklingsforløb ikke altid bliver indfriet. I vores aftageranalyser ser vi ofte, at vores deltagere udtrykker stor tilfredshed med et forløb (eksempelvis fordi det har været personligt udviklende for dem, eller fordi de har fået ny interessant viden), men at forløbet ikke har skabt de ønskede forbedringer i praksis.

Vores deltagere på kompetenceudviklingsforløbet er opmærksomme på det samme. En udtaler fx under et fokusgruppeinterview: "Spørgsmålet er, hvordan vi holder liv i de kompetencer, som medarbejdere får, når vi har sendt dem afsted på kompetenceudviklingsforløb". En anden udtaler: "Hvordan er det, at man får skubbet

*læringslaget længere ud, så vi ikke skal sidde og være dem, der har svaret på alt?”*

De deltagende ledere havde dermed en generel oplevelse af, at det er en udfordring at holde nye kompetencer ved lige og samtidig få den nye læring omsat i organisationen. Oplevelser, som vi i særlig grad skal tage højde for i vores læringsdesigns.

## TÆNKNING

Helt centralt i refleksiv praksislæring står inddragelsen af den lærendes egne oplevelser og erfaringer i kompetenceudviklingsforløbet (Horn m.fl., 2020). I refleksiv praksislæring inviterer vi således til induktive processer, der bygger videre på tidligere erfaringer i praksis – herunder fx deltageres oplevelse af, at ny læring og nye kompetencer ikke altid skaber varige forbedringer i deres praksis.

Robinson peger på, hvordan data fra praksis kan belyse det problematiske i de nuværende organisatoriske eller personbårne handlingsteorier. Selvom data aldrig kan tale for sig selv, så kan de være hjælpsomme, idet de fungerer som effektive tjekpunkter for validiteten af påstande om kvaliteten og konsekvenserne af den nuværende praksis (Robinson, 2018). Data kan således formidle refleksion over forbedringsmuligheder med praksis som udgangspunkt.

Mads Hermansen beskriver, hvordan *al erkendelse består i forbedring af eksisterende erkendelse* (Hermansen, 2003, s. 5). Underviserens og konsulentens opgave bliver her at arbejde nænsomt og optimalt udfordrende ved at stille relevante spørgsmål til praksis, fx med udgangspunkt i data og/eller eksempler inden for et afgrænset område, som danner baggrund for ny erkendelse og praksislæring.

Igennem refleksiv praksislæring analyseres data og eksempler fra praksis både med henblik på at

inddrage den relevante teori, men også for at kvalificere refleksionen over praksis og overføre læringen til lignende problemer og fænomener. Styrken er her, at de involverede selv er med til at indtænke teorien, der ikke formidles løsrevet fra praksis, men derimod anvendes direkte ind i den praksis, der skal forbedres. På den måde skabes nye bevægelser, hvor man i fællesskab når frem til en kvalificering af organisationens opgaveløsning igennem erfaringsindsamling og -udveksling, eksempler og/eller observationer fra praksis (Horn et al., 2020).

## HANDLING

For at imødegå udfordringen med, at læringen og de ny erhvervede kompetencer blev glemt og ikke udmøntede sig i en reel forbedring af praksis, arbejdede vi på kompetenceudviklingsforløbet med situationsanalyser. Dette var et greb ind i arbejdet med at skabe meningsgivende forbindelser mellem teori og praksis i en nærværende og genkendelig hverdagskontekst. Deltagerne svarede allerede inden opstart af forløbet på en række spørgsmål i et digitalt spørgeskema. Spørgsmålene adresserede indikatorer, som relaterede sig til kompetenceudviklingsforløbets indhold, og som relevant forskning havde fremhævet som central. Det var fx indikatorer for samtalepraksis, teamsamarbejde, tværprofessionelt samarbejde samt udvalgte ledelseskompetencer. Deltagerne vurderede på den baggrund deres aktuelle praksis inden opstart af forløbet.

Deltageres besvarelser anvendte vi dels til at tilrettelægge kompetenceudviklingsforløbets indhold, dels til løbende at spejle op mod deltageres møde med teorien, hvor de genså deres besvarelser og reflekterede over nye handlemuligheder og udviklingspotentialer.

På den måde skabte situationsanalysen bevægelser mellem

deltageres nuværende praksis (herunder udfordringer og problemer) og teoretiske bidrag og bud på nye veje til forbedret praksis og optimalt set ny handlekraft.

Situationsanalysen skulle dermed skabe erfaringsbaseret læring, der indebar et direkte og meget konkret møde med de fænomener i hverdagslivet, som læringen omhandlede. Et møde, hvor deltagerne blev konfronteret med deres hidtidige praksis, der efterfølgende blev testet i forhold til de implikationer, tanker og handlinger, de eventuelt måtte have i en forskningsmæssig forståelse.

Dette kaldte på nye underviser- og konsulentpositioner, der fremfor traditionel undervisningspraksis i stedet skulle skabe relevante forstyrrelser, der kunne udfordre de hidtidige handlingsteorier og forståelser blandt deltagerne.

En vigtig opgave for os som undervisere og konsulenter var derfor at skabe en tillidsfuld og forstyrrende ramme, så en kvalificeret refleksion over praksis kunne finde sted. Det fordrede, at vi konstant forholdt os til vores egen positionering i rummet, så vi ikke positionerede os som eksperter på deltageres praksisudfordringer (her var de selv eksperter), men i stedet positionerede os som facilitatorer af læring og refleksion over praksis.

Denne positionering var ikke nødvendigvis let, da vores deltagere havde helt andre forventninger til os, fx at vi skulle give dem svaret på, hvad de skulle gøre for at håndtere en given udfordring. I stedet blev opgaven at arbejde fokuseret på at udfordre deltagerne, så de fik et nyt blik på sig selv og deres praksis, blandt andet ved at udfordre og stille relevante spørgsmål. Det krævede både mod, viden og overblik fra konsulentens og underviserens side samt en god fornemmelse for, hvilke processer der kunne flytte praksis i nye og bedre retninger.



Foto: UCN

### 3. STILLADSERING, DER FREMMER ORGANISATORISKE FORBEDRINGER

#### OPLEVELSER

Vores erfaring fra tidligere kompetenceudviklingsforløb er som nævnt, at det ofte er vanskeligt for deltagerne at foretage de ønskede ændringer i egen praksis. Med henblik på at understøtte bevægelsen mest muligt er vores erfaring, at deltagerne har brug for en hensigtsmæssig ramme for både den refleksion, der skal finde sted, og for de forbedringsindsatser, der skal gennemføres.

Som konsulenter og undervisere oplever vi imidlertid, at det kan være vanskeligt at opstille denne ramme og endvidere at monitorere deltagerens forbedringsindsatser, fordi alle nye handlinger vedrørende forbedringsindsatsen finder sted hjemme i deltagerens egen organisation. Vi har erfaret, at dette vilkår

stiller særlige krav til os i forhold til at stilladsere en proces, hvor vi er 'tæt nok' på til at skabe hensigtsmæssige forstyrrelser, samtidig med at vi kommer tæt nok på deltagerne til at kunne monitorere deres udvikling. Det fordrer nogle helt særlige opmærksomheder fra vores side, når vi skal stilladsere et kompetenceudviklingsforløb, der bidrager til de ønskede forbedringer i deltagerens praksis.

#### TÆNKNING

Vi har brug for understøttende strukturer og monitorerede processer. Robinson beskriver processen med at designe og redesigne nye alternative handlingsteorier som en udfordring, der kræver vedholdenhed samt udførlig og rettidig feedback på, hvordan de nye handlingsteorier bliver implementeret (Robinson, 2018, s. 97).

Under sådanne processer er det vigtigt at kunne måle fremskridtene

for at kunne "lære hurtigt, fejle hurtigt og forbedre sig hurtigt" (Bryk m.fl. i Robinson, 2018, s. 98). Der er derfor brug for implementeringsindikatorer, der kan give deltagerne feedback på brugen af de nye alternative handlingsteorier. Indikatorer, der bør formuleres på både individ- og organisationsniveau. På den måde monitoreres den nye praksis med et konstant blik på, hvornår de nye handlingsteorier er til stede og/eller fraværende.

Robinson beskriver, hvordan forbedring af praksis kræver, at man er opmærksom på variationer i implementeringen, da det udgør den største forhindring mod forbedring (Robinson, 2018). Når der opstår variationer i implementering og resultater blandt medarbejdere, bør deres handlingsteorier evalueres med udgangspunkt i indikatorer for forbedring af praksis. Uden sådanne implementeringsindikatorer kan ledere og medarbejdere let

overbevise hinanden om, at de positive resultater vil komme over tid, når blot der arbejdes lidt mere og investeres lidt flere ressourcer i projektet. Robinson peger her på, at det er uholdbart at håbe på det bedste. Det er tværtimod mere effektivt at formulere indikatorer for både implementering og resultater i en forbedring af praksis.

#### HANDLING

For at understøtte forbedringsarbejdet på kompetenceudviklingsforløbet opererede vi med et proces- og styringsværktøj, der er inspireret af tankerne bag logiske modeller som programteori og insatsteori. Sådanne værktøjer er velegnede til at visualisere formål, mål og trin på vejen mod en forbedret praksis.

Vi var optaget af at skabe et stillads, der kunne understøtte deltagernes forbedringsarbejde fra start til slut. Vores tidligere fokus på input og output i kontrakteringsfasen var helt centrale i den sammenhæng. Ved at synliggøre udfordringerne i deltagernes kontekst og gøre konteksten eksplicit (input), blev det tydeligt, hvad den igangsatte forbedringsindsats skulle adressere, og hvad der var indsatsens fremadrettede mål (output).

Opgaven var herefter sammen med deltagerne at formulere trin og tegn på vejen frem mod det ønskede mål. Ved at formulere sådanne implementeringsindikatorer (på både individ- og organisationsniveau) blev det muligt at monitorere den nye praksis set i forhold til tilstedeværelsen af nye

handlingsteorier. Det blev samtidig tydeligt for deltagerne, hvilke forventninger der var til dem og hvornår.

## 4. IMPLEMENTERINGSSAMTALER

### OPLEVELSER

Trods de bedste intentioner, en klar kontraktering, stærke refleksionsprocesser samt en tydelig stilladsering af et kompetenceudviklingsforløb er der stadig ingen garanti for, at et kompetenceudviklingsforløb skaber de ønskede forbedringer i praksis. Vores erfaring er, at der skal tilføjes et yderligere element, hvis kompetenceudviklingsforløbet skal indfri de definerede målsætninger. Det har tilsyneladende en afgørende betydning for udbyttet af et



kompetenceudviklingsforløb, når vi som undervisere og konsulenter løbende gennem hele forløbet har et godt indblik i deltageres udfordringer, tanker og handlingsteorier. Dette indblik kommer imidlertid ikke af sig selv. Derfor må vi fokusere på, hvordan vi kan skabe et rum, hvor deltagerne har tillid til os, til vores kompetencer og til, at vi kan bidrage positivt til udviklingen af deres praksis. Således kan vi sammen reflektere over det, som stiller sig i vejen for, at nye handlinger kan implementeres.

### TÆNKNING

Forbedring af praksis er en social aktivitet, der kræver koordineret indsats af mange. Det er derfor vigtigt, at man i forbedringsprocesser kan opbygge tillidsfulde relationer, mens man udfører opgaven og dermed forbedringsarbejdet (Robinson, 2016). Robinson har udviklet en tilgang til samtaler, der direkte adresserer integrationen af både forbedringsopgaven og relationerne involveret heri (Robinson, 2016). I disse samtaler opøves kompetencen til at udtrykke synspunkter åbent snarere end defensivt for på den baggrund at opdage og korrigerer overbevisninger og handlingsteorier, der ikke er hensigtsmæssige i forbedringsarbejdet. Sådanne samtaler er værdifulde i arbejdet med at implementere nye handlinger i praksis og kan i denne kontekst oversættes til *implementeringssamtaler* mellem konsulent og deltager i forbedringsindsatsen.

Implementeringssamtaler skal i en efter- og videreuddannelseskontekst skabe rum for dialog igennem feedback og feedforward (Hermansen, 2003). Det handler her om at skabe bro mellem læring og forbedring i praksis, hvor feedbackprocesser dykker ned i de afviklede aktiviteter og handlinger, mens feedforward ser frem mod nye aktiviteter og handlinger (Horn et al., 2020).

### HANDLING

I vores arbejde med at afholde implementeringssamtaler med deltagerne (individuelt eller i lederteam) har vi ligesom Robinson fokus på både *relation* og *opgave*. Vi anser implementeringssamtalen som et væsentligt element i vores arbejde med at understøtte deltageres forbedringsarbejde, og vi ser den som et værdifuldt supplement til stilladseringen.

Under forbedringsindsatser vil deltagerne ofte og næsten uundgåeligt støde ind i vanskeligheder, der fx kan handle om manglende fremskridt, uforudsete forhindringer og konkurrerende handlingsteorier. Her er konsulentens og underviserens opgave i implementeringssamtalen at tilvejebringe passende og meningsfulde forstyrrelser, i forhold til de erfaringer der er blevet gjort undervejs i læreprocessen/forbedringsarbejdet. Fremfor at stille sig tilfreds med eller godtage bortforklaringer om ikke-opnåede resultater skal konsulenten og underviseren være nysgerrig på de intenderede og ikke-intenderede handlinger i praksis. Dermed bliver deltagerne tilskyndet til at skabe koblinger til den aktuelle forbedringsproces og justere handlingsteorierne i forhold til de formulerede implementeringsindikatorer.

Når vi som konsulenter konfronterer eventuelle vanskeligheder i forbedringsindsatsen, kan vi potentielt true relationerne til de involverede deltagerne, der kan blive ramt af forsvarsmekanismer og ubehag. Her er der brug for, at vi som konsulenter og undervisere evner både at varetage forbedringsdagsordenen og samtidig bevare relationen til de medvirkende deltagerne (Robinson, 2016). Det er helt afgørende, at vi som konsulenter og undervisere har modet til at konfrontere og indgå i disse implementeringssamtaler, hvis forbedringsindsatsen skal lykkes i sidste ende. Et mod, der næres af kontinuerlige processer mellem feedback og feedforward, hvor

konsulenten og underviseren konfronterer, når tegn og resultater i forbedringsprocessen ikke er opnået til fulde (feedback). Dette gøres ved at aktivere den reflektive tænkning om egen læring for dernæst at bedømme, hvilke handlinger der bliver relevante at foretage fremadrettet (feedforward).

### AFSLUTNING

Indgangen til denne artikel har for os været at undersøge, hvordan vi som undervisere og konsulenter sammen med vores deltagere og deres organisationer kan lykkes med, at vores kompetenceudviklingsforløb reelt kvalificerer organisationens løsning af kerneopgaven.

Vi ved, at det er et komplekst spørgsmål – og et spørgsmål, der vanskeligt lader sig besvare i enkelte nedslag. Omvendt er det et svar, vi i efter- og videreuddannelsessektoren vedvarende må interessere os for.

For at søge mulige svar på ovenstående spørgsmål har vi været optaget af at undersøge, hvilke tiltag vi som konsulenter og undervisere specifikt kan iværksætte for at skabe de bedst mulige betingelser for, at den tilegnede viden på vores kompetenceudviklingsforløb reelt leder til forbedringer i organisationens varetagelse af kerneopgaven.

Vi har i denne artikel rammesat vores refleksioner med udgangspunkt i de tre begreber *oplevelse*, *tænkning* og *handling*. Denne tilgang har betydet, at vi systematisk har skabt refleksioner på baggrund af erfaringer med henblik på at udvikle og foretage nye handlinger.

Vi har i artiklen set ind i kompetenceudviklingsforløbets kontrakteringsfase, praksisrefleksioner, stilladseringer og implementeringssamtaler. Ser man overordnet på, hvordan vores kompetenceudviklingsforløb kan kvalificere den organisatoriske opgaveløsning, har vi haft et særligt fokus på handlingsteorier.

Vi har i den forbindelse argumenteret for, at vi må undersøge de eksisterende handlingsteorier (handlemønstre og adfærd) i organisationen allerede fra kompetenceudviklingsforløbets opstart for at kunne svare på spørgsmålet:

*Hvorfor er vi nødt til at forbedre os?*

Det er blevet tydeligt for os, at data er afgørende, når vi skal belyse det problematiske i de nuværende organisatoriske eller personbårne handlingsteorier. Igennem data kan vi skabe den nødvendige refleksion over praksis og udvikle nye handlingsteorier.

Nye handlingsteorier kræver vedholdenhed samt udførlig og rettidig feedback på, hvordan de implementeres i praksis. Det kalder på understøttende stilladseringer og monitoreringer, hvor forbedringsindsatsen følges tæt. Forbedringsindsatser fordrer derfor samtaler, hvor

der skabes bro mellem ny læring og forbedring i praksis. Samtaler, hvor vi som efter- og videreuddannelseskonsulenter må balancere mellem konfrontation og anerkendelse igennem kontinuerlige refleksioner, der kan skabe nye og forbedrede handlemuligheder i praksis.

Det har været lærerigt at finde begrundelser for nye handlinger i det teoretiske univers, som RPL og idéerne fra organisatorisk forbedringsarbejde har stillet til rådighed. Vi har derigennem udviklet og begrundet vores egen praksis på en ny måde, og vi har med baggrund i en case fundet svar på, hvordan vi gennem læringsloops fortløbende kan kvalificere vores muligheder for at levere på en læringstilgang, der imødekommer de outputkrav, som er styrende for kompetenceudviklingsindsatsen i en efter- og videreuddannelseskontekst.

Vi befinder os på en rejse, som ikke skal afsluttes. Vi må kontinuerligt belyse vores egne erfaringer i et teoretisk perspektiv med henblik på at træffe kloge beslutninger om, hvilket læringsdesign og hvilke læringsaktiviteter der bedst bidrager til at indfri det output, der er defineret for et givent kompetenceudviklingsforløb.

Vi ved, at dette arbejde skal struktureres og systematiseres i forbindelse med opgaveløsningen. Det kalder på fælles forståelser og forventningsafstemninger mellem kolleger, ledelse, samarbejdspartnere og deltagere og en samlet bestræbelse på, at vi er fælles om at lykkes med det organisatoriske forbedringsarbejde.

#### Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D.A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison Wesley.
- Frankel, C. og Schmidt, K. (red.) (2012). *Organisationsanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Hermansen, M. (2003). *Omlæring*. Aarhus: Klim.
- Horn, L.H., Jensen, C.G., Kjærgaard, T., Lukassen, N.B., Sørensen, I.M., Valbak-Andersen, C., Bundgaard, S.B. (2020). *Hvidbog om Refleksiv Praksislæring*. Aalborg: Professionshøjskolen UCN
- Robinson, V. (2018). *Færre forandringer flere forbedringer*. Frederikshavn: Dafolo.
- Robinson, V. (2016). *The Theory and Practice of Open-to-Learning™ Leadership*. Cheltenham: Hawker Brownlow Education.
- Wahlgren, B. (2013a). *Transfer i VEU. Tolv faktorer, der sikrer, at man anvender det man lærer*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling
- Wahlgren, B. (2013b). *Transfer*. Aarhus Universitetsforlag.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser*. København: Akademisk Forlag.



# OPFØLGNINGSSAMTALER, DER SKABER VIDEREUDDANNELSE MED ORGANISATORISK VÆRDI

Virkningsevalueringer med formativt sigte foretaget med faglærte på de tekniske og produktionsrettede akademiuddannelser sikrer transfer og skaber dermed organisatorisk værdi i praksis.

I efter- og videreuddannelsessektoren er det et privilegie, at målgruppen har en høj grad af praksiserfaring, er motiveret og har en direkte adgang til praksis mellem uddannelsesdagene. Selvom det gør sig gældende og fremhæves som væsentlige betingelser for transfer af viden fra uddannelse til praksis i transferteori og læringsteori generelt, betyder det ikke nødvendigvis, at virksomhederne får det optimale udbytte af kompetenceløftet.

Gennem socialfondsprojektet<sup>1</sup> "Værdiskabelse via Videreuddannelse" arbejder vi med, hvordan videreuddannelse på de tekniske og produktionsrettede akademiuddannelser skaber værdi i små og mellemstore virksomheder. Succeskriteriet er at skabe reel værdi på organisatorisk niveau i den enkelte virksomhed via løbende opfølgningssamtaler mellem underviser, deltager og leder, så de ny erhvervede kompetencer ikke kun manifesteres i form af eksamensbeviser, men ledes fra undervisningslokale til værdiskabelse i virksomheden. Dette gøres via virkningsanalyser, som er designet metodisk med afsæt i forandringsteori og evalueringsteori, herunder virkningsevaluering og programteori.

I artiklen vil vi præsentere vores tilgang og undersøge, hvordan vi i virkningsanalyserne arbejder med at understøtte transfer og dermed skabe organisatorisk værdi i praksis.

## FORFATTERE

**Cecilie Kalhøj Kobbegaard**, udviklingskonsulent i servicedesign og innovation, UCN act2learn Erhverv, UCN

**Sabine Pedersen**, evalueringskonsulent, UCN act2learn Ledelse og Organisation, UCN

## HVORDAN UNDERSTØTTES ORGANISATORISK VÆRDISKABELSE AF ÉN MEDARBEJDETS KOMPETENCELØFT?

Vi kender det alt for godt i efter- og videreuddannelsessektoren – vores kursister bliver ikke hundredemetermestre af otte undervisningsgange inden for et givent emne. I

transferteori fremhæves kursistens mulighed for at anvende det lærte i praksis i forlængelse af læringssituationen som afgørende (Wahlgren & Aarkrogh, 2013). I en efter- og videreuddannelseskontekst har vi at gøre med en særlig målgruppe, nemlig praktikere, der har flere års erfaring inden for deres felt, og som i varierende grad og med forskellige mål har motivation for netop at sidde på skolebænken igen. Det giver en særlig mulighed, men dog ikke nødvendigvis en sikkerhed, for at sikre en tæt kobling mellem teori og praksis – fordi efter- og videreuddannelse i de tilfælde ikke er løstrevet fra praksis,

men foregår sideløbende med den enkeltes arbejde.

Vi har derfor en særlig mulighed for at koble uddannelse og praksis, og ny viden må anvendes i praksis for at blive til kompetencer (Wahlgren & Aarkrogh, 2013). Men selvom vores kursister i efter- og videreuddannelsesregi har en høj grad af praksiserfaring med sig, betyder det ikke nødvendigvis, at et uddannelsesforløb skaber værdi i den organisation eller virksomhed, som vedkommende er ansat i. Vores erfaring som efter- og videreuddannelsesudbyder er, at den enkelte kursists kompetenceløft ofte forbliver læring på et individuelt niveau fremfor et organisatorisk niveau.

<sup>1</sup> I 2014-2020 investerer Regionalfondene og Socialfondene ca. 3 mia. kr. i vækst og beskæftigelse i hele Danmark. Pengene er blandt andet målrettet innovation, iværksætteri, grøn omstilling, uddannelse og beskæftigelsesfremme.

Når vi i projektet "Værdiskabelse via Videreuddannelse" og i UCN act2learn generelt arbejder med transfer af læring, er det netop koblingen mellem kompetenceløftet og anvendelse i praksis, der har potentialet til at skabe organisatorisk læring og forandring. Ifølge Stegeager og Laursen er organisatorisk læring karakteriseret som en virksomheds bestræbelse på at forbedre sin evne til i samspil med dens omverden at forfølge sine mål (Stegeager & Laursen, 2015).

### INTRODUKTION TIL VIRKNINGSANALYSER SOM METODE

For at sikre denne transfer i målet om at opnå organisatorisk værdi

har vi i projektet arbejdet målrettet med at følge op på kursisternes udvikling og sikre en øvebane for deres nye kompetencer i virksomheden. Dette er gjort ved at afholde fem virkningsanalyser i små eller mellemstore privatrettede virksomheder (SMV'er). Virkningsanalyser er løbende opfølgningssamtaler mellem to konsulenter fra UCN act2learn og medarbejderen på uddannelse samt vedkommendes nærmeste leder, der holdes ca. hvert halve år. I projektet deltager dog også selvstændige og ledere, hvorfor det ikke altid har været muligt at inkludere den nærmeste leder. Konsulenternes faglighed er

ikke inden for det tekniske eller produktionsrettede område, men rollen er derimod at facilitere samtalen, at sikre og dokumentere indholdet ift. transfer og virkningsevaluering. Derfor deltager der altid to konsulenter til hver samtale.

At gennemføre virkningsanalyser er dermed et forsøg på at synliggøre koblingen mellem uddannelse og anvendelse i praksis via refleksion og dialog, og ikke mindst at aktivere et strategisk sigte og et organisatorisk potentiale med uddannelsen – ikke kun på individuelt niveau, men på organisatorisk niveau. Dette via lederens deltagelse, identificering af målsætninger og opfølgning



på disse via et løbende fokus. I overensstemmelse med det fremhæver Wahlgren vigtigheden af, at den lærende sætter mål for egen læring som en væsentlig faktor for transfer (Wahlgren & Aarkrog, 2013). At inddrage ledelsen for at sikre en løbende dialog og opfølgning for at understøtte transfer fra uddannelse til praksis er dermed afgørende som et ekstra greb ift. at understøtte værdiskabelsen på organisatorisk niveau i forbindelse med et kompetenceløft.

Succeskriteriet i projektet er at skabe reel værdi på et organisatorisk niveau i den enkelte virksomhed, så de nyerehvervede kompetencer hos den enkelte medarbejder ikke kun manifesteres i form af eksamensbeviser. Reel værdi er i projektet defineret som eksempelvis, at opgaverne løses bedre, der sker færre fejl, medarbejderne arbejder mere selvstændigt, eller at medarbejderne bevarer eller øger deres muligheder på arbejdspladsen. I denne artikel vil vi derfor belyse, hvordan vi i vores arbejde med virkningsanalyser kan lykkes med at sikre transfer og dermed skabe organisatorisk værdi i praksis.

### BAGGRUND FOR PROJEKTET OG EN TOP DOWN-REKRUTTERING AF VIRKSOMHEDER

Baggrunden for projektet var bl.a. et målrettet fokus i UCN act2learn på at udvide akademiudduddet på det tekniske og produktionsrettede område, hvor teknisk viden og faglig ballast kombineres med teoretiske værktøjer og metoder. Dette er f.eks. gjort gennem et udbud af fem nye akademiuddannelser, hvor de første hold dimitterer i sommeren 2020.

Uddannelserne er målrettet faglærte, som ønsker at videreuddanne sig med det sigte at kunne varetage nye opgaver og ansvarsområder i deres virksomheder. Denne målgruppe er også målgruppen i projektet. Generelt inden for industri og håndværksvirksomhederne stilles

der stigende krav til medarbejdernes kompetencer. Det er bl.a. ift. medarbejdernes overblik over virksomhedens samlede produktionsprocesser, arbejdets organisering samt krav til medarbejdernes refleksioner og beslutningskompetence ift. at træffe selvstændige valg i konkrete arbejdsituationer (Fremkom, 2016). At understøtte dette via kompetenceløft er baggrunden for at arbejde med virkningsanalyser, hvor medarbejdere tager en teknisk og produktionsrettet akademiuddannelse.

Med viden om fremtidens krav til medarbejdernes kompetencer og et udbud af fem nye uddannelser så vi en mulighed for at henvende os direkte til virksomhedslederne i en top down-rekrutteringsstrategi. Vi ønskede at understøtte virksomhederne i at få et kompetenceløft af deres medarbejdere, der aktivt bidrager til værdiskabelse i virksomheden og dens udvikling.

Med denne omvendte rekrutteringstilgang krævede vi ikke blot noget af medarbejderen, der skulle i gang med en uddannelse, men også af lederen og dermed virksomheden. Det krav fastholder vi løbende i projektet via virkningsanalyserne.

Med virkningsanalyserne vil vi understøtte forankring af nye tiltag og værdiskabelse på organisatorisk niveau via samtale og dialog, som foregår uden for undervisningslokalet, og som ikke "overlades" til virksomhederne selv. Trods vi i begyndelsen mødte en konservativisme over for samtale og dialog, f.eks. ved deltagerudsagn som "Det er jo ikke en frisørsalon", når vi opfordrede til vidensdeling, holdt vi fast i potentialet i virkningsanalyserne.

Den nye rekrutteringsstrategi har haft flere positive resultater. Vi oplevede, at ved at sætte virksomhedens konkurrenceevne i fokus havde lederen gjort sig dybere tanker med at vælge den specifikke medarbejder til at deltage i uddannelsesforløbet. Derfor sidder der

medarbejdere på uddannelserne, der er udset til at indtage en nøgleposition i virksomheden, eller medarbejdere, der på sigt skal være partnere i virksomheden. Andre medarbejdere kvalificeres til at drive et selvstændigt forretningsområde eller positioneres anderledes ift. deres kolleger, f.eks. som formand på byggepladsen.

Baggrunden for at designe virkningsanalyserne har derfor været et ønske om aktivt at understøtte transfer af læring, så kursisten kan anvende viden fra uddannelsen til at kvalificere handling i sin praksis og dermed i en anden kontekst (Wahlgren & Aarkrog, 2013). Designet af virkningsanalyserne har afsæt i et evalueringsfagligt grundlag, som bliver præsenteret nedenfor.

### DESIGN AF METODEN TIL VIRKNINGSANALYSER

For at kunne synliggøre værdiskabelse i forskellige kontekster og på forskellige niveauer er følgende valgt som metodisk afsæt for design af virkningsanalyserne. Metoden til opfølgningssamtalerne er designet med baggrund i forandringsteori og evalueringsteori, herunder virkningsevaluering og programteori. I virkningsevaluering er formålet at belyse, hvad der virker for hvem og under hvilke omstændigheder (Bredgaard, 2011). Man søger at identificere kausalitet inden for en case (Bredgaard, 2011, Dahler-Larsen, 2013). I dette tilfælde hvordan et kompetenceløft bidrager til værdiskabelse og organisatorisk udvikling i den enkelte virksomhed, som understøttes af virkningsanalyserne.

I analysen af data fra virkningsanalysen er formålet at synliggøre den enkeltes udbytte og den kontekst, som denne medarbejder arbejder i, for dermed at synliggøre, hvad der virker for hvem i de særskilte kontekster trods samme uddannelsesforløb (Dahler-Larsen, 2013). Til hver virkningsanalyse

## Fokus for samtalerne

### Samtale 1

#### Introduktion til virksomheden

- Virksomhedens kerneydelse
- Antal medarbejdere
- Kursistens funktion i virksomheden

#### Målsætninger for uddannelsesforløbet

- Organisatorisk
- Individuelt

#### Samarbejde mellem leder og medarbejder.

- Er der lagt planer for det?

#### Gennemgang af moduler

- Hvilken viden er opnået?
- Kan det overføres til praksis?

### Samtale 2 + 3

#### Status på målsætning + justering

- Gennemgang af hver enkelt målsætning

#### Gennemgang af moduler

- Hvilken viden er opnået?
- Kan det overføres til praksis?
- Tegn på anvendelse af ny viden i praksis

#### Roller og aftaler

- Hvordan sikres en progression for virksomheden?
- Hvad er jeres fokuspunkter frem til næste samtale

#### Virkningsanalysernes betydning

- Hvad får I ud af at snakke med os?
- Hvad får I ud af at snakke med hinanden?

### Samtale 4 + 5

#### Status på målsætning

- Gennemgang af hver enkelt målsætning
- Hvilke er opfyldte nu?
- Hvad kræver det for at opnå de resterende?

#### Opsamling på uddannelsen som helhed

- Hvilken ny viden er opnået?
- Hvordan bruges denne?
- Hvilke tegn kan vi se på det?
- Til lederen: Hvordan styrker dette virksomheden?
- Hvordan ses det at de nye kompetencer er indlejret hos medarbejderen?

#### Hvordan driver I det videre?

#### Virkningsanalysernes betydning

- Hvad får I ud af at snakke med os?
- Hvad får I ud af at snakke med hinanden?



act2learn

**Model 1.** Model for fokus i samtalerne med et formativt sigte udarbejdet på baggrund af teori og empiri.

*Modellen er udarbejdet af forfatterne*

indsamles data via interview, hvor der stilles spørgsmål, der bidrager til refleksion og dialog mellem medarbejderen på uddannelse og den nærmeste leder i relation til bl.a. ny viden og anvendelse i praksis og det varierende indhold, som er skitseret i model 1.

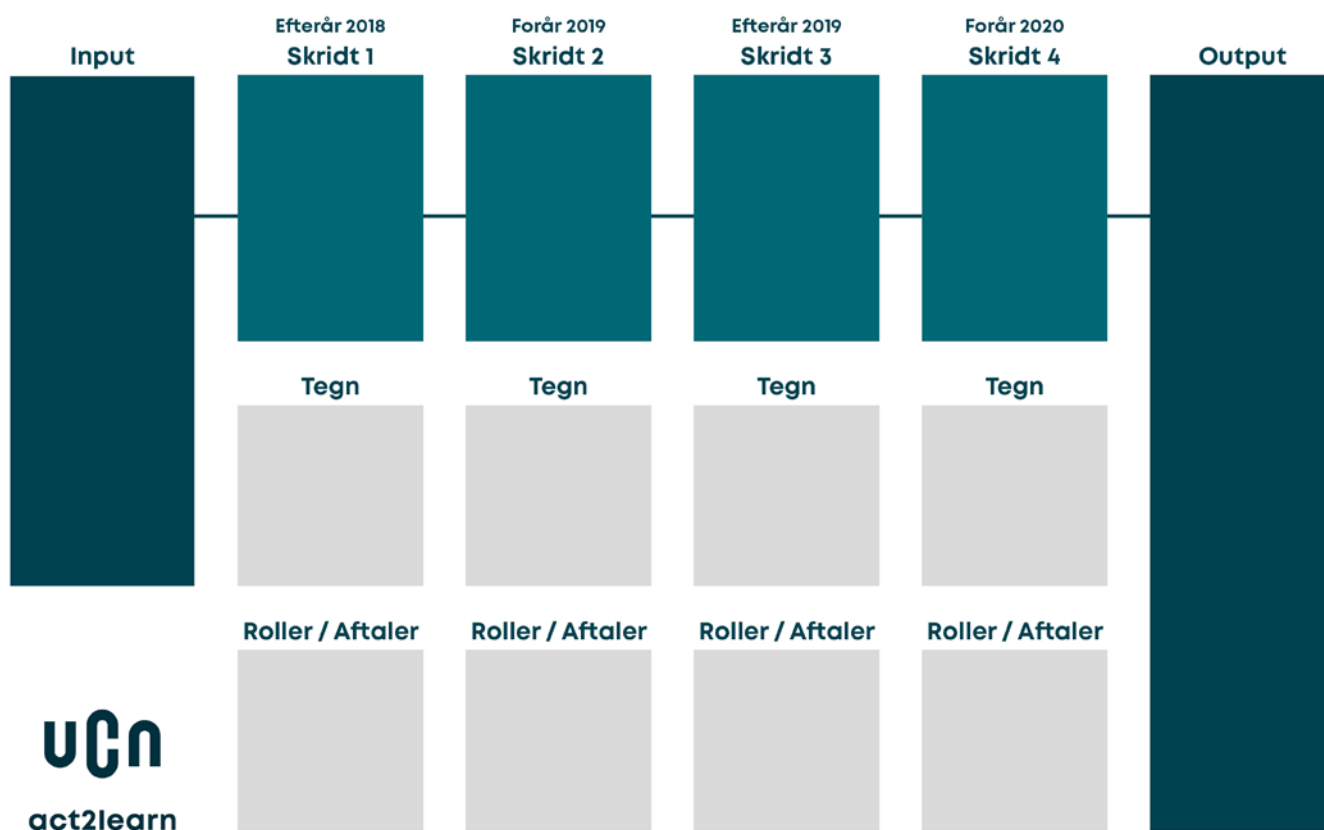
I virkningsevaluering kan programteori anvendes som model til at beskrive og synliggøre, hvordan en given indsats bidrager til de forestillinger og hypoteser, der på forhånd er opstillet om, hvordan indsatsen virker. Programteori kan dermed være hjælpsomt til at bryde processen op i mindre dele, som dermed beskriver en kæde af sammenhænge mellem indsatsens aktiviteter og målene/resultaterne af indsatsen (Bredgaard, 2011). I projektet har vi arbejdet med inspiration fra programteori og

indsatsteori på to niveauer; på et overordnet projektniveau og på et virksomhedsniveau. Det har vi gjort for på det overordnede niveau at synliggøre vores bagvedliggende antagelser om transfer baseret på erfaringer om, at kompetenceløft oftest skaber værdi på individniveau, og dermed at kunne designe en indsats, der målrettet bidrager til at understøtte mulighederne for organisatorisk værdi ifm. en medarbejders kompetenceløft. På virksomhedsniveau arbejder vi med metoden, fordi den giver mulighed for at synliggøre en konkret værdiskabelse i de enkelte virksomheder, der tager afsæt i netop deres individuelle målsætninger i deres kontekst.

**På det overordnede projektniveau** ses inspiration fra programteori ved antagelser baseret på

egne erfaringer om, at to årsager til manglende forandring og organisatorisk læring, når en medarbejder opkvalificeres, er dels mangel på ledelsesmæssig opbakning til at anvende ny viden og tillærte kompetencer i praksis, og dels for lidt vidensdeling i virksomheden. Derfor har vi designet virkningsanalyserne med en bagvedliggende antagelse om, at virkningsanalyserne bidrager til ledelsesmæssig understøttelse og forankring af medarbejderens opkvalificering i praksis. Dette opnås, ved at lederen inddrages i uddannelsesforløbet via kendskab til medarbejderens nye viden, hvilket skaber mulighed for, at lederen kan indtænke medarbejderen i opgaver, hvor ny viden kan anvendes. Med virkningsanalyserne er formålet dermed at skabe et

## Virkningsanalyse



**Figur 2.** Virkningsanalysekema, der udfyldes pr. virksomhed.

Figuren er udarbejdet af forfatterne.

rum for en samtale, som vi af erfaring ved ikke normalvis eksisterer i de fleste af de deltagende virksomheder. I virkningsanalyserne skal det være muligt for medarbejder og leder at luften ønsker til fremtiden, at tale om samarbejde samt i fællesskab at definere fokuspunkter og målsætninger, der fælles skal arbejdes på for at opnå den værdi, som kompetenceløftet var tiltænkt. I virkningsanalyserne kan der nemlig laves aftaler om øvebaner, nye opgaver og/eller ny funktion for medarbejderen som led i kompetenceløftet og en organisatorisk udvikling.

**På virksomhedsniveau** ses inspirationen fra programteori og indsats-teori i vores metode til databehandling. Efter hver virkningsanalyse analyseres data, som opstilles i en model (figur 2).

Figur 2 viser opsætningen af en virkningsanalyse, som virksomheden får retur udfyldt efter hver samtale. Inspirationen fra programteori/indsats-teori på virksomhedsniveau ses ved sammenhængen mellem, hvordan input (at tage en akademiuddannelse på 60 ECTS med seks-otte moduler) bidrager til opnåelse af de målsætninger/output, som medarbejder og nærmeste leder har formuleret (især ved virkningsanalyse 1), se model 1.

De forskellige skridt (skridt 1, 2, 3) indikerer, hvilken viden medarbejderen har fået på daværende tidspunkt (skridt 1 = virkningsanalyse 1, skridt 2 = virkningsanalyse 2 osv.). Dertil spørger vi til eksempler på anvendelse af ny viden, og hvordan viden manifesterer sig i handlinger i praksis – det, der i figuren kaldes

tegn – f.eks. anvendelse af nye principper, nye arbejdsgange, et nyt forretningsfokus eller eksempler på opgaver, der løses anderledes, og som kan kobles direkte til medarbejderens nye viden fra uddannelse. Hver enkelt tegn-kasse er dermed tilknyttet den specifikke samtale, og tegnene søges konkretiseret så meget som muligt. I virkningsanalyserne er hovedformålet at stille spørgsmål, der skaber refleksion hos medarbejderen ift. ny viden og anvendelse samt dermed at etablere muligheden for, at ny erkendelse opnås. Desuden inddrages nærmeste leder i virkningsanalyserne, hvormed der etableres et samarbejde mellem medarbejder og leder ift. at sikre anvendelsen af uddannelsen og dermed understøttelse af transfer og muligheden for at etablere rammerne for

organisatorisk læring. Dette gøres naturligvis kun i det tilfælde, at kursisten ikke er selvstændig eller selv er leder.

Til hver virkningsanalyse defineres fokuspunkter og/eller konkrete aftaler mellem leder og medarbejder, som de arbejder på frem mod næste virkningsanalyse. Der kan desuden formuleres kontekstspecifikke mekanismer, som fremmer eller hæmmer progression, ligesom der kan indgås aftaler om udvikling i arbejdsopgaver o.l. Vores fokus på formulering af specifikke og kontekstbestemte aftaler for, hvad der skal ske for at sikre progression, understøttes af Michael Quinn Pattons pointe om, at for at kunne gå fra programteori til implementering må konkrete og specifikke aktiviteter formuleres og opnås, før man kan antage, at målet nås (Patton, 2008). Set i et bredere perspektiv er målorientering og strategiske pejlemærker et fokus i organisationsteorien og forandringsteorien, netop som rettesnor og for at styre mod målet, men også for at kunne dokumentere progression og udvikling på vej mod mål.

Med afsæt i vores erfaringer de seneste tre år, hvor vi har afholdt fem virkningsanalyser med en del virksomheder og 150+ virkningsanalyser i alt, har vi dog også set nødvendigheden af en pragmatisk tilgang til arbejdet. Vi har set tegn på, at for at virksomhederne skal opleve en reel værdi, så kræver det en løbende justering og tilpasning, som vi uddyber nedenfor.

### **VIRKNINGSANALYSER I PRAKSIS – EN LØBENDE JUSTERING OG TILPASNING**

I overensstemmelse med perspektiverne i virkningsevaluering vægtes kontekstens betydning som afgørende, både i relation til indholdet i virkningsanalyserne samt ift. vores løbende tilpasning og justering af spørgerammer. I samtalen er medarbejderen og lederen eksperter i deres praksis, hvor vores

opgave er at facilitere en reflekterende samtale. I virkningsanalyserne er vores facilitering af samtalen centreret om at fremme refleksion hos medarbejder og leder ift. udbytte fra uddannelsen, hvordan opkvalificeringen kan bidrage til organisatorisk læring, samt hvordan de konkret og i fællesskab kan arbejde målrettet på denne progression. Jo større kendskab vi løbende får til virksomheden (kultur, erfaringer med efter- og videreuddannelse, udfordringer, motiver og mål med forløb), jo mere har vi kunnet stille spørgsmål, der er relevante og specifikke, til netop deres kontekst. På den måde har vi formået at komme "tæt på" deres praksis og skubbe til deres traditionelle handle-mønstre (f.eks. ift. vidensdeling i virksomheden, anvendelse af ny viden osv.).

En central arbejdsgang for os som konsulenter har dermed været en løbende justering og opsamling på baggrund af den feedback, som vi har fået fra samtalerne i forskellige kontekster. Vores tilgang har været pragmatisk og på den måde har empirien givet os feedback på vores metode/tilgang og vi har kunnet justere løbende på den baggrund. Dette ses f.eks. i vores udarbejdelse af spørgsmål til hver samtalerunde. Vi har desuden arbejdet pragmatisk ift. identificeringen af tre grupperinger af deltagerne på tværs af uddannelser med behov for forskelligt indholdsmæssigt fokus i virkningsanalyserne, men som adskiller sig ift. medarbejdernes funktion i virksomheden; de selvstændige i små virksomheder, ledere i små og mellemstore virksomheder (SMV'er) og medarbejdere i SMV'er.

### **STOR FORSKEL PÅ VIRKNINGSANALYSERNE ALT EFTER MEDARBEJDERENS ROLLE**

Den løbende opfølgning i virkningsanalyserne og den pragmatiske tilgang har givet os udbytte og kvalificeret indholdet fremadrettet.

Vi kunne undervejs se, at der var tre grupperinger alt efter deres rolle i virksomheden med forskel på deres udbytte og fokus i samtalerne:

- Selvstændige små virksomheder
- Ledere i SMV'er
- Medarbejdere i SMV'er

**De selvstændige i små virksomheder** er generelt temmelig nystartede. Det er fx håndværkere, der tidligere har lejet sig ud til andre virksomheder, men nu finder det naturligt at skulle være sin egen chef og skrive sine egne fakturaer. Flere er enmandsvirksomheder eller har kun få medarbejdere. Det betyder, at de ikke som en naturlig del af firmaet har kolleger at sparre med. Derfor har aftaler om vidensdeling naturligvis fået en mindre rolle i virkningsanalyserne. Til gengæld har sparring om målsætninger haft stor betydning for de selvstændiges udbytte af virkningsanalyserne. Flere af kursisterne har udtrykt, at de for første gang nogensinde taler om strategi ift. virksomheden. En kursist fortæller, at han får udbytte af virkningsanalyserne, for som han siger: "Pludselig kan jeg snakke med min bank og revisor. For det er jo sådan noget som det her, de vil høre. Det har jeg aldrig kunnet før".

En anden tematik under strategifokusset er, hvorvidt den selvstændige skal blive ved med at have alle sine opgaver selv.

Desuden ser vi en tendens til, at de selvstændige i små virksomheder fremhæver deres udbytte af modulerne i form af en generel og bredere forståelse inden for deres fagområde. Dette kan anvendes i kommunikation med andre faggrupper og eksterne samt i argumentation og dialog med kunder, f.eks. ifm. løsninger og priser. Dertil fremhæver langt de fleste selvstændige på autorisationsuddannelserne et udbytte i form af lovmæssigt stof.

**Lederne i SMV'er** har flere medarbejdere under sig, men den gruppe har vi færrest af i projektet. Selvom

vi ikke har afsluttet projektet, kan vi alligevel konkludere, at virkningsanalyserne har et anderledes udbytte for denne gruppe. Her taler vi i høj grad om vidensdeling og samarbejde mellem leder og medarbejdere i virksomheden. Fælles for denne gruppe ledere er, at virkningsanalyserne giver dem en sparring ift. det strategiske perspektiv i deres virksomheder. Flere af dem fremhæver, at dette er noget, de normalt ville have skullet købe sig til. En virksomhedsejer udtaler: "Normalt ville jeg have skullet købe en konsulent til det her for at få den ledelsessparring, jeg faktisk trænger til". Med det strategiske fokus ses der indholdsmæssige paralleller til samtalerne med de selvstændige, dog er denne gruppe mere vant til at tænke strategisk sammenlignet med de selvstændige små virksomheder i projektet.

Den her gruppe af ledere italesætter deres udbytte fra virkningsanalyserne ift. at fastholde deres strategiske fokus på målsætningerne i hverdagen. At vi løbende taler sammen med dem, gør, at de fastholder fokus i deres dagligdag og mellem virkningsanalyserne. Som en leder sagde, så "har man pludselig noget at leve op til". I denne gruppe har kompetenceløftet og den strategiske sparring flere steder resulteret i, at deres forretningsområde er udvidet til mere komplekse opgaver eller større opgaver end tidligere. I nogle af disse virksomheder har det også betydet, at virksomheden har ansat nye medarbejdere.

**For medarbejderne i SMV'er** har virkningsanalyserne været noget anderledes end i de to andre grupper, da virkningsanalyserne er afholdt med deres nærmeste leder. Langt de fleste af disse medarbejdere er udvalgt af deres ledere til at deltage på uddannelsen, da lederen ser dem som en nøglemedarbejder i virksomheden. Derfor har der også i flere af virksomhederne allerede fra rekrutteringen været et

klart udviklingsfokus for den enkelte medarbejder. Samtalerne har handlet om medarbejderens funktion i virksomheden og udviklingen af denne i takt med kompetenceløftet. Her er udbyttet især, at virkningsanalyserne har skabt rum for en gensidig dialog med nærmeste leder om medarbejderens nuværende rolle og opgaveløsning over for eventuelle fremtidige muligheder, som hidtil har været ad-hoc, hvis den overhovedet har eksisteret.

I disse samtaler er det ikke kun medarbejderen, der har fået mulighed for at sætte ønsker frem for fremtiden, men også lederne har naturligt brugt samtalerne til at lege med fremtidsscenerier. Kursisterne har, på tværs af alle uddannelsesretninger, ikke naturligt delt deres eksamensopgaver eller tanker fra undervisningen med lederen. Derfor har aftaler om løbende sparring mellem leder og medarbejder haft en vigtig prioritet i samtalerne.

Overordnet for gruppen af medarbejdere i SMV'er ser vi den største udvikling i de virksomheder, hvor lederne aktivt har valgt en medarbejder til opkvalificering, og hvor lederen understøtter opkvalificeringen løbende på forskellig vis. Her har lederen deltaget aktivt hele vejen fra rekrutteringen til implementering. Desuden er der etableret rammer for, at medarbejderen kan opøve og afprøve nye kompetencer i praksis, og som resultat ser vi medarbejdere, der i dag efter 2,5 år i projektet løfter helt nye og mere komplekse opgaver, end før de startede på uddannelse. Størstedelen af denne gruppe har fået mere ansvar i deres arbejde og fortæller, at de løfter opgaver i dag, de ikke havde kompetencer til at varetage før kompetenceløftet.

Sidst men ikke mindst har vi også oplevet enkelte virksomheder, hvor opfølgning, sparring, strategiarbejde og målsætninger har været en naturlig del af virksomhedens kultur.

Her har vi måttet sande, at virkningsanalyserne ikke har haft den største påvirkning og dermed ikke skabt en høj grad af organisatorisk læring – fordi det for dem har været en kultur og en naturlig arbejdsgang løbende at understøtte uddannelse og anvendelse i praksis. I de tilfælde har udbyttet af virkningsanalyserne primært været et rum for feedback til os som uddannelsesinstitution, ift. hvad der fungerer, og hvad der udfordrer, samt ift. en bekræftelse i kvaliteten af arbejdsgangene samt ift. medarbejderens vigtighed for virksomheden. Desuden har der her været rum for en bekræftelse af medarbejderens funktion og værdi i virksomheden fra lederen, f.eks. at medarbejderen er vigtig for virksomheden, at de ønsker at fastholde vedkommende, og at virksomheden har ambitioner og tro på medarbejderens fremtidige udvikling i virksomheden. På disse møder bliver det tydeligt for lederen, hvilken ny viden medarbejderen har fået via kompetenceløftet, og derfor er det lettere for lederen at indtænke medarbejderen i nye og spændende opgaver, som er relevante ift. medarbejderens udvikling.

#### **HVILKEN ORGANISATORISK VÆRDI SKABES I VIRKSOMHEDERNE VIA VIRKNINGSANALYSERNE?**

Som nævnt er succeskriteriet i "Værdiskabelse via Videreuddannelse", at opkvalificering gennem et uddannelsesforløb skaber en reel betydning og dermed en forandring i den pågældende virksomhed. Eftersom vores arbejde med virkningsanalyserne har centreret sig om dette, er spørgsmålet så, om virkningsanalyserne har gjort en forskel for virksomhederne og medarbejderne?

Når vi ser på, hvorvidt vi er lykkes med at sikre transfer og dermed understøtte og skabe organisatorisk værdi i praksis via virkningsanalyserne, tegner der sig et billede af, at vi er på vej i den

rigtige retning. På nuværende tidspunkt i den afsluttende fase af projektet ser vi følgende tegn på virkningsanalysernes værdiskabelse i virksomhederne:

- Etablering af faste og systematiske samtaler mellem medarbejder og leder
- Brobygning mellem uddannelse og arbejdsplads – øvebane for tillærte kompetencer
- Vidensdeling, der går fra at være udelukkende reaktiv til mere proaktiv

I vores arbejde med virkningsanalyser i en branche præget af konservativisme har vi erfaret, at der sjældent er planlagt en løbende dialog i forbindelse med et uddannelsesforløb – og i nogle tilfælde i det hele taget. Fælles for samtlige deltagende kursister er, at de via virkningsanalyserne har fået etableret en fast og systematisk samtalerække. I alle tilfælde har vi faciliteret en hidtil uset dialog med deres leder eller med os. En dialog, som normalt enten ikke foregår, foregår meget henslængt mellem andet arbejde, eller som foregår på en eventuel MUS-samtale. At dette samtaleforum er etableret, åbner muligheden for at få talt om “noget af det, som vi ikke normalt taler om”, som en kursist beskriver det. En anden fortæller, at det betyder noget, fordi “jeg har mulighed for at fortælle min leder, hvad mine ønsker til fremtiden er, og min leder ved, hvad jeg har lært af nye kompetencer”.

Netop det sidste udsagn fra en kursist taler ind i virkningsanalysernes potentiale som brobygger mellem uddannelsesforløb og arbejdsplads. Med andre ord bygges der ikke blot bro mellem ny viden og anvendelse i praksis, men også ift. implementering af nye arbejdsgange og muligheder for anvendelse af nye kompetencer i særlig fordelagtige områder i virksomheden. Dermed bygges bro på et organisatorisk niveau ved at inddrage ledelsen og aktører i

virksomheden i medarbejderens uddannelsesforløb, men ikke mindst også ved at indholdet i samtalerne opfordrer til refleksion over ny viden og kompetencer samt hvordan denne kan anvendes i praksis – også for dem, som er selvstændige eller ledere. Med andre ord kan virkningsanalyserne bidrage til at synliggøre den reelle udvikling i praksis.

Baseret på vores erfaringer de seneste tre år, hvor vi har afholdt +150 virkningsanalyser, vil vi fremhæve følgende punkter som afgørende for, at vi i virkningsanalyserne lykkes med at sikre transfer og dermed bidrage til at skabe organisatorisk værdi:

- Vi stiller spørgsmål, der insisterer på refleksion på forskellige niveauer i relation til forskellige genstandsfelter (mål, udbytte, anvendelse, rolle i virksomhed, organisatorisk udvikling, strategi i virksomhed, vidensdeling).
- Vi skaber rum for en reflekterende samtale og dialog mellem medarbejderen på uddannelse og vedkommendes leder, som ikke normalvis eksisterer (f.eks. kendskab til uddannelse, ønske om fremtidige funktioner og/eller motivationsfaktorer i eksisterende funktion vs. muligheder fremadrettet).
- Vi kræver en ledelsesmæssig opbakning – kræver stillingtagen og prioritering i uddannelsesforløb (vi insisterer på, at forløbet skal skabe værdi bredere i virksomheden – ikke kun for medarbejder på uddannelse).
- Vi justerer og tilpasser vores tilgang løbende – vi er pragmatiske → Hvad virker for hvem og under hvilke omstændigheder?

Med virkningsanalyser som metode kan vi vise, at udbyttet af kompetenceløftet er for virksomheden og ikke kun for den enkelte, der er på uddannelse. Vi kan understøtte og bidrage til, at uddannelsen på den måde skaber organisatorisk

værdi. Dette gøres bl.a., ved at medarbejder og leder formulerer mål med uddannelsesforløbet tidligt i processen. I de efterfølgende virkningsanalyser er disse mål vores udgangspunkt for at tale om, hvordan ny viden fra uddannelsen bidrager, og hvad medarbejder og leder skal fokusere på fremadrettet for at nå i mål med de konkrete og specifikke målsætninger. Vi opfordrer, følger og dokumenterer virksomhedens progression samt koblingen til medarbejderens opkvalificering. Som tidligere nævnt kræver det noget af virksomheden, hvis der skal skabes reel forandring og organisatorisk læring – men hvis det lykkes at understøtte og dermed sikre progressionen, kan virksomhederne for alvor opnå værdi af et uddannelsesforløb – også på organisatorisk niveau.

Vidensdeling er et af de områder, hvor vi ser tegn på, at virkningsanalyserne har bidraget til en udvikling. Vi er ikke i mål endnu, men vi ser, at langt de fleste af de deltagende virksomheder nærmer sig en anden opfattelse af vidensdeling. Ret hurtigt i virkningsanalysesamtalerne kom det på tale, hvordan der bredt hos medarbejderne på uddannelse var en velvilje ift. at hjælpe kollegaer og vidensdele den vej. Et typisk eksempel var en kursist, der fortalte, at vedkommende glædeligt hjælper kolleger, der ikke har den pågældende nye viden, “når de kommer og spørger mig”. Det er vigtigt at bemærke, at der ikke mangler vilje til at dele med kollegaerne – overhovedet ikke. Men ud af de 50 kursister havde ingen på forhånd planlagt en løbende vidensdeling i virksomheden, og i ingen tilfælde havde hverken kursisterne eller deres ledere taget stilling til, hvorvidt vidensdeling kunne ske proaktivt ift. reaktivt.

I den virksomhed, hvor udsagnet ovenfor er fra, så vi ved seneste virkningsanalyse, at de i kølvandet på drøftelserne om vidensdeling har



søsat månedlige opfølgingsmøder mellem samtlige projektledere og ledere i virksomheden for at få delt indsigt i den viden, der er hos medarbejderne, uden at den bliver brugt. I selvsamme virksomhed er lederen begyndt at inddrage medarbejderens specialistkompetencer som strategisk drivkraft ift. at opsøge nye typer af opgaver og nye samarbejdspartnere. Medarbejderen er dermed i højere grad inddraget i virksomhedens strategiske retning, hvilket han ikke tidligere har været.

### FRA PROJEKT TIL KONCEPT

I projektet har vi for første gang været helt tæt på de deltagende virksomheder og kursisterne, som har valgt at efteruddanne sig hos os. Det unikke og kontinuerlige indblik i virksomhederne og deltagerne, vi har fået via virkningsanalyserne, har naturligt givet os en langt større forståelse for målgruppens udfordringer og muligheder igennem et efter- og videreuddannelsesforløb.

Som nævnt er langt de fleste af uddannelserne i projektet nye ved os i en efter- og videreuddannelseskontekst. Derfor har vi kunnet bruge den løbende dialog i virkningsanalyserne til at få en masse feedback på uddannelsesforløbene. Som uddannelsesudbyder har vi fået mulighed for at få indblik i kursisternes udfordringer tidligere – ligesom vi har kunnet give feedback og tage perspektiverne med tilbage, hvis der var generelle tematikker, der dukkede op i de forskellige moduler hos forskellige kursister. Virksomhederne har oplevet, at vi systematisk har fulgt op på deres oplevelser.

Nogle af frustrationerne, vi har oplevet, har handlet om, hvad man "kan blive" med de nye uddannelser. En del af frustrationen bundede i, at uddannelserne var nye og "ukendte", men de handlede også om, at målgruppen traditionelt set ikke tager en akademiuddannelse, men videreuddanner sig i deres faglærte

professionsspor. Undervejs i virkningsanalyserne kunne vi understøtte, at uddannelsesforløbet gav mening for den enkelte i vedkommendes virksomhed, ved at synliggøre et vidensudbytte på et konkret niveau i undervisningen. Det blev dermed muligt at adressere disse tematikker direkte i undervisningen, ved at vi greb frustrationerne tidligt i processen. I flere tilfælde har deltagerne meldt tilbage, at denne hurtige og konsekvente indgriben også har fungeret som et fastholdelselement.

Gennem virkningsanalyserne har vi også set tilfælde, hvor transfer af viden og den ledelsesmæssige opbakning ikke er blevet understøttet. Her er vi ikke lykkedes med at synliggøre udbytte og anvendelse eller med at opfordre til arbejdsopgaver, hvor viden kan anvendes. Når der gentagne gange ikke sker en progression i virksomheden, trods roller/aftaler og konkrete fokuspunkter (f.eks. flere ture på byggepladsen for at skabe rum for kobling mellem teori og praksis/anvendelse), er virkningsanalyserne ikke i sig selv redskab til organisatorisk forandring. På den måde bliver vi bekræftet i, at der må være en ledelsesmæssig opbakning løbende og kontinuerligt, som metoden netop bygger på en antagelse om. Når lederen ikke understøtter medarbejderens udvikling ved f.eks. at italesætte, at når medarbejderen "ikke kan det 100 %, skal vedkommende ikke gøre det", er det udfordrende at skabe en kobling mellem opkvalificering og transfer af viden til praksis. Afgørende for transfer af læring er det, at den lærende får et frirum til at ændre egen praksis for at lære gennem egne erfaringer, men også i dialog og erfaringsudveksling med andre (Stegeager & Laursen, 2015), og vi må erkende, at det ikke i alle tilfælde er muligt at skabe denne forandring.

Vi ser dog på tværs af uddannelserne tegn på, at virkningsanalyserne har påvirket vores

frafaldsprocenter. Vi oplever, at de kursister, der rekrutteres i projektet, i højere grad tager hele akademiuddannelsen fremfor dele af den, hvilket er usædvanligt for denne målgruppe. På de uddannelser, der fører til en autorisation, kan vi konkludere, at flere kursister har valgt at tage en fuld akademiuddannelse fremfor kun en delautorisation, som mange af kursisterne havde planlagt, før de deltog i projektet. På disse autorisationsuddannelser kan vi desuden konstatere, at et tidligere frafald fra fuldtidsuddannelserne nu er vendt til, at alle kursister er kommet igennem minimum en delautorisation. I denne sammenhæng skal det nævnes, at de tidligere frafaldsprocenter er baseret på et fuldtidsstudie og ikke som her et deltidsstudie, der tages, samtidig med at kursisten arbejder.

Vi må igennem projektet konkludere, at virkningsanalyserne bestemt har bragt os tættere på vores kursister og har haft flere positive betydninger for både uddannelsesforløbene, for virksomhederne og de enkelte kursisters vidensudbytte. Vi ser dog kun dette projekt som et skridt på vejen i den rigtige retning. Vi må nemlig samtidig konkludere, at virkningsanalyser ikke i sig selv er et middel til organisatorisk forandring. Derfor bør virkningsanalyserne fremadrettet ses i lyset af hele kursistens rejse. Fra salgsprocessen og kursistens forberedelse op mod uddannelsesstart, til gennemførelsen af de enkelte moduler og tiden efter uddannelsens afslutning, hvor kursistens ny erhvervede kompetencer for alvor skal prøves af. I hele denne proces skal der insisteres på, at efter- og videreuddannelse kan og bør være til gavn for virksomheden og ikke kun den enkelte medarbejder. Det kommer til at stille andre krav til f.eks. salgskonsulenten, der skal kunne sælge virksomhederne idéen om, at de ikke blot skal investere i at sende en medarbejder på uddannelse og betale den

dertilhørende regning, men også investere egen tid og ressourcer i at understøtte, deltage på møder og fastholde udvikling i virksomheden.

Dette er naturligvis ressourcekrævende og kommer til at trække vekslers på både virksomhedens ledelse såvel som efter- og videreuddannelsesudbyderen. I projektet har dette været naturligt indlejret, da UCN act2learn har fået økonomisk støtte fra Socialfonden. Men hvordan kan dette format udbredes i en ordinær kontekst, hvor hver enkelt handling skal godtgøres økonomisk og faktureres i sidste ende? Med andre ord kræver det investeringer af både os som efter- og videreuddannelsesudbyder samt virksomhederne, hvis vi vil insistere på, at kompetenceløft ikke blot skal skabe værdi for den enkelte, men for hele organisationen. Hvis vi vil bevæge os

i den retning, kræver det en anden salgsproces, således at kunden ser potentialet i at betale for opfølgningssamtaler m.m. For os som efter- og videreuddannelsesudbyder kræver det, at der er velvilje til at investere ressourcer i at opbygge et investeringsområde i netop at skabe videreuddannelse, der skaber værdi bredere i virksomhederne. Hvis man som efter- og videreuddannelsesudbyder vil investere i dette, skal der skabes nye organisatoriske rammer og nye arbejdsgange, der sikrer dette brede fokus på værdiskabelse. Disse nye rammer og arbejdsgange er en investering, der kræver tid og ressourcer, fordi de både skal designes, implementeres og forankres.

Derfor arbejder vi i UCN act2learn på at få en større gruppe kursister og deres virksomheder ind i denne

rutine med løbende opfølgingsmøder. Vi ønsker at "konceptualisere" arbejdet med virkningsanalyser til en bredere målgruppe, som ikke kun omhandler de tekniske og produktionsrettede uddannelser. Med basis i vores nye viden tror vi på, at vores uddannelser og dermed vores mulighed for at bidrage til organisatorisk værdiskabelse i virksomhederne står stærkere med tiltag som virkningsanalyser. Vi kan også allerede konkludere, inden projektet "Værdiskabelse via Videreuddannelse" er afsluttet, at de deltagende virksomheder generelt oplever at medarbejderens kompetenceløft skaber organisatorisk værdi, hvor vores arbejde i virkningsanalyserne er en understøttende faktor til denne værdiskabelse.

#### Litteraturliste

- Bredgaard, T., (2011). *Håndbog i virkningsevaluering*. <https://sund-by-net.dk/wp-content/uploads/2017/06/Haandbog-i-virkningsevalueringhs-trykkefilpdf.pdf>
- Dahler-Larsen, P., (2013). *Evaluering af projekter – og andre ting, som ikke er ting*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. & Kroghstrup, H. K., (2004). *Nye veje i evaluering*. Aarhus: Systime Academic.
- Fremkom (2016). Fremkom analyse. Hentet fra <http://fremkom.dk/fremkom-rapport/hovedrapport-3/>
- Patton, M. Q., (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications Inc.
- Stegeager, N. & Laursen, E., (2015). *Organisationer i bevægelse. Læring, udvikling, intervention*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Wahlgren, B. & Aarkrog, V., (2013). *Transfer – kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

# 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, selvudlevring 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 indsats, 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 læringsituationers *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.

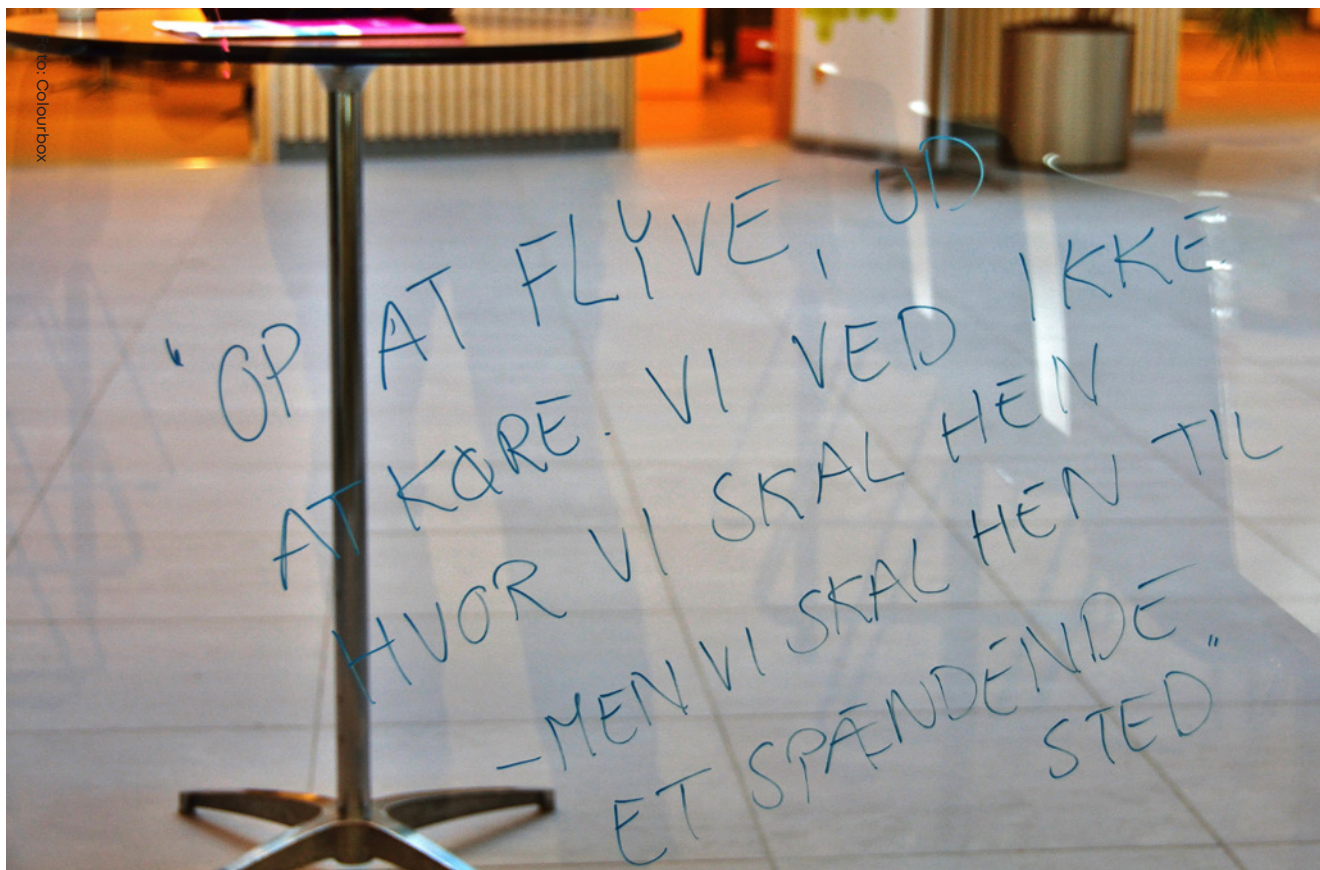
I dette kommunale efter- og videreuddannelsesforløb var en af kortlægningens væsentlige funktioner således at understøtte balancen mellem de (vidt) forskellige involverede parter motivation for udvikling og læring. Skolens behov, elevernes stemme, medarbejdernes ønsker, ledelsens forventninger, forældrenes 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 meningsskabelse 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 deltageres 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

ia gttages, 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 deltageres 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 deltageres 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 deltageres 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 deltagernes 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 deltagere 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: selv 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%A5l%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.

# DEN NEUROPÆDAGOGISKE LÆRINGSFORSTÅELSE

Denne artikel belyser, på hvilken måde et neuropædagogisk perspektiv kan kvalificere og udvikle didaktik, med særligt blik på efter-/videreuddannelse. Indledningsvis præsenteres det neuropædagogiske genstandsfelt, der er en tværvideenskabelig forståelses- og refleksionsramme. Der arbejdes i neuropædagogikken med samspillet mellem det kognitive, det følelsesmæssige, det sociale og kroppen i læreprocessen. Denne læringsforståelse kaldes det udvidede kognitionsbegreb og er baseret på kognitionsforskningen. Dette perspektiveres i forhold til inddragelse af konkrete praksis eksempler. Det er underviseren og didaktikken, der eksemplarisk "binder det hele sammen", hvilket fordrer omstillingsparathed og refleksion over egen praksis og et opgør med vaner. At flytte sin opmærksomhed til de vaner, vi har fået, kræver flere sæt øjne. De ekstra øjne fås på baggrund af kollegial observation og sparring med henblik på at kvalificere handlekompetencerne og refleksion over egen praksis. Der findes i et neuropædagogisk blik ingen entydige svar, men nye hypoteser opstår undervejs, så det didaktiske blik vil hele tiden ændre sig.

## FORFATTERE

**Anni Mortensen**, centerleder, ph.d.  
Neuropædagogisk kompetencecenter, pædagoguddannelsen, UCN  
**Charlotte Thomsen**, lektor,  
Neuropædagogisk kompetencecenter, pædagoguddannelsen, UCN

## BAGGRUND FOR ARTIKLEN

Der er de senere år kommet nye og supplerende perspektiver på det didaktiske arbejde med læring og læreprocesser. Udviklingen inden for kognitionsforskningen har haft indflydelse på, hvorledes læreprocesser forstås og faciliteres. Kognitionsforskningen er bl.a. inspireret af den store udvikling, der er sket inden for naturvidenskab med speciel opmærksomhed på hjerneforskningen. Hjerneforskningen i sig selv siger ikke meget om læring, men det gør kognitionsforskningen. Kognitionsforskningen er tværvideenskabelig og rummer udover

naturvidenskab også human- og socialvidenskab (Fredens 2018; Sousa 2011).

En nyere læringsforståelse, der er inspireret af kognitionsforskningen og den nævnte forskningsudvikling, er neuropædagogikken. Kognitionsforskningen er vidensgrundlaget for neuropædagogikken og det neuropædagogiske genstandsfelt. Dette genstandsfelt kan tilbyde nye og supplerende blikke på læring og didaktik. Neuropædagogik er et sammensat begreb, hvor neuro står for hjerneforskningen med fokus på kognitionsforskningen, og hvor pædagogikken sætter den didaktiske rammesætning. Denne tværvideenskabelige brobygning i neuropædagogikken er særdeles væsentlig, for det er ikke hjernen, der tænker og lærer, det er mennesket. Og læring foregår ikke kun i hjernen og kroppen, men primært i det, der sker mellem os, i omverdenen og i relationen (Mortensen 2019).

Neuropædagogik er en tværvideenskabelig forståelses- og refleksionsramme. Denne artikel er baseret på nyere neuropædagogiske perspektiver på læring og didaktik. Det nye er bl.a. at rette den didaktiske opmærksomhed mod det dialektiske samspil mellem omgivelserne og kroppen i forbindelse med facilitering af læreprocesser.

Man kan beskrive dette som underviserens fokus på omverden i undervisningssituationen og på egen indre verden/krop. Det betyder, at fokus i omverden er de studerendes verbale ytringer og kropslige udtryk, samt samspillet de studerende imellem og mellem de studerende og underviseren. Derudover sker der registrering af og reflektering over, hvordan underviseren påvirker de studerende og situationen (Mortensen 2016; Hattie & Yates 2014).

Det betyder, at vi som undervisere hele tiden er nødt til at reflektere over vores egne følelser og sociale valg i læringsrummet, fx om der er nogen studerende, man undgår at have øjenkontakt med, eller om man vælger at overse de studerende, der altid sidder med hånden oppe, i stedet for at italesætte dette. Den didaktiske opmærksomhed på samspillet mellem de studerende og deres kropslige udtryk og samspillet mellem studerende og underviser og ens egne kropsfølelser vil i denne artikel blive betegnet som samtidighed. Som optik på denne opmærksomhed kan man gøre brug af neuropædagogikkens læringsforståelse, der kaldes det udvidede kognitionsbegreb. Det udvidede kognitionsbegreb repræsenterer neuropædagogiske perspektiver på læring og didaktik med en særlig interesse på, hvad der er omverden for læring og didaktik. Det udvidede kognitionsbegreb ser på samspillet mellem de kognitive, følelsesmæssige, sociale og kropslige aspekter af didaktikken og læreprocessen. Dette skal altid forholdes til det, der sker i omverden, fx relationer, interaktioner og stemninger i læringsrummet.

#### FORMÅL MED ARTIKLEN

Formålet med artiklen er at give inspiration til arbejdet med voksen-didaktik generelt og didaktik i efter- og videreuddannelse specifikt. Derfor ønsker vi gennem denne artikel at belyse, på hvilken måde et neuropædagogisk perspektiv kan kvalificere det didaktiske arbejde med at få omsat ny viden og refleksioner til praksis. I Neuropædagogisk Kompetencecenter har vi qua kognitionsforskningens udvikling de sidste seks år arbejdet målrettet på at få kroppen og omverden inddraget i læreprocessen i forbindelse med efter- og videreuddannelse. Den primære opmærksomhed har været rettet mod de teori-praksis-udfordringer,

som de studerende giver udtryk for i forbindelse med efteruddannelse. Dvs. at få det, man har lært på efteruddannelse, omsat til en kompetence i og en udvikling af praksis. Vi har erfaret, at forventninger hos de studerende ofte bygger på en forestilling om, at god undervisning handler om, at underviseren formidler så meget viden som muligt verbalt. Dvs. en forestilling om, at læring primært er kognitivt forankret. Nyeste forskning i hjerne og kognition fortæller os noget andet. Her er både samspil, relation og omverden samt tidligere erfaringer med læreprocesser alle medspillere og bør som sådan didaktisk indgå på lige fod (Fredens 2018; Mortensen 2019).

Der kan derfor opstå modstand og forvirring, når undervisningen er baseret på det udvidede kognitionsbegreb og didaktisk set er planlagt med udgangspunkt i et kropsligt og omverdenfokuseret perspektiv på læring.

#### METODE

Kognitionsforskning, tværvidevidenskab, neuropædagogik og det udvidede kognitionsbegreb vil være de temaer, som denne artikel beskæftiger sig med. Temaerne forholdes til efter- og videreuddannelse set i forhold til de praksiserfaringer og -refleksioner, vi har på baggrund af 10 års arbejde med didaktik på eftervidereuddannelse i et neuropædagogisk perspektiv. Erfaringer og refleksioner er baseret på dialoger, diskussioner og evalueringer fra de studerende, der har gennemført kompetencegivende efter- og videreuddannelsesforløb i A2L, og med undervisere fra Neuropædagogisk Kompetencecenter.

Artiklen indledes med en redegørelse for kognitionsforskningen og det tværvidevidenskabelige genstandsfelt. Dette gøres, fordi der er sket en stor udvikling inden for kognitionsforskningen og tværvidevidenskabelig forskning de senere år. Viden om denne udvikling danner grundlag

for forståelse af neuropædagogikken og det udvidede kognitionsbegreb.

Herefter følger en beskrivelse af det neuropædagogiske genstandsfelt og det udvidede kognitionsbegreb set i forhold til efter- og videreuddannelse. Dette gøres for at få synliggjort og konkretiseret forståelsen for efter- og videreuddannelsesdidaktik i et neuropædagogisk perspektiv. Der vil undervejs blive inddraget refleksioner og evalueringer fra underviserne i kompetencecentret og de studerende, der har deltaget i kompetencegivende efteruddannelsesforløb.

Artiklen afsluttes med eksempler på, hvorledes der arbejdes med dette didaktiske perspektiv omsat til praksis. Dette for at give inspiration til nye didaktiske tiltag.

#### KOGNITIONS Forskning, NEURO PÆDAGOGIK OG DET TVÆRVIDENSKABELIGE GENSTANDSFELT

Kognitionsforskningen er tværvidevidenskabelig. Tværvidevidenskabelighed handler om den forskning, der går på tværs af den traditionelle og historiske inddeling af forskningens hovedområder (natur-, human- og samfundsvidenskab) og på tværs af de discipliner, som de enkelte områder rummer. Den enkelte disciplin har et særligt genstandsfelt, som er defineret ud fra de teorier, metoder og det empiriske arbejde, der kendetegner og betragtes som valide inden for feltet. Fx er socialmedicin en tværvidevidenskabelig disciplin, der arbejder med menneskers helbred og sygdom i samspil med omgivelserne, fx sociale konsekvenser af sygdom, folkesygdomme og sociale risikogrupper (Ebdrup 2013; Mortensen 2019).

Kognitionsforskningen har udviklet sig gennem tre generationer. Fra kognitivismen til konnektionisme og frem til i dag, hvor der tales om embodiment, en enaktiv tilgang til kognition.

**1. generation. Kognitivismen** opstod som en reaktion på behaviorismen og abstraherer stort set fra mennesket til fordel for et fysisk symbolsystem i hjernen. Kognitivismen ser bort fra mennesker, kultur og sociale relationer og fokuserer på metaforen om hjernen som en computer (Jensen 2011).

**2. generation. Konnektionismen** har fokus på perceptionsprocessen, hvor "konnektioner" er cellernes indbyrdes forbindelse gennem et komplekst netværk. Netværket kan aktiveres samtidigt, hvorved informationsbehandlingen foregår parallelt (Thompson 2007).

**3. generation. Enaktiv tilgang til kognition og embodiment** inddrager helt nye principper om, at de mentale processer er nonlinearer positive og negative feedback-relationer. Det vil sige, at der er en kobling mellem det, der sker i os som mennesker, og det, der sker i vores omverden. Den enaktive tilgang har kroppens møde med omverdenen som et centralt omdrejningspunkt. Vores kognition er et meningsskabende system, der er dybt påvirket af omverdenen og vores følelser. Når vi handler, forsøger vi at skabe mening gennem disse handlinger. Det betyder, at vi aldrig kan se på og vurdere et andet menneskes handlinger uden at forholde adfærden til det, der sker i omverden. Adfærd er en reaktion på noget for nogen, og når man handler, er det i et forsøg på at skabe mening med det, der sker i os og omkring os (Thompson 2007; Mortensen 2019).

Centrale begreber i forståelse af omverden i et neuropædagogisk perspektiv er perception og affordance. Perception er en aktiv proces, hvor sansning, handling, tidligere erfaringer, relationer og emotioner er et integreret hele. Det vil sige, at perception ikke bare er hjerneprocesser, men også følelsesmæssige forandringer i kroppen og hjernen set i forhold til den situation/relation, man befinder sig i

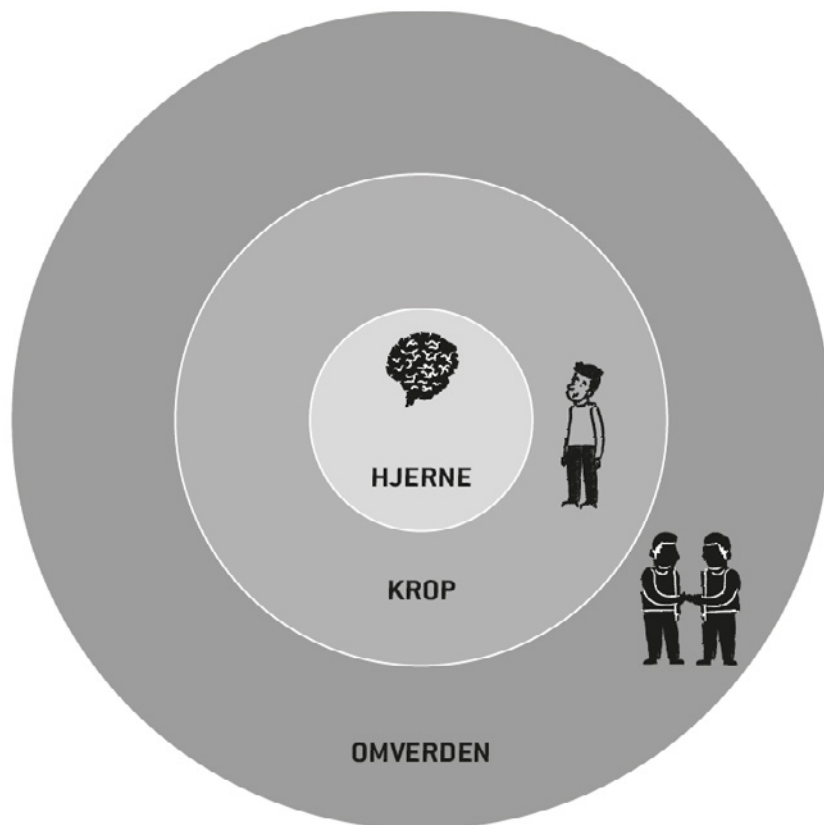
(Fredens 2018). Det betyder, at når man reagerer på noget i en konkret situation, så er det ikke kun det, der sker i situationen, man reagerer på, men også de erfaringer, man har, som er medspiller. Det betyder, at vi bruger vores erfaringer fra fortiden til at møde nutiden med (Mortensen 2019).

Perception skaber erfaring, mens forventninger, som bygger på erfaringer, skaber perception. Et eksempel på dette er Gibsons (1979) teoridannelse om en økologisk tilgang til visuel perception gennem begrebet "affordances". Affordances betyder, at ting taler til os på baggrund af de erfaringer, vi har med os. Det betyder, at ting i omgivelserne har en tiltrækningskraft, der inspirerer til handling.

Affordances kommer fra det engelske ord; to afford, dvs. at tilbyde eller stille sig til rådighed, og ses som de handlemuligheder, der er til stede i miljøet og angiver

mulighed for mulige aktiviteter. Affordances skabes hos det enkelte menneske ud fra perceptuelle erfaringer. Fx vælger de fleste at sætte sig på en stol, når de tilbydes en. Man lærer omverdens affordances i et samspil med egne erfaringer, miljøet og de sociale påvirkninger og relationer. Som underviser er denne viden yderst central i forhold til forståelse af, hvad der sker i læringsrummet. Der vil aldrig være en fælles oplevelse af og forståelse for det, der sker, så det at have sin opmærksomhed rettet mod de studerende og de tegn, de viser verbalt og kropsligt, kan være en vigtig informationskilde, som man skal bruge i sin didaktiske planlægning og refleksion (Mortensen 2019).

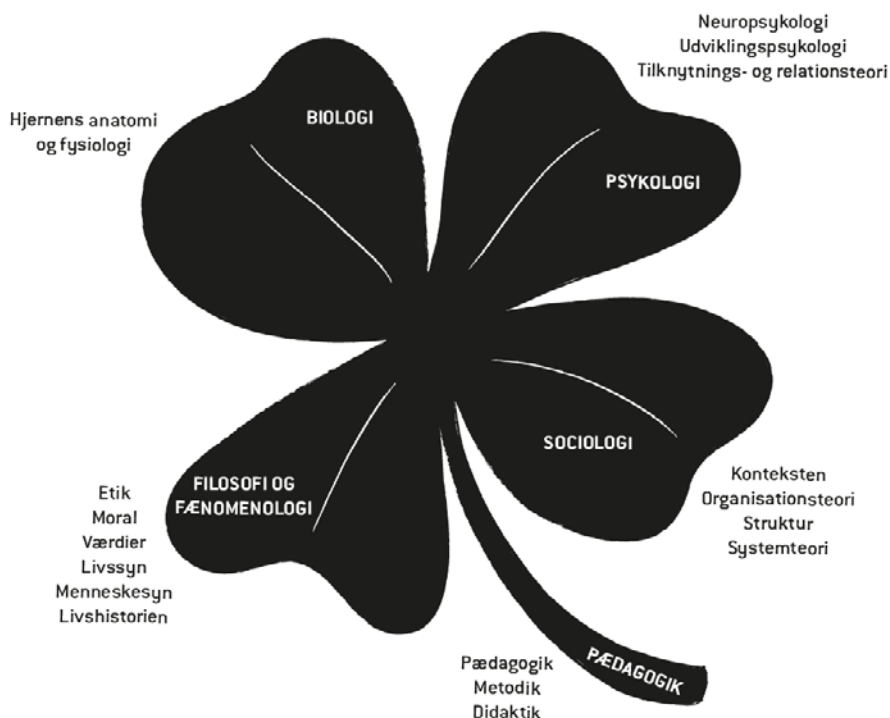
Forståelse af krop i neuropædagogikken er baseret på Pontys teoridannelse om embodiment (Ponty 1999). Embodiment betyder, at vi genkender betydninger med kroppen, fordi vi allerede har gjort



Figur 1. Hjerne, krop og omverden (Mortensen 2019, s. 11)

os nogle kropslige erfaringer, før vi møder betydningen i sproget. Vi kalder det somme tider for kroppens tavse viden eller vaner. Med denne kropslige viden følger også en bestemt adfærd. Når vi møder situationer, vi har været i før, vil vi trække på de samme mønstre som tidligere og have samme adfærd. Netop her ligger noget af årsagen til, hvorfor det kan være svært at tage ny viden med hjem i egen praksis. Den ny viden er ikke automatiseret – er ikke en vane.

Ifølge Fredens (2018) er hjernen social, og kroppen bygger bro mellem hjernen og omverden. I den neuropædagogiske forståelsesramme arbejdes der i hjerne, krop og omverden-komplekset, og det betyder, at vores kognition er afhængig af kroppen og relationerne til omverdenen. Kroppen er en aktiv del af hjernens mentale processer, idet den bl.a. danner kropslig erfaring, som er grundlaget for refleksion over praksis. Dette ses fx, når vi arbejder med rollespil, hvor den studerende skal agere en pårørende, der er vred og utilfreds med det pædagogiske arbejde. Her kan det ofte iagttages, hvor kropsligt grebet den studerende bliver i rollen som pårørende. Det ses ved gestikulation, ansigtsrødmen, hævet stemme etc. Og i den efterfølgende refleksion kastes der ikke kun lys over den kognitive og følelsesmæssige oplevelse, men også på den kropslige oplevelse og de kropslige tegn. En gruppe af de studerende, der er til stede ved rollespillet, bliver specifikt bedt om at holde øje med og notere de kropslige tegn, der kan iagttages. Det er af stor betydning, at man i sine didaktiske overvejelser sætter fokus på, hvordan man kan få kroppen aktiveret hos de studerende for at kvalificere arbejdet med at omsætte teori fra et efteruddannelsesforløb til en handlekompetence i praksis. Dette vender vi tilbage til senere i artiklen i forbindelse med neuropædagogisk didaktik omsat til praksis.



Figur 2. Firkløveren (Mortensen 2019, s. 131)

### NEUROPÆDAGOGIK, FIRKLØVEREN OG DET UDVIDEDE KOGNITIONSBEGREB

Det kan være komplekst at navigere fagligt i dette tværvideenskabelige felt i det didaktiske arbejde. Man mister nemt overblikket over, i hvilken retning man orienterer sig, når videnskaberne går på tværs. Derfor har vi i Neuropædagogisk Kompetencecenter i 2009 udviklet en firkløveren, der kan hjælpe med at bevare det tværvideenskabelige overblik. Firkløveren anvendes på flere niveauer. Oprindeligt er den udviklet som et redskab til didaktiske og faglige drøftelser blandt underviserne. Dette er gjort for at bevare et overblik og en konkretisering af, hvad vores drøftelse videnskabeligt er baseret på, og hvor vores videnskabelige og faglige diskussioner og refleksioner bevæger sig hen. Efterhånden er firkløveren blevet en uundværlig model i den daglige undervisningspraksis, da den bl.a. bruges, når de studerende skal præsenteres for det neuropædagogiske og tværvideenskabelige genstandsfelt (Mortensen 2019). Mange af vores studerende arbejder med mennesker og med komplekse

praksisproblemstillinger, og her skal man bevæge sig ud over de traditionelle videnskaber, synsmåder og temaer, da det kræver tværvideenskabelighed for at kunne indfange kompleksiteten (Hertz 2010).

De fire blade i firkløveren repræsenterer det psykologiske, det biologiske, det sociale og det filosofiske/fænomenologiske i det neuropædagogiske genstandsfelt. Stilkken på firkløveren repræsenterer pædagogikken og didaktikken i den neuropædagogiske praksis. Firkløveren understøtter overblikket og er tænkt som et praksisnært dialogisk refleksionsværktøj, så man kan blive opmærksom på at "gå på besøg" på alle blade i de faglige diskussioner og refleksioner. De videnskabelige perspektiver danner et evidensbaseret fundament og bruges som et dialogisk og didaktisk refleksionsværktøj i forbindelse med planlægning af og refleksion over undervisningen og med de studerende i de tværvideenskabelige drøftelser og refleksioner (Mortensen 2019).

### DET UDVIDEDE KOGNITIONSBEGREB

De tværvidevidenskabelige diskussioner i undervisersteamet igangsætter læring og refleksioner, hvor læreprocesser i det neuropædagogiske arbejde faciliteres med udgangspunkt i det udvidede kognitionsbegreb. Det betyder, at det kognitive, det følelsesmæssige, det sociale og det kropslige sættes dialektisk i spil. Perceptionen, der er baseret på erfaringer og hukommelsesspor, møder og bearbejder nemlig de input fra omverdenen og fra kroppen. Læring er læreprocessernes outcome hos den enkelte og i omverdenen. Det betyder, at vurdering af læring ikke udelukkende kan være baseret på kognitive målinger som fx faglige tests, evne til problemløsning eller selvrefleksion, men også skal baseres på en vurdering af kropslig, emotionel og social læring. Her vil et kritisk perspektiv være, hvorledes man kan indfange og evaluere følelsesmæssig, social og kropslig læring. Dette perspektiv vil vi gerne diskutere sidst i denne artikel. Læring er således mere end kognition og verbale ytringer, når læring betragtes med udgangspunkt i det udvidede kognitionsbegreb. Læring er også, når man har lært at trække sig fra situationer, der giver kaos, og sige nej. Læring er med andre ord hverken i hjernen eller i omverdenen, men i relationen (Frederiksen 2018).

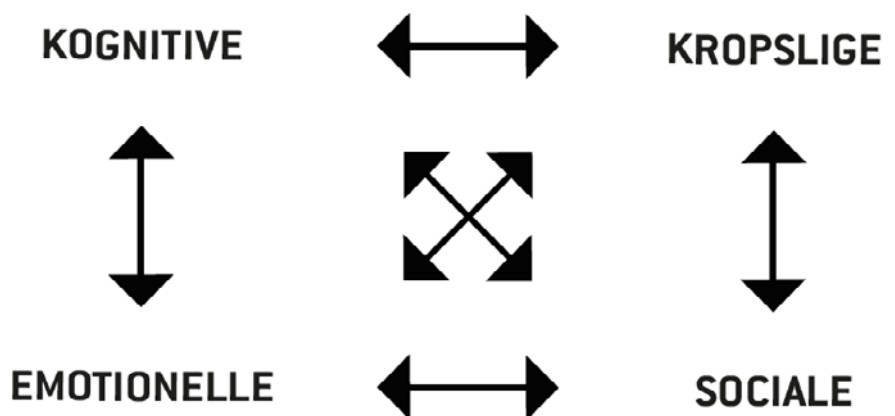
Mødet med "omverden" på efter- og videreuddannelse handler både om mødet med underviser og medstuderende og også om den fysiske kontekst set i forhold til affordances. I mødet med omgivelserne sker der en reaktivering af tilbagevendende perception af mønstre og handlinger, og gennem vores handlinger forsøger vi at skabe mening. Det betyder, at vi møder nutiden med de erfaringer, vi har med os fra fortiden (Mortensen 2019).

Vi har erfaret, at den læring, som kan opstå *mellem* de studerende,

er særdeles værdifuld, hvorfor det er vigtigt at give plads til den. Den læring, vi her taler om, er de studerendes videndeling af praksiserfaringer, og plads skal forstås som tid i undervisningen. For at denne videndeling kan finde sted, er neuropædagogisk didaktik også kropslig og social aktivitet, for det giver mulighed for at lære hinanden at kende. Når vi kender hinanden, har oplevet noget sammen og har haft et par gode grin sammen, vil anspændte kroppe, manglende blikkontakt, overfladisk vejtrækning, der vidner om, at stemningen i rummet ikke er optimal i forhold til læring, ikke så ofte forekomme. Det er en af underviserens fineste roller at have opmærksomhed på dette og evne at påvirke stemningen, så der er en parathed til læring. Det betyder bl.a. en opmærksomhed på, om de studerende virker lukkede eller åbne i deres kropssprog, om de har opmærksomheden rettet mod det, der foregår, eller er fordybet i et socialt medie på deres PC. En af de måder, hvorpå der kan arbejdes med omverdenen og dennes påvirkning, er, at man som underviser er meget tydelig med, hvilke krav og forventninger man har til de studerende og deres tilstedeværelse i læringsrummet (Mortensen 2016).

Det udvidede kognitionsbegreb inddrager både det følelsesmæssige, det sociale og kroppe i tæt samspil med kognitionen. Dette forholdes hele tiden til det, der sker i omverdenen. Når vi taler om "kroppen i læring", taler vi også om at aktivere de studerendes "indre billeder" fra en situation fra praksis. Disse "indre billeder" er i genkaldelsen tæt knyttet til den studerendes sansemæssige kropsfølelser og de deraf udløste emotioner. Det er en hukommelse i kroppen, som, når den italesættes, genaktiveres, men nu i en tryk situation, hvor der nænsomt kan reflekteres over situationens gang i et metaperspektiv (Damasio 2004).

Som tidligere skrevet kan der være store didaktiske udfordringer i at få kroppen aktiveret i forbindelse med efter- og videreuddannelse, og man skal passe på, at det hele ikke udvikler sig til farver og legoklodser. Det kræver mod og vilje at gå andre didaktiske veje end dem, de studerende forventer, og det kræver drøftelser med kollegaer at forstå, hvad der menes med kroppen i læring. Men en didaktik baseret på det udvidede kognitionsbegreb fordrer, at alle fire elementer er i spil, når der skal faciliteres rammer for læring. For det er i dette samspil, at læring finder sted (Mortensen 2019).



Figur 3. Det udvidede kognitionsbegreb (Mortensen 2019, s. 82)



## PRAKSISEKSEMPEL PÅ KROPPEN I LÆREPROCESSEN

En studerende fortæller om en borger, hun arbejder med. Borgeren har flere gange haft en adfærd, der virker truende, og den studerende er nu "på vagt", når hun går ind til ham. Hun fortæller, at hun får hjertebanken og en "knude i maven" bare ved at tale om det.

Når situationen bliver beskrevet ud fra den studerendes perspektiv, og der bliver tillagt mening til handlingerne ud fra det udvidede kognitionsbegreb, opstår der en ny erkendelse af situationen, og der sker også en ændring i den studerendes professionelle "selv". Konsolideringen af begivenheden i metaperspektivet giver mulighed for at forstå og ændre på den studerendes emotionelle udtryk, så hun får en anden forståelse af situationen og dermed mulighed for en anden tilgang til en lignende situation i sin praksis.

Denne form for læring kræver naturligvis, at der arbejdes med feedback på både situationen og den studerendes kropslige reaktioner på en nænsom måde, så den studerendes forsvarsmekanismer – i neuropædagogiske termer benævnt selvbeskyttelsesstrategier – ikke igangsættes.

læring. Det betyder, at underviseren skal have et dobbeltblik på læringsrummet, også kaldet samtidighed.

Et eksempel på det dobbelte blik kunne være i den situation, hvor vi møder modstand fra en studerende på et efter- og videreuddannelsesforløb. Her vil underviseren reflektere over de tegn fra den studerende, der blev observeret i forhold til relation og interaktion i læringsrummet. Som mennesker handler vi ud fra intention og mening, uanset hvor absurd handlingen kan se ud fra andres perspektiv. Så ved at gå på opdagelse i den andens handling, kan man som underviser netop blive klogere på sig selv og sin egen didaktik.

Den neuropædagogiske didaktik vil altid kigge på "det, der er imellem os" som noget, der kan arbejdes med ud fra et dynamisk perspektiv.

Derfor kan det også prioriteres, at kollegaer er til stede i undervisningen som observatører og kan være "2.-ordensblikket" på det, der foregår i læringsrummet. Her får observatøren stille opgaver, der kan bidrage til refleksion over egen undervisningspraksis med henblik på en øget selvrefleksivitet over egen praksis. Dette betyder, at den enkelte underviser bevidst skal forholde sig til egne kompetencer inden for lærerroller, didaktik og selvregulering og stille mål op for egen praksis. Underviseren skal i sin professionelle rolle "kende sig selv".

Vores erfaring er, at netop den følelsesmæssige dimension er central i forbindelse med efter- og videreuddannelse. Mange studerende kommer på efteruddannelse med "indre billeder" baseret på praksiserfaringer, der har sat sig dybe følelsesmæssige spor. Her er det af stor vigtighed, at underviseren formår at indfange disse spor, da det vil give grobund for meningskabelse, læring og refleksion, ligesom underviseren skal reflektere over egen relationskompetence og have opmærksomhed på de studerendes kropslige tegn. Dette

### NEUROPÆDAGOGISK DIDAKTIK I EFTER- OG VIDEREUDDANNELSE OMSAT TIL PRAKSIS

Formålet med artiklen er som ovenfor beskrevet at give inspiration til arbejdet med voksendidaktik generelt og ved at belyse, på hvilken måde et neuropædagogisk perspektiv kan kvalificere det didaktiske arbejde med at få omsat ny viden og refleksioner til praksis.

Med de ovenstående afsnit har vi forsøgt at give læseren et indblik i det videnskabelige grundlag, neuropædagogikken hviler på, og nu vil vi så med denne viden i bagagen pege fremad mod en neuropædagogisk didaktik, som vi

med fordel kan anvende i forbindelse med efter- og videreuddannelse.

### KOLLEGIAL OBSERVATION OG SPARRING

Den neuropædagogiske didaktik hævder at "gøre det, der undervises i", dvs. at den bliver eksemplarisk i sin form, sit mål og sit indhold. Ligesom den baserer sig på en samtidighed eller dobbelthed i situationen. Det betyder, at underviseren har et stort ansvar for de interaktioner, der foregår i læringsrummet mellem de studerende og mellem underviseren og den studerende, set i forhold til om det er fremmende eller hæmmende for

begrundes i, at følelser er et element i det udvidede kognitionsbegreb. Vores tanker og adfærd som mennesker er dybt influeret af vores følelser, og følelser har stor indflydelse på hukommelse og læring. Følelser bygger bl.a. på tidligere erfaringer, der er blevet kropsliggjort, hvilket betyder, at følelsesmæssige tilstande kommer kropsligt til udtryk (Panksepp, Biven 2012).

Denne form for didaktik har for længst forladt ideen om, at målet, indholdet og metoden er konstant, og at det er de studerende, der må tilpasse sig. Her er underviserens rolle i nogle situationer at sammenligne med en "gamemaster", i andre at indtage ekspertrollen, og endnu andre at facilitere og styre processer. Så for at skabe en sammenhæng gennem et efter- og videreuddannelsesforløb er det vigtigt at have en fælles, genkendelig størrelse i læreprocessen. Det betyder, at de fleste efteruddannelses- og kursusforløb er casebaserede.

## MENINGSSKABELSE OG CASEARBEJDE

Neuropædagogisk didaktik har det særlige sigte "at ramme" studerende, der kommer med grundlæggende viden om deres fag gennem års praksis i faget med henblik på meningskabelse. Det betyder, at den didaktiske opgave nogle gange bliver at gå fra praksis til teori, altså inddrage de studerendes erfaringer fra deres fag og derefter supplere med teoretiske blikke. En af grundene til inddragelse af den studerendes praksis er meningskabelse, og dette kan bl.a. gøres gennem casearbejde.

En af de måder, hvorpå vi didaktisk arbejder ud fra det udvidede kognitionsbegreb, er gennem en aktivering af følelsesmæssige processer tæt knyttet til omverdensperspektivet (se eksemplet i boksen ovenfor). I takt med at uddannelsen skrider frem, og de studerende har lært underviseren at kende, dvs. der er etableret tillid og tryghed, så udfordrer underviseren,

som er repræsentant for omverden, de studerendes forforståelse, synsninger og meninger med det sigte at rette blikket mod omverden og omverdens indflydelse på de udfordringer, der er i casen. Det er vores erfaring, at den studerende herved bliver i stand til at reflektere over sin egen praksis og få en erkendelse af, at hvis der skal ske udvikling i min praksis, så starter udviklingen ikke hos andre, men hos mig selv.

Formålet med arbejdet med casen er bl.a. at øge motivationen og skabe nærhed og lighed mellem efteruddannelsen og den daglige pædagogiske praksis. Mange af de studerende på vores efteruddannelsesforløb fortæller, at dagligdagen er præget af stor handletvang, hvor det kan være svært at finde tid og rum til at få drøftet praksisproblestillinger med kollegaerne. Mange oplever, at deres handlinger er præget af erfaringer, og "hvad vi plejer at gøre". Det kan være svært at argumentere for sådanne handlinger, og det kan få den betydning, at videndeling og udvikling af den pædagogiske praksis hæmmes.

Der arbejdes med små rollespil, forumteater, videooptagelser, videndeling gennem dialog, caférunder m.m., men det foregår således, at den studerende i trygge rammer i "som om-situationer" får oplevelsen af at kunne regulere sig selv i udfordrende situationer og dermed øger mestringen hjemme i egen praksis.

## DET ER DIDAKTIKEN OG UNDERVISNINGEN, DER BINDER DET HELE SAMMEN

Undervisning er ikke synonymt med læring. Undervisning foregår imellem os og læring i den enkelte studerende på baggrund af det, der sker i omverdenen, og det, man har med sig fra tidligere erfaringer om det at *lære*.

Som underviser på efter- og videreuddannelse får man en

særlig rolle, da det er underviseren, der binder det hele sammen ved at "kigge indad og udad på en gang". Det er det, som i artiklen er benævnt samtidighed. Den form, de studerendes praksis udfoldes i, er forestillingsbilledet af en situation fra praksis, tidligere benævnt "indre billeder".

Derfor er undervisningens indhold på baggrund af didaktiske og metodiske valg ikke tilstrækkeligt, når der arbejdes med didaktik i et efter- og videreuddannelsesperspektiv. Omverdens betydning for den enkeltes læring er overordentlig vigtig. Her er der opmærksomhed på at få skabt et trygt, udfordrende og motiverende læringsrum. Samspillet mellem de studerende og underviseren og de studerende imellem kan være noget af det, der står i vejen for den enkeltes læring. Så på samme måde som ovenfor beskrevet er det underviserens opgave at aflæse tegn fra de studerende, som kunne tyde på, at noget andet end undervisningen optager de studerende, og her drejer det sig om at finde ud af, hvad der er på spil.

Derfor skal der i de didaktiske overvejelser ikke kun være fokus på det, der skal formidles og læres, brug af kroppen, de studerendes faglige baggrund og motivation for at deltage i efteruddannelse, men også fokus på at få skabt positive relationer og en god interaktion i læringsrummet, da den har en afgørende betydning for de studerendes læring.

Didaktisk planlægning af læreprocesser tager altså udgangspunkt i det udvidede kognitionsbegreb, hvor det kognitive, det emotionelle, det sociale og det kropslige sættes dialektisk i spil. Det betyder, at læring ses ikke kun hos den lærende, men også i omverdenen. Derfor er fokus på både de implicite og eksplicite læreprocesser. Læring i et neuropædagogisk perspektiv finder sted i hjerne, krop og omverden (Fredens & Fredens, 2014).

Målet med denne artikel var at belyse, på hvilken måde et neuropædagogisk perspektiv kan kvalificere det didaktiske arbejde med at få omsat ny viden og refleksioner til praksis. Og man kan så spørge sig selv, hvori det nye ligger?

Som enkeltelementer er der som sådan ikke noget nyt. Det nye ligger i en didaktisk opmærksomhed på samspillet mellem kroppen, følelserne, omverden, de studerendes vaner og underviserens samtidighed. Det nye ligger i at få indfanget disse elementer i en didaktisk planlægning med udgangspunkt i at kunne se sig selv udefra og ind og de studerende indefra og ud.

Det udvidede kognitionsbegreb giver anledning til gode refleksioner og drøftelser, hvor læring ikke kun skal forstås som faglige resultater og verbale ytringer, men som nonverbale ytringer og adfærd. Det betyder, at der fra underviseren også er en opmærksomhed på følelsesmæssige og kropslige udtryk gennem sociale valg og/eller kognitive udtryk.

Men man er også nødt til at være kritisk over for denne læringsforståelse. Hvordan kan man indfange de følelsesmæssige, sociale og kropslige sider af læreprocessen, når et læringsforløb skal evalueres? Kræver det en deltagelse i den studerendes praksis på baggrund af praksisobservationer, eller er det tilstrækkeligt at udvikle evalueringsmateriale, hvor den studerende verbalt svarer på spørgsmål om dette?

I neuropædagogisk didaktik er det underviseren, os, der eksemplarisk faciliterer og binder det hele sammen – ikke så vi finder en sandhed, men så *rejsen* kan fortsætte, og nye hypoteser kan opstå (Andersen et. al 2018). Der er lang vej endnu for at få implementeret en neuropædagogisk didaktik, og "hver gang vi træffer et valg, kunne vi have truffet 99 andre!"

Dette er på sin vis rigtigt, under forudsætning af at vi træffer vores valg på et bevidst, oplyst grundlag og ikke ud fra vaner og "plejer". Refleksion i en neuropædagogisk forståelsesramme inddrager lige

såvel refleksion over de ubevidste handlinger som refleksion over de bevidste intentioner. Mange af de ting, vi gør i praksis, er kropsligt funderede vaner, som vi ikke længere behøver at reflektere over. Det er fint, når det gælder fx tandbørstning eller opvask, men når det drejer sig om læring, kan det blive en udfordring, hvis pædagogikken og didaktikken ikke fungerer. At flytte sin opmærksomhed til de vaner, vi har fået, kræver flere sæt øjne – "vi ser ikke vores egne blinde pletter". Neuropædagogikken kalder på "de mange blikke", hvis vi skal få øje på, hvad der virker eller ikke virker i vores praksis. Blikkene kommer dels fra det udvidede kognitionsbegreb, dels fra de fire blade i firkløveren, og dels fra observation og samarbejde med kollegaer, når vi i samspil deler oplevelser fra egen praksis, herunder kropslige reaktioner og følelser, reflekterer over de handlinger, oplevelserne effektuerer, og teoretiserer over begrundelser og nye perspektiver. Blikkene bevæger sig altid i et hjerne-krop-omverden-perspektiv.

#### Litteraturliste

- Andersen T.J., Hallin, C.A., Fredens, K. (2018): *Et netværk af hjerner. Tænk med dine medarbejdere og led med succes*. Gyldendal Business.
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi*. København: Akademisk Forlag.
- Damasio, A. R. (2004). *Fornemmelse for det, der sker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ebdrup, N. (2013): "Tidsskrifter vil ikke trykke tværvidenskab". Lokaliseret på <http://videnskab.dk/kultur-samfund/tidsskrifter-vil-ikke-trykke-tvaervidenskab> (20.8.20)
- Fredens, K (2018) *Læring med kroppen forrest*. 1. udgave 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Fredens, K. (2012). *Mennesket i hjernen: En grundbog i neuropædagogik*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fredens, K., & Fredens, M. (2014). *Kognition som social handling*. *Kognition & Pædagogik*, 93, 32-43.
- Gibson, J.J. (1979): *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014): *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo.
- Hertz, S. (2010): "There is a crack in everything, that's how the light gets in". I Brinkmann, S. (red.): *Det diagnosticerede liv – sygdom uden grænser*. Forlaget Klim.
- Jensen, T.W. (2011): *Kognition og konstruktion – to tendenser i humaniora og den offentlige debat*. Samfundslitteratur.
- Merleau-Ponty, M. (1999): *Sprogets fænomenologi – udvalgte tekster*. Gyldendal.
- Mortensen, A (2019). *Neuropædagogik med mennesket i centrum*. Frederikshavn: Dafolo
- Mortensen, A. (2016). *Neuropædagogik og inklusionsdifferentiering: Neuropædagogiske perspektiver på inklusionsindsatsen i den danske folkeskole. Ph.d.- afhandling*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Panksepp, J., & Biven, L. (2012). *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary. Origins of Human Emotions*. New York: W. W. Norton & Company.
- Sousa, D. (2011): "Mind, Brain and Education – the Impact of Educational Neuroscience". I LEARNing Landscapes, vol. 5, nr. 1, s. 37-44.
- Thompson, E. (2007): *Mind in life – Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. The Belknap Press of Harvard University Press.

# ET KOMPLEKSITETSTEORETISK PERSPEKTIV PÅ FACILITERING AF LÆRING OG LÆRINGSRUM

Artiklen omhandler de udfordringer, facilitator kan have på grund af den kompleksitet, der eksisterer, hvor facilitering af læring finder sted i efter-/videreuddannelseskontekster. Med reference til empiriske eksempler udfoldes den kompleksitetsteoretiske tilgang, som den er beskrevet af Stacey og Mowles.

I artiklen beskrives, hvordan facilitator med et kompleksitetsteoretisk afsæt for facilitering skaber motivation og læring hos deltagerne ved at involvere dem i deres egen læreproces og tilpasse den efter, hvad der giver mening for dem. Facilitator opnår denne effekt ved i sit samarbejde med deltagerne at fokusere på at anvende deres tidligere erfaringer og praksis, samtidig med at facilitering af den tilsigtede læring finder sted og de aktuelle læringsmål indfris.

For at mestre og fortsat udvikle den kompleksitetsteoretiske facilitering må facilitator, både i sit samarbejde med deltagerne og sammen med kollegaer, være reflekterende og refleksiv med henblik på at lære af sine og deres erfaringer. Det anbefales at skabe et kollegialt rum for denne refleksivitet.

## FORFATTER

**Berit Ryhammer**, udviklingskonsulent, UCN act2learn Pædagogik og Læring, UCN

Som underviser og procesfacilitator har jeg i flere år været optaget af *det kompleksitetsteoretiske paradigme*, som det er beskrevet af Ralph Stacey – senere også i samarbejde med blandt andre Chris Mowles – i teoridannelsen om *komplekse responsive interaktioner*. Denne tilgang har fokus på læring og udvikling i organisationer (Shaw 2002, Stacey 2008, 2012, Stacey og Mowles 2016), hvor samarbejdet med deltagerne i højere grad har fokus på involvering i didaktik og pædagogik, end det traditionelt beskrives (Illeris 2017).

I efter-/videreuddannelsesregi er de studerende og kursister forholdsvist modne mennesker, der

repræsenterer en bred vifte af faglighed og erfaring. De har forskellige ønsker og behov, som er naturligt relateret til deres aktuelle og fremtidige praksis, hvor de forventer at skulle anvende deres aktuelle efter videreuddannelse. Det medfører en betydelig diversitet for facilitator, og på den baggrund kan den kompleksitetsteoretiske tilgang være særligt relevant.

Mange facilitatorer er, som jeg selv også både har været og er, meget optaget af den systemiske tilgang til verden. Vi er optaget af, hvordan vi med vores autopoieser i faciliteringen og interkollegialt sprogligt kan koble os på hinanden og give hinanden passende forstyrrelser, der fører til udvikling. Kompleksitetsteorien har imidlertid både noget andet og mere at byde på, hvilket jeg her vil prøve at skrive ind i en efter- og videreuddannelseskontekst.

Det er min hensigt med artiklen at inspirere til, hvordan vi som facilitatorer med udgangspunkt i kompleksitetsteorien kan udvikle vores samarbejde med deltagere og kolleger om læring i efter-videreuddannelseskonteksten. Afslutningsvist vil jeg give bud på, hvilke krav, det stiller til os som konsulenter og undervisere at arbejde kompleksitetsteoretisk, og pege på muligheder for, hvordan vi i efter- og videreuddannelsesregi målrettet kan samarbejde om at udvikle vores kompetencer til at arbejde med kompleksitetsteorien i praksis.

Jeg vil i artiklen med udgangspunkt i et litteraturstudie af originale tekster af Stacey og Mowles skrive mig ind i, hvordan de udlægger den kompleksitetsteoretiske tilgang til ledelse og pædagogik. Jeg vil desuden med reference til både egne og kollegers oplevelser

og erfaringer med facilitering af læring i efter-/videreuddannelsesregi analysere og konkludere på, hvordan den kompleksitetsteoretiske forståelse kan styrke og udvikle facilitering af læring i efter-/videreuddannelsesregi.

Forfatterne til den anvendte litteratur er professorer i Management ved Hertford Business School, University of Hertfordshire. Men også i Danmark er Staceys og Mowles' teoridannelse om *komplekse responsive interaktioner* (Stacey 2008, 2012, Stacey og Mowles 2016) udfoldet af forfattere og forskere, der har interesse i, hvordan menneskers forskellighed er udfordrende for læring (Gøjsen og Solsø 2016, Larsen 2016, Solsø 2016, Solsø og Thorup 2015).

Efter- og videreuddannelsesområdet rummer både undervisning og procesfacilitering; jeg vil her bruge samlebetegnelsen *facilitator* for både undervisere og facilitatorer – idet det herved er udtryk for den forståelse, at man som underviser også er facilitator af læreprocesser, hvilket i artiklen forhåbentlig fremstår som værende i overensstemmelse med den kompleksitetsteoretiske tilgang: et samarbejde mellem deltagere og facilitator om læring og forandring.

Ligeledes vil de lærende her blive omtalt som *deltagere*, vel vidende at de fleste af dem, rettelig må betegnes studerende, idet de er akademi- eller diplomstuderende.

### KOMPLEKSITETSTEORI

Indledningsvist vil jeg som sagt gøre rede for en del af det paradigme og de tanker bag kompleksitetsteorien, som Stacey og hans medforskere og medforfattere til de kilder, jeg her henviser til, beskriver som deres afsæt for at arbejde med kompleksitetsteori i en ledelsesmæssig og pædagogisk kontekst. Stacey har indgående beskæftiget sig med både at forske i og at beskrive kompleksitetsteori som et betydningsfuldt paradigme i relation til

udvikling og læring i organisationer.

Stacey gør klart, at kompleksitetsteorien har sit udspring i naturvidenskaben. Det forhold, at man i naturen ser uendelig mange eksempler på uforudsigelighed, der fører til forskellighed afhængig af vilkår, overfører han til menneskelig praksis. Stacey bruger agernets udvikling til egetræ som afsæt for at illustrere dette. Agernet bliver eller bliver ikke til et træ, og om det bliver stort eller lille, lige eller skævt, gammelt eller ikke, afhænger af mulighedsbetingelserne (Stacey, Griffin og Shaw 2000).

Tilsvarende har vi mennesker, med vores helt individuelle DNA, afsættet til at udvikle os, men de mulighedsbetingelser, den enkelte har og responderer på, afgør,



Foto: Colourbox.dk

hvordan dette individ videre udvikler sig. Stacey ser mennesker som skabninger i kontinuerlig udvikling, DNA'et er afsættet, men det er gennem de påvirkninger, vi modtager, og de valg, vi gør – dvs. den måde, vi håndterer vores påvirkninger på, at vi udvikler os til de individer, som vi aktuelt er, og som er i kontinuerlig udvikling.



Foto: Colourbox.dk

Vi er således alle forskellige, og vi påvirker hinanden gennem interaktioner. Kommunikationen i disse *lokale interaktioner* fremhæver Stacey som afgørende for vores sociale dannelse. Stacey anser, med reference til Mead og Damasio, de kropslige udtryk som særdeles betydningsfulde i kommunikationen (Stacey 2008 s. 99, 2012 s.24-25), hvilket er i modsætning til den socialkonstruktivistiske og cirkulære tilgang, hvor det kropslige element er nedtonet, og det sproglige fremhævet som værende af afgørende betydning.

Mead beskriver, hvordan vi gennem vores kropslige, førsproglige og sproglige udvikling lærer at reagere på hinandens verbale og nonverbale gesti i de interaktioner, vi indgår i. Ethvert udtryk er altså en *gestus*, som kan påvirke andre – føre til *respons*. Mead kalder denne interaktion *gestus-respons*. Gennem iagttagelse af hinandens *gesti*, både de nonverbale og de verbale, får vi en fornemmelse af, hvordan situationen kan udvikle sig – og vi gør det på baggrund af de kropslige og mentale erfaringer, vi selv rummer. Vi kan derigennem i en vis udstrækning, leve os ind i og forudsige den videre udvikling i interaktionerne, da vi i nogen grad kender det fra vores eget liv (Mead 2005 s.79, 148, 178). Mead siger, at vi gennem *gestus-respons* lærer at opfatte vores samtalepartner som en repræsentation af, hvordan den anden typisk nu vil interagere med os – vi danner os et billede af den *generaliserede anden* (2005 s.77,182). Den sum af erfaringer, vi har med gesti, sætter sig således forstået igennem til en forforståelse og en forudindtagethed vedrørende, hvordan den anden vil reagere.

Vores *gestus-responsinteraktioner* er således beskrevet på et helt lokalt niveau – et mikroniveau. Og vi kender det jo godt fra os selv som facilitatorer. Vi er påvirket af, hvis andre i stedet for at holde øjenkontakt i samtalen ser længerevarende ud ad vinduet, eller når deltagerne i

undervisning og fælles udviklingsprocesser klikker med kuglepennen. Vi tolker det bevidst eller ubevidst som manglende opmærksomhed eller måske utålmodighed. Det påvirker os som facilitatorer, der er interesseret i et godt læringsmiljø. Vi bliver forstyrret i den interaktion, vi netop var i gang med, og bliver i stedet optaget af, om deltagerne trænger til pause, om det er for kedeligt, om vi har sagt noget forkert eller lignende. Og det udløser uvægerligt en respons hos os. Måske sætter vi tempoet op/ned, meddeler, at nu er der snart pause – eller vi spørger, hvad deltagerne tænker om processen indtil nu. Så helt ned i så små detaljer bliver vi som mennesker i den kompleksitetsteoretiske forståelse påvirket af nonverbale såvel som verbale udtryk.

Disse forandringer på mikroniveau i vores interaktioner fører over tid til erfaringer. Vi lærer noget om, hvordan vi virker på andre, og hvordan vi responderer på andre. Vores erfaringer med *gestus-respons* medvirker til, at vi hver især udvikler nogle måder at agere på, når vi oplever bestemte ting. Det har således betydning for den kontinuerlige udvikling, vi er i, dvs. også i relation til vores opfattelse af os selv i sociale sammenhænge. Stacey og Mowles henviser til Deweys erfaringspædagogiske forståelse af, at vores erfaringer, oplevelser og værdier kontinuerligt danner basis for vores videre læring (Stacey og Mowles 2016 s.395), som vi anvender situeret.

De *gestus-respons erfaringer* vi bringer med os, vil i én eller anden grad influere på den selvopfattelse og det narrativ, vi skaber om os selv, idet vi i vores respons handler på en sådan måde, at det bidrager til vores oplevelsesverden og forståelsen af, hvordan andre opfatter os. Og det medvirker igen til dannelsen af vores fortælling om os selv. Netop det narrative er en naturlig del af kompleksitetsteorien som paradigme, idet her som nævnt er fokus på vores

konstante udvikling på baggrund af tidligere erfaringer anvendt i nuet og i den forsøgsvis fremskrivning af, hvordan interaktionerne vil udvikle sig (Stacey 2008). Vi udvikler formentlig over tid en måde at være i rummet på, at undervise og facilitere på, som vi har erfaring med virker for os. Vi indleder og holder oplæg, vi anvender noter og PowerPoints – og gør det typisk på den måde, som vi fornemmer er "den gode måde" for os.

Vores erfaringer med *gestus-respons* oplevelser medvirker med andre ord til udvikling af det handlingsrepertoire, vi råder over – og som måske sætter sig til en stil eller vane. Vi underviser måske overvejende deduktivt, vi præsenterer nogle slides, sætter noget gruppearbejde i gang og samler afslutningsvis op – eller genbruger på anden vis midler og metoder, vi har erfaring med. Nogle af disse er hensigtsmæssige, andre er det måske ikke. Om de er det ene eller det andet, er helt afhængigt af den næste situation. For set med kompleksitetsteoretiske briller kommer vi aldrig i en situation, der er nøjagtig som den foregående. Netop fordi alle mennesker er forskellige, og fordi vi er i kontinuerlig udvikling *alle sammen*, vil vi aldrig være i nøjagtig samme situation ved en senere lejlighed – end ikke ved at befinde os sammen med den samme gruppe om samme emne i samme lokalitet (Stacey 2012).

I kompleksitetsteorien anvendes begrebet *emergens* om den uforudsigelige udvikling, som Stacey beskriver med egetræet (Stacey og Mowles 2016 s.309, Tsoukas og Hatch 2001 s.988). Erfaringerne, de bevidste såvel som de ubevidste – er derfor ikke altid brugbare i nye situationer, fordi disse aldrig er helt som de tidligere situationer. Det vender jeg tilbage til.

Forinden må vi flytte blikket fra individets påvirkninger af hinanden, til hvordan vi i en kompleksitetsteoretisk forståelse bliver påvirket af at være sammen med andre i grupper, og hvordan udvikling sker i grupper.

## DE LOKALE INTERAKTIONER

De lokale interaktioner, der finder sted på mikroplan mellem mennesker, sker nemlig også i større sammenhænge, dvs. i grupper og på samfundsplan. Idet vi udvikler os som enkeltpersoner via de sammenhænge, jeg tidligere har kaldt mulighedsbetingelser, men også gennem erfaringer med den måde, vi håndterer dem på, dvs. både intuitivt og via viljeshandlinger, opnår vi sæt af erfaringer. Erfaringerne er en del af os.

Når vi er sammen med andre, forsøger vi løbende at forstå, hvad der er på spil i gruppen. Vores kommunikation i form af *gestus-respons* udspiller sig som kommunikative interaktioner, der over tid bibringer den enkelte og gruppen en forståelse af, hvad der er af betydning for os i gruppen – både indholdsmæssigt (hvad er vi sammen om), og hvad angår samværsformen (Stacey og Mowles 2016 s.363).

Vi opnår erfaringer med at være sammen på bestemte måder. Stacey og Mowles beskriver, hvordan mennesker sammen over tid udvikler et mere generaliseret mønster, traditioner og ideologier – en kultur – gennem disse *komplekse responsive interaktioner* (Stacey og Mowles 2016 s.302). Dvs. de lokale interaktioner udvikler sig til ikke længere at være helt så lokale – de er afsæet for større, måske endda de helt store mønstre, hvis vi udvider optikken til samfundsplan. Her vil jeg nøjes med at forholde mig til "de større" forstået som dem, vi befinder os i som facilitatorer med en gruppe eller et hold.

Så når vi som facilitatorer taler om, at det er "sådan et dejligt hold", at "de er bare så lærevillige", eller måske at "der er en underlig stemning i den gruppe", så er det set med kompleksitetsteoretiske briller fordi, der har udviklet sig nogle tendenser til gentagelser af lokale interaktioner, der har sat sig igennem til en kultur, som vi som facilitator opfatter på den beskrevne måde.

I den kompleksitetsteoretiske forståelse er også magtforhold særdeles interessante. Her refererer Stacey og Mowles til sociologen Norbert Elias (Stacey og Mowles 2016 s.406-408), som beskriver, hvordan vi mennesker er gensidigt afhængige af hinanden på godt og ondt. Vi udvikler os jo i høj grad gennem de sociale sammenhænge, vi befinder os i. Dette forhold medfører en stadig udvikling af *inklusion* og *eksklusion* af gruppens medlemmer.

Et gruppemedlem, i en gruppe af deltagere såvel som kolleger, der fx forholder sig kritisk til gruppens arbejdsform, kan udsætte sig selv for, at de *komplekse responsive interaktioner*, bliver udfordrende (Stacey 2008 s.175, Stacey 2012 s.17, Stacey og Mowles 2016 s.307). Det kan være, vedkommende kommer med forslag til at ændre gruppens kommunikationsform – måske en kommunikationsform, som gruppen via de lokale interaktioner har forhandlet sig frem til over tid, har praktiseret og været enige om var god. Da det således er blevet del af gruppens kultur at kommunikere og samarbejde på den (nu kritiserede) måde, vil vedkommende, der udfordrer den, møde modstand i gruppen. Han eller hun interagerer jo ikke længere i overensstemmelse med gruppens ideologi og kultur. Den pågældende risikerer gruppens forsøg på eksklusion, eller ekskluderer sig selv fra gruppen. Vi giver med andre ord på samme tid hinanden muligheder og begrænsninger i vores udlevelse af gruppens ideologi og kultur.

Vi kender det godt fra undervisning og procesfacilitering. Der er måske én af deltagerne, der stiller flere eller anderledes spørgsmål, end "man" plejer på holdet. Vedkommende kan udløse skuldertræk, suk eller måske sigende udveksling af blikke mellem de andre i gruppen, men facilitatoropgaven er jo fortsat, at alle så vidt muligt lærer det, der kan læres i rummet. Et andet eksempel kan være, at facilitator foreslår

arbejdsformer, referencer eller mængder af hjemmearbejde, der ikke er i overensstemmelse med, hvad der aktuelt ligger inden for den kultur, som gruppen har udviklet. Hvem har ikke hørt udbruddet "Arrj, mener du det...?!!!"

Traditionelt vil vi forsøge at forklare for os selv og måske også drøfte kollegialt, hvad der skete. Vi vil bruge vores viden om psykologi, og vi vil måske bruge analysemodeller for at blive klar over, hvad der er/var på spil (Madsen 2006, Stacey 2012). I en kompleksitetsteoretisk forståelse ser det anderledes ud. Stacey skriver i bogen *Tools and Techniques* (2012) om, hvordan vi ofte går fejl ved at gå i den retning. At prøve at forstå ud fra en psykologisk forståelse vil basere sig på en tro på, at mennesket rummer en kerne, der er afsæet for bestemte handlinger. Med en kompleksitetsteoretisk forståelse holder det ikke, da det er de lokale interaktioner, der udspiller sig og tilsammen udgør en kompleksitet, der er uendeligt stor, idet alle er forskellige og forskellige fra sidste gang, de var sammen. Samtidig er der en ideologi eller kultur i gruppen, som udspiller sig aktuelt og fortsat kontinuerligt udvikler sig på baggrund af disse forandrede aktører. Så den traditionelle psykologi vil ofte komme til kort.

Teknikker i form af analysemodeller afviser Stacey også som værende løsningen, idet han siger, at de baserer sig på en lineær forståelse, som netop ikke er brugbar i den komplekse og uforudsigelige verden (2012). Skal vi bruge analysemodeller, skal der mere til. Men hvad er da kompleksitetsteoriens bud på, hvordan vi skal komme godt videre?

## FACILITERING AF LÆRING I DET KOMPLEKSE RUM

Da kompleksitetsteorien jo er et paradigme, må vi som facilitatorer allerførst grundlæggende bøvle med vores selvforståelse og vores forståelse af de lokale interaktioner.

I Tools and Techniques (2012) illustrerer Stacey tydeligt, hvordan vi som facilitatorer ofte går hjemmefra med et billede på nethinden og en plan i tasken for, hvad der skal ske i den aktuelle sammenhæng. Vi har forsøgt at forudsige og planlægge ud fra vores forestillinger om, hvad der kommer til at ske. Denne forberedelse er både god og sikkert helt nødvendig, men i en kompleksitetsteoretisk forståelse vil det være tydeligt, at det, vi går hjemmefra med, ikke er andet end et billede og en plan, der bygger på det kendskab, vi har til gruppen eller holdet fra sidst – eller fra den introduktion, vi har fået til dem – og det er i kompleksitetsteoretisk forståelse fortid. I emergensens navn har vi nu en ny situation. Hvad der udspiller sig i rummet i nuet og fremtiden, kan og vil naturligt være anderledes.

Vi skal dog ikke undlade at gøre vores grundige forberedelse, da vi både fagfagligt, og hvad angår facilitering af rummet, skal trække på vores erfaring. Men vi skal i den aktuelle situation i rummet være del af de *komplekse responsive interaktioner*, så vi kan følge og også deltage i udviklingen i interaktionerne. Man kan med sindsro gå så vidt som at sige, man må gøre sig til del af gruppens læring – dvs. interessere sig for, hvordan gruppen interagerer og lærer sammen, for de lærer jo netop gennem de *komplekse responsive interaktioner*. Vi skal gå fra det systemiske *ude fra perspektiv til et kompleksitetsteoretisk inde fra perspektiv* (Stacey og Mowles 2016 s.303). Vi skal samarbejde med deltagerne om deres læring, bl.a. ved at skabe en dialog om både form og indhold. Når denne kontraktering finder sted, fremmer facilitator både den gode stemning i rummet, det bedste afsæt for læring og den transfer, der kan føre til, at deltagerne kommer til at omsætte undervisningsindholdet til egen praksis (Wahlgren og Aarkrog 2013).

Dvs. pædagogikken flytter sig fra de didaktiske overvejelser og planer til (klasse)ledelse og facilitering af de lokale interaktioner – til en undervisning og facilitering, der er mere i sync med deltagerne. Pædagogikken bliver derved en medvirken til skabelse af det læringsrum og de temaer, som organiserer læring for *alle* i rummet, dvs. også for facilitator. Når man med sit *inde fra perspektiv* gør sig til ét med holdet af deltagere, så at sige, er det jo ikke det samme som, at man ikke længere faciliterer holdets læringsprocesser, men det handler om samtidigt at være aktivt deltagende i interaktionerne OG være det med sit autentiske facilitatorperspektiv. Dvs. man flytter sig til en positionering og en opfattelse af sig selv som del af gruppen og bidrager nærværende og i øjenhøjde med sine faglige- og sine facilitatorkompetencer.

Det, sammen med deltagerne, at forholde sig udforskende til det faglige indhold såvel som formen, medvirker til, at facilitator får mulighed for at skabe og tilrettelægge sin facilitering, så den støtter og styrker deltagerens læring, så den bliver meningsfuld i relation til deres erfaringer og den praksis, de skal anvende deres læring i. Med sin indsigt i didaktikken, det faglige stof og gruppens læring og de interaktioner, de har både indbyrdes og med facilitator, har facilitator det bedste afsæt for den videre læreproces. I praksis betyder det, at man må efterspørge deltagerens respons på det program eller den plan, man har lagt, at man kontinuerligt følger drøftelserne blandt deltagerne og inviterer til, at de både indbyrdes og sammen med facilitator drøfter indholdet og også formen på det, der udspiller sig.

Den kompleksitetsteoretisk funderede facilitator vil undervejs bruge deltagerens gode og mindre gode eksempler og kombinere dem med dem, som han/hun rummer i sin egen erfaringsbank eller måske

har fra de aktuelle referencer. Det er netop en naturlig del af den kompleksitetsteoretiske tilgang at trække på deltagerens erfaringer og oplevelser for at få et udvidet indblik i deres forudsætninger – og deres erfaringer med, hvordan de lærer bedst. Ikke for blindt at videreføre samme, men gennem at samarbejde med dem om at kombinere deres viden og erfaringer med facilitators merviden – herunder erfaringer, oplevelser, kreativitet og didaktiske viden i øvrigt. At arbejde med deltagerens erfaringer og oplevelser er at tale direkte ind i deres personlige og gruppens narrativ med det bedste mulige afsæt for, at det, der foregår i rummet, giver mening for dem – både i nuet og i den praksis, hvor deres nye viden skal anvendes.

Den kompleksitetsteoretisk funderede facilitator vil naturligt gøre brug af sin positionering i øjenhøjde med deltagerne for at bygge oven på sine egne erfaringer og oplevelser, eksperimentere og lære derigennem.

Som facilitator viser man imidlertid både sin sårbarhed og sin styrke, når man gør sig til deltager i den løbende interaktion. Og vi kan godt gå så vidt som til nu at tale om *improvisation*. For det, der nu foregår, følger ikke nødvendigvis en plan eller det billede, man havde af, hvad der skulle foregå, men er kreativt situeret tilpasset det, der giver mening for både gruppen og facilitator. Men man deltager med hele sin fagfaglige viden, med sit nærvær og erfaring samt *viljen til at være aktiv deltager i de komplekse interaktioner*.

Samarbejdet med deltagerne om deres læring, at vise, at man tør lytte, tilpasse, ændre og nytænke, gøre sig til ét med læringsrummet, viser facilitator som et menneske af kød og blod, som tør sætte sig selv i spil. Det vil samtidig være tydeligt, at det er en person, som sagtens både kan misforstå og lave fejl, men som trods det er en aktiv deltager i



samarbejdet om deres læring.

Facilitators positionering er i højere grad i øjenhøjde med deltagerne, omend magtforholdet aldrig kan udignes.

Som gruppe kommer deltagerne i denne proces tættere på gennem deres *komplekse interaktioner* at udvikle gruppens kultur og derigennem det læringsrum, de nu er *sammen* om indbyrdes og med facilitator. Når deltagerne selv er med i udviklingen af formen og tilpasning af indholdet i samarbejde med den nærværende og engagerede facilitator, giver deres tilstedeværelse i højere grad mening for dem, og deres motivation for at være aktivt lærende stimuleres. Facilitators kompleksitetsteoretiske tilgang, positionering

og interaktioner med deltagerne fremmer således disses læringsparathed. Det skaber et rum for, at deltagerne kan indtage en aktørposition, hvor deres viden og erfaringer kommer i spil, og det bliver legitimt at deltage med disse. Det giver deltagerne lyst til selv at være åbne og positionere sig i øjenhøjde, og de bliver typisk mindre bekymrede for at være søgende eller at fejle. Det bidrager med andre ord til motivation for at være aktivt deltagende i samarbejdet om læring i rummet - også hos dem, der ellers ville være mere tilbageholdende.

Facilitator bidrager således, qua sin kompleksitetsteoretiske forståelse og handlingsrepertoire, til den enkeltes læring, til udvikling af

gruppens kultur i retning af at samarbejde om læring - og derigennem til deltagernes personlige og fælles *narrativ*. Man kan sige, at den kompleksitetsteoretisk funderede facilitator dermed gør sig til rollemodel for læring.

### PRACTICAL JUDGEMENT

Stacey bruger udtrykket *practical judgement* om det at være aktivt deltagende i nuet med brug af alle sine erfaringer (gode som dårlige), samtidig med at man bruger sin faglighed til at gribe og begribe situationen og handle klogt i den (Stacey 2012 s.56). Det er altså ikke blot et spørgsmål om at være kreativ og impulsiv. Det er i høj grad et spørgsmål om kontinuerligt at samstemme med gruppen, og



samtidig være modig nok til at slå en skæver ind-i-mellem. Deltagerne får en medlæring af, at dét at turde tro på, at vi sammen udvikler os, har størst betydning for læring og udvikling.

Det lyder jo skønt, men hvordan udvikler man sin *practical judgement*, så man tør sætte sig selv i spil på denne måde? Man ved jo ikke, hvad der kommer til at ske – og man har dog ansvaret for at nå det, der er hensigten eller målene med det forløb, man er facilitator af.

Når man er ny i gamet, ikke føler sig helt sikker i det faglige stof eller, måske er usikker på, hvordan man bedst faciliterer forløbet (og hvem er ikke det?), så vil man typisk være tilbøjelig til at holde sig ganske strikt til den plan, man hjemmefra har forberedt og gennemtænkt, idet man trækker på sine (få) erfaringer med *gestus-respons* i facilitering, måske endda fra undervisning eller facilitering, man selv har erfaringer med som deltager (Lindhart 2007). Vi er sikkert mange, der som ny facilitator hjemmefra har forberedt os med alt for mange slides og planer for, hvordan forløbet skal være, alene fordi man ikke tør løbe tør for stof eller viden, fordi man vil gerne kunne svare på hvad som helst, illustrere, at man har styr på situationen osv. Som jeg hørte en underviser sige: "De første år stod jeg med ryggen til holdet og skrev ivrigt på tavlen, men da jeg efter flere år på denne måde vendte mig om, så jeg, at der ikke var nogen tilbage til at tage imod..." Og det kan helt sikkert også ske for den mere erfarne.

Men uanset hvor man befinder sig på facilitators kompetencestige, så er det rigtig meget farligere at nøjes med at holde sig til sine planer uden at interagere med deltagerne om dem – farligere for læring og læringsmiljø, farligt for ens facilitatornarrativ. Under alle omstændigheder er deltagerens læring hovedmødestedet. Distancering fra dem er derfor *no go*, hvorimod

det at indgå i de lokale aktioner er *way to go*, også selvom man ikke nødvendigvis er meget erfaren, ved ALT eller synes, man har fuldstændig styr på den allerbedste udgave af facilitering.

### REFLEKSION OG REFLEKSIVITET

Men hvordan komme dertil, at man tør det? Dels kommer *practical judgement* af, at man øver sig – den udvikles over tid, og novicen er næppe udrustet med den, men må arbejde med sine erfaringer. Stacey og Griffin anbefaler os desuden at arbejde aktivt med vores refleksioner (Stacey og Griffin 2005 s.23). Vi skal træne vores opmærksomhed på og refleksioner over de interaktioner og *gestus-responser*, der opstår i rummet. Vi må være nærværende og deltagende i rummet og skærpe vores blik for de mønstre, som magtrelationernes dynamikker af inklusion og eksklusion danner – og vi må derigennem få opmærksomhed på den udvikling af kultur og gruppeideologi, der løbende finder sted i gruppen, og som deltagerne trækker identitet fra (se også Molly og Christensen 2014).

Stacey anbefaler os imidlertid også at gå en tand videre og arbejde med vores *refleksivitet* (Stacey 2012 s.109-110). Refleksivitet forstår Stacey som vores refleksioner over, hvordan vi selv tænker, men også hvordan vi i interaktionerne påvirker de øvrige deltagere. Vi skal, siger han, tage vores erfaringer seriøst – og helst gøre det i samarbejde med andre og gerne mere erfarne kolleger (Stacey og Griffin 2005). Så at skabe sig et refleksionsrum, både for sig selv og i høj grad sammen med andre, medvirker til, at vores læring om egne *gestus-respons*påvirkninger og vores interaktioner kan medvirke til at udvikle vores *practical judgement*. Ved at dele og undersøge vores mest udfordrende situationer (Stacey kalder dem *major events and ideas* (2012 s.133)) med disse kolleger, får vi gennem åbenhed om vores

oplevelser, erfaringer og narrativer åbnet både et *hvorfor* og et *hvad sker der så?* (Tsoukas og Hatch 2001 s.1002). Stacey og Griffin ser det som et bidrag til at tage sine erfaringer seriøst og lære af dem mhp. at udvikle evnen til at respondere klogt i det nu, som emergerer. De beskriver metoden indgående og kalder den *Refleksiv Narrativ Undersøgelse* (Stacey og Griffin 2005).

Vi må således som kompleksitetsteoretisk orienterede facilitatorer i relation til vores egen læring og udvikling forholde os udforskende og reflekterende – og vi skal gøre det ved at skabe rum for en dialog, hvor vi har mulighed for at lære af de oplevelser, erfaringer og konkrete eksempler, som vi får via vores praksis.

Iflg. Stacey har vi ansatte i efter-/videreuddannelsesregi hermed en udfordring i at prioritere og at skabe det refleksionsrum sammen med andre, hvor vi kan videndele med udgangspunkt i vores mikro-iagttagelser af, hvad der sker og skete i rummet i det helt konkrete, måske udfordrende tilfælde. Ikke sådan at forstå, at disse erfaringer kan overføres direkte til næste situation, for den vil emergere anderledes – men som afsæt for dyb indsigt i vores egne responser på gesti i de komplekse interaktioner og derigennem udvikling af vores handlerepertoire i den uforudsigelige situation.

Det at samarbejde med den måske mere erfarne kollega er i den kompleksitetsteoretiske forståelse underprioriteret i forhold til den læring, vi facilitatorer selv har brug for. Stacey og Griffin anbefaler os jo netop at skabe rum for at undersøge, hvilken andel vi selv har i det, der skete i rummet, og tune os ind på, hvad man kunne have gjort eller kan gøre i lignende tilfælde i fremtiden. Således får vi andres perspektiver på udfordringer, og vi får dem som konstruktive forstyrrelser af vores egne forforståelser og forståelser. Det kan måske opleves

ubekvem blot at dele de gode eksempler, men også at genopleve og dele sine oplevelser af inkompetence. Men som Stacey og Griffin udtrykker det: Hvem vil ikke gerne udvikle sig og inspireres til at håndtere fremtidige udfordrende, uforudsete situationer klogt?

Vi må med andre ord forstå os

selv som lærende og få andres respons på, hvad vi gør. Mange af os har undervist i og via co-teaching, men med Staceys anbefalinger vil vi i højere grad kunne udnytte muligheden for at samarbejde om læring med vores kolleger gennem *refleksiv narrativ udvikling*.

Dette vil være en

kompleksitetsteoretisk tilgang til udvikling af undervisning, til facilitering og til egen læring med et *indefra-perspektiv*. Skiftet mellem at praktisere, reflektere alene og sammen med andre og udvikle sin refleksivitet vil med Stacey's ord udvikle vores *practical judgement*.

#### Litteraturliste

- Dewey, J. (1934). *A common Faith*. New Haven CT: Yale University Press.
- Gøjsen, Ruth og Solsø, Karina (2016). Refleksive narrativer – et metodisk greb i konsulent- og ledelsespraksis. *Erhvervspsykologi*. Vol.4, 2016.
- Illeris, K (2017). *49 tekster om læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur. 1. Udgave, 4. oplag.
- Larsen, Henry og Larsen, Henrik Holt (2013). *Mening i forandring*. Tilst: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Lindhart, L. (2007). *Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge: Hvor lærer en lærer at være lærer?* Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. [http://learning.hum.aau.dk/fileadmin/filer/pdf/Phd-afhandlinger/Phd\\_12\\_9788791543432.pdf](http://learning.hum.aau.dk/fileadmin/filer/pdf/Phd-afhandlinger/Phd_12_9788791543432.pdf)
- Mead, Georg Herbert (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mead, Georg Herbert (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København K: Akademisk Forlag.
- Madsen, Claus (2006). Hvor er hånden taget til at skrue ned for kompleksiteten? *Kognition og pædagogik. Tidsskrift om gode læringsmiljøer*.16 (59), 56-73.
- Molly, A og Christensen, TE (2014). Forandringsledelse som responsiv praksis - et kompleksitetsteoretisk perspektiv. *Erhvervspsykologi*. Vol. 12, nr.1. 4-14
- Solsø, Karina (2016). *The Covering of Power and Politics in Everyday Management Practice. Exploring Power Dynamics in the Encountering of Difference*. Ph.d. thesis at University of Hertfordshire.
- Stacey, Ralph (2008). Hvordan kunnskap vokser frem Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stacey, Ralph (2012). *Tools and Techniques of Leadership and Management*. Cornwall: Taylor & Francis Books.
- Stacey, R. og Griffin, D. (2005). Experience and method: a complex responsive processes perspective on research in organizations. I: Stacey, R. og Griffin, D. (2005) (red.). *A complexity perspective on researching organizations: taking experience seriously*. London: Routledge.
- Stacey, R., Griffin, D. og Shaw, P. (2000). *Complexity and management: fad og radical challenge to systems Thinking*. London: Routledge.
- Stacey, R. D. og Mowles, C. (2016). *Strategic Management and Organizational Dynamics. The challenge of complexity to ways of thinking about organizations*, 7th ed. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Solsø K og Thorup P (2015). *Ledelse i kompleksitet En introduktion til Ralph Staceys teori om organisation og ledelse*. Viborg: Dansk psykologisk Forlag.
- Tsoukas, Haridimos, and Hatch, Mary Jo (2001). Complex thinking, complex practice: The case for a narrative approach to organizational complexity. *Human Relations* London: Sage Publications. vol. 54(8), 979-1013.
- Wahlgren, B. og Aarkrog, V. (2013). *Transfer – kompetence i professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

սԸՈ

