

# [Uddannelsesplanlægning i et hyperkomplekst perspektiv]

Af chefkonsulent i ARGO, Lene Hald, lærer og MEd.

*Bag denne, indrømmet, lidt langhårede titel, gennem der sig en presserende og til stadighed mere interessant udfordring: hvordan tilrettelægges uddannelse i et videnssamfund, der er præget af kompleksitet og uforudsigelighed, og hvor informationsmængden er så intens og hastigheden hvormed viden skabes (og forældes) er så ekstrem? Dvs. hvordan kan vi som undervisere, uddannelseskonsulenter og andre, der har med uddannelse og læring at gøre, sikre at vi "følger" med i denne strøm af viden, og hele tiden er på forkant – ikke kun med de formmæssige aspekter, altså de metodiske landvindinger, men også med de indholdsmæssige og faglige aspekter.*

## Det hyperkomplekse samfund og evnen til at reflektere

Traditionelle måder at forstå læring og kompetenceudvikling på har fået det svært. Det gælder ikke mindst tilgange, hvor der grundlæggende tages afsæt i, at kompetenceudvikling sker via en relativ simpel overførsel af viden fra en person til en anden. Og her typisk i en formel undervisningssituation, hvor underviseren som ekspert har til opgave at formidle en viden til de mere eller mindre passive (og uvidende) deltagere.

Denne type undervisning er illustrativt søgt beskrevet via den såkaldte tankpassermetode, hvor det handler om at hælde ny viden på deltagerens tomme kar. Der er her fokus på at give deltageren nye kvalifikationer. Og den underliggende forudsætning synes at være, at den viden, der bliver formidlet, faktisk også bliver lært – og at det lærte også umiddelbart kan anvendes i praksis.

Når denne type undervisning er kommet i defensiven, hænger det primært sammen med, at vi forståelsesmæssigt har forladt industrisamfundet til fordel for et komplekst videnssamfund. Hvor industrisamfundet i høj grad var karakteriseret ved rutiner, genkendelighed og forudsigelige sammenhænge, så er videnssamfundet modsvarende kendetegnet ved en høj grad af kompleksitet og mangel på netop denne type af teknokratisk forudsigelighed.

Samfundsudviklingen har således bidraget til et markant læringsmæssigt paradigmeskift. Som medarbejder på det moderne arbejdsmarked skal man kunne andet og mere end at være fagligt kompetent. Ud over den faglige ekspertise bliver det således også vigtigt at kunne forholde sig reflekterende til sig selv og de sammenhænge, som man indgår i. Man skal løbende være i stand til at skabe ny mening på baggrund af en hverdag præget af mange forskellige og ofte modsatrettede input.

Man skal kunne forholde sig til, hvad der er betydningsfuldt, og hvad der skal være på dagsordenen i ens eget liv. Derfor kan man tale om, at man skal forholde sig både reflektivt og strategisk ikke alene til sit arbejdsliv, men til den samlede livssituation. Nogle uddannelsesforskere vurderer, at denne kompleksitet har udviklet sig i en så ekstrem grad, at det mest af alt giver mening at tale om, at samfundet og det enkelte individ er underlagt en form for hyperkompleksitet<sup>1</sup>. Det hyperkomplekse består i, at man ikke alene skal forholde sig til mange fragmentariske indtryk i hverdagen, men at man også må forholde sig til sin egen forholden.

Denne evne til at reflektere og til løbende at skabe ny viden er ikke givet i sig selv. Ganske vist udgør en sådan refleksionsevne

---

<sup>1</sup> Se f.eks. Qvortrup, Lars (2006). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal.

i en vis forstand en grundlæggende betingelse for, at vi overhovedet kan udvikles og modnes som menneske. Men bag ideen om det hyperkomplekse samfund ligger der også en vigtig antagelse om, at denne naturgivne evne til refleksion og udvikling ikke er tilstrækkelig. Der skal mere til. Der er her tale om en kompetence, som løbende må erhverves og løbende holdes ved lige.

Når man som menneske således skal kunne forholde sig reflekterende og lærende til hverdagen, bliver der brug for metoder og redskaber, der kan støtte denne proces. Og netop formidlingen af sådanne metoder og redskaber er en central udfordring for det moderne uddannelsessystem. Afsættet er, at vi har forskellige iagttagelsepunkter. En vigtig forudsætning for at kunne forholde sig reflekterende til sin egen livssituation er, at man erkender, at ens tolkning af omverden beror på det iagttagelseperspektiv, som man mere eller mindre bevidst selv har valgt. Det bliver med andre ord vigtig at anerkende, at ens tilgang til tilværelsen bestemmes af de øjne, som man betragter den med. Ud fra dette afsæt bliver det også klart, at andre kan tolke omverdenen på en anden måde. Virkeligheden er åben for fortolkning.

En tidssvarende undervisning skal således på én gang formidle en faglig viden på højt niveau, samtidig med at den skal træne deltageren i at forholde sig reflekterende til sin egen arbejds-/livssituation og til sin relation til omverdenen. Ud over at sikre deltageren adgang til faglig viden skal undervisningen altså også hjælpe deltageren til at kunne omsætte, videreføre, tilpasse og udvikle denne viden til kompetent handlen i arbejds- og hverdagslivets mange forskellige kontekster.

Viden eller sandhed betragtes ud fra dette perspektiv altid som skabt eller som konstrueret via et bestemt iagttagelseperspektiv, som i princippet kunne være anderledes. Og det er netop denne erkendelse, som åbner op for det hyperkomplekse. Ikke alene skal vi forholde os til de mange forvirrende indtryk fra omverdenen – vi skal også forholde os til,

at vores egen iagttagelse er behæftet med usikkerhed og kunne være anderledes.

Ud fra denne forståelse består udvikling og læring først og fremmest i at udfordre kendte perspektiver på omverdenen; f.eks. ved at tvinge sig selv til at anskue tingene ud fra en ny optik.

Det er netop det, vi oplever, når vi deltager i et (godt) uddannelsesforløb. Samværet med de øvrige deltagere og uddannelsens faglige stof skaber nye vinkler på et i virkeligheden gammelkendt stof (nemlig vores egen praksis!). Men det er også derfor, vi kan være usikre på at deltage i udviklingsprojekter og uddannelsesforløb. Her er det jo underforstået, at vores hidtidige måde at tolke og forstå verden på vil blive udsat for et pres. Vi kan med andre ord blive tvunget til at omfortolke os selv og vores egen rolle. Og af mange gode grunde behøver en sådan forandring ikke at stå øverst på ønskesedlen. Derfor kan der opstå det, der bredt betegnes som modstand mod læring og forandring, og som vedrører deltagernes reaktioner på en upassende forstyrrelse.

## Som individer således også arbejdspladser

På samme måde som den enkelte har sit eget iagttagelseperspektiv, så vil den enkeltes arbejdsplads også være karakteriseret ved et dominerende perspektiv. Ofte betegnes det som organisationens kultur. Iagttagelseperspektivet bygger på de fælles regler og normer, som arbejdspladsen, som organisation betragtet, bruger til at skabe en ramme, der giver mening for medarbejdere og ledelse.

Organisationens iagttagelseperspektiv er med til at skabe en tryk ramme omkring den enkelte medarbejders arbejdsliv. Men dette perspektiv er også afgørende for, hvilke nye indtryk fra omverdenen, som kan lukkes ind og gøres til en integreret del af organisationens fremtidige liv og praksis. Denne pointe er vigtig også i en uddannelsessammenhæng. For det er præcis denne inkluderende eller

ekskluderende funktion i organisationens kultur, som kan være afgørende i forhold til, om en medarbejder – som har været på efteruddannelse – også får lov til at omsætte sin nye viden til praksis.

Det er med andre ord ikke nok, at en ny viden umiddelbart giver mening for den enkelte medarbejder. Den nye indsigt skal også give mening for medarbejderens arbejdsplads. Det vil sige skabe resonans i arbejdspladsens kultur, traditioner, værdier og fælles opfattelser.

For underviseren bliver den centrale udfordring altså at igangsætte og at facilitere sådanne skift i deltagerens dominerende perspektiv. Den gode undervisning kommer derfor til at bestå i at skabe refleksion – samt i på en anerkendende måde at problematisere deltagerens gammelkendte måder at gøre tingene på. Gennem denne refleksion skabes ikke alene en ny faglig indsigt, men også en vigtig forudsætning for, at man – efter endt kursus eller uddannelse – vil gå ud i virkeligheden og agere anderledes på baggrund af den nye viden. Simpelthen fordi man – for nu at udtrykke det lidt dramatisk – ikke er den samme som før.

Men der kan også være tale om, at man som underviser mere grundlæggende lægger op til, at deltagerne skal indtænke deres egen praksis i uddannelsen. Deltagerne skal således allerede under uddannelsen gøre sig tanker om, hvordan det lærte vil kunne anvendes i praksis. Og videre have øje for de barrierer, der eventuelt måtte være i forhold til en sådan transformation til praksis.

## Konsekvenser for uddannelsesplanlægning

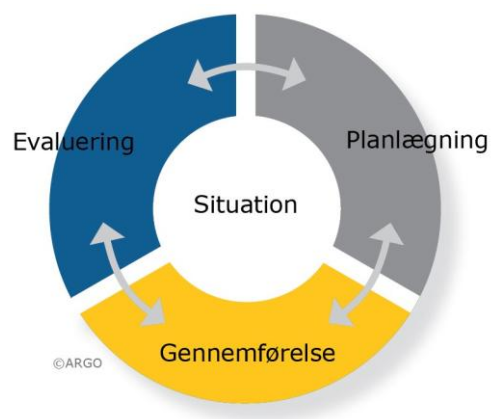
Der er en række naturlige konsekvenser forbundet med et så fundamentalt skifte i synet på uddannelse og læring. For det første bliver det meget vanskeligt at planlægge læring, da verden jo per definition er omskiftelig og viden derfor forældes hurtigere end nogen sinde. For det andet bliver en traditionel formidlingsform sat under pres, idet undervisningen må tage højde for de forskellige

iagttagelsesperspektiver, som er til stede og kommer til syne undervejs i undervisningsforløbene.

Det nye syn på læring og uddannelse kalder på nye tilgange til planlægning og andre gennemførelser af undervisning. Et bud på en tilgang, der formår at bygge bro imellem behovet for at kunne planlægge sin uddannelse og at kunne justere løbende i forhold til de krav og forventninger, som skifter med stadigt større hastighed i det hyperkomplekse samfund, er den såkaldte *Læringscirkel*.

Læringscirklen repræsenterer et radikalt brud med i hvert tilfælde to forforståelser. For det første, forståelsen af, at underviserne og udviklerne er eksperter, som på distance kan kortlægge objektive uddannelsesbehov. For det andet forståelsen af, at underviserne og udviklerne er eksperter på deltagernes læring.

Pointen i Læringscirklen er, at overvejelserne i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering hænger sammen – illustreret ved cirklen, OG at der i hver af de 3 faser i cirklen også ligger særskilte overvejelser og beslutninger, der kobler sig til den konkrete situation, som uddannelsen planlægges, gennemføres og evalueres i forhold til. Overvejelserne omkring planlægning, gennemførelse og evaluering skal derfor gøres med et sideblik til de andre faser i cirklen, og med udgangspunkt i den situation, som er omkring opgaven – herunder bl.a. om det er store eller små, nye eller kendte, udviklings- eller undervisningsopgaver.



Med Læringscirklen er der altså tale om en sammenhængende model, hvor de tre faser virker ind på hinanden, og hvor alle 3 faser tages i betragtning både før, under og efter udviklings- og undervisningsopgavens gennemførelse. Ligesom der med Læringscirklen tilbydes muligheder for at arbejde meget fleksibelt med faserne alt efter udviklings- eller undervisningsopgavens omfang og betydning og den helt konkrete situation.

## Planlægnings- og design fasen

Under hensyntagen til den konkrete udviklings- eller undervisningsopgave, der skal løses, arbejdes der i planlægnings- og designfasen med fokus på deltagerens konkrete arbejdssituation og deraf afledte kompetencebehov samt med målene for indsatsen holdt op mod den virkelighed, som hver enkelt deltager kommer fra. I denne fase er omdrejningspunktet den bruger- og praksisinddragende undersøgelse.

Det centrale udgangspunkt for undersøgelsesarbejdet er, at kompetencebehovene og målene knytter sig tæt til den arbejdsmæssige sammenhæng, som deltagerne fungerer i – og altså ikke er behov og mål, der alene kan identificeres og formuleres ud fra skrivebordsundersøgelser og analyser af dokumenter og funktioner.

I planlægnings- og designfasen skal rammerne og målene for uddannelses- og kursusindsatserne formuleres. Også her vil en undersøgelse af deltagerens arbejdsmæssige sammenhænge være et vigtigt afsæt. Først og fremmest fordi indsigt i praksis gør det muligt at beskrive målene som kompetencemål – dvs. mål, der beskriver de handlinger og den adfærd i relation til arbejdsopgaverne, som uddannelses- og kursusdeltageren kan udføre som resultat af deltagelsen. Når uddannelses- og kursusmål skal formuleres som kompetencemål kræver det, at underviseren/udvikleren kan binde de skolebaserede videns, holdnings- og færdighedsmål sammen med den praksis, som deltagerne er i/kommer fra. I forhold

til undervisningen skal de skolebaserede mål derfor oversættes til handlemaal for arbejdsopgaver. I forhold til udviklingen af nye kursus- og uddannelsesaktiviteter skal de konkrete arbejdsopgaver fra praksis oversættes til handlemaal, der indeholder viden, færdigheder og holdninger.

Sat ind i Læringscirklen kan de væsentligste komponenter i planlægnings- og designfasen illustreres med følgende punkter:

- Bruger- og praksisinddragende undersøgelse
- Formulering af praksisnære kompetencemål

## Gennemførelsesfasen

I gennemførelsesfasen, som jo handler om at omsætte planlægnings- og designfasens undersøgelser og kompetencemål i en konkret undervisningssituation, er det centrale fokus deltagerens aktive medvirken i og ansvar for læreprocessen. At gennemføre undervisning er komplekst. Tidligere tiders tro på at når bare underviseren styrer og kontrollerer indholdet og undervisningsformen imod de fastlagte mål for et uddannelses- og kursusforløb, så er udbyttet hos deltagerne sikret, holder ikke. Deltagerne lærer ikke nok, og sjældent det planlagte.

Gennemførelse af udbytterige læreprocesser handler i stedet om at underviseren – i dialog og samspil med deltagerne – sætter rammerne for en deltagerinvolverende og dialogbaseret undervisning, hvor udgangspunktet er deltagerens erfaringer og deres arbejdsopgaver i praksis. At gennemføre en dialog- og erfaringsbaseret undervisning med fokus på praksis kræver, at underviseren kan se på egen rolle på en ny måde. Underviseren udfylder nemlig ikke længere alene rollen som faglig ekspert, men må også påtage sig at være vejleder, coach, facilitator af læreprocesser, sparringspartner m.v. Underviserrollen er i højere grad at arbejde som faglig konsulent, hvor man veksler mellem at give faglige input og sparring på deltagerens læreproces.

Det er ikke altid let at slippe den styring og kontrol, som er nødvendig, for at give deltagerne mere plads og råderum til at tage ansvar for egen læreproces og dermed lære mere og bedre. For lærer deltagerne det, de skal i forhold til et beskrevet pensum og fastlagte mål, når de selv i højere grad styrer? Uden tvivl. Deres læringsresultater og mulighederne for at bruge det lærte i praksis vil blive bedre. Simplethen fordi en større grad af deltagerstyring og ansvar, gennemført på en måde så der er sparring fra meddeltagere og en kompetent faglig konsulent/underviser, læringsmæssigt set er et meget effektivt middel.

Indbygget i rollen som underviser og faglig konsulent ligger også kravene om løbende at kunne justere indhold, metoder og evalueringsform efter deltagerne og efter de kompetencemål, som er formuleret i planlægnings- og designfasen. Den faglige konsulent skal således være fleksibel og parat til omstilling i sin tilgang til egen praksisudøvelse.

Sat ind i Læringscirklen kan de væsentligste komponenter i gennemførelsesfasen illustreres med følgende punkter:

- Dialog og erfaringsbaserede læringsformer, hvor deltagerne og praksis er i fokus
- Underviserrolle som faglig konsulent, der løbende kan justere indhold, metoder og evalueringsform efter deltagerne og konteksten

## **Evaluerings-, opfølgings og videreudviklingsfasen**

Ofte vil der være en tendens til at arbejde med evaluering som en tilbageskuende, vurderende og legitimerende kontrol af, hvorvidt uddannelse og kurser har levet op til de oprindelige mål. Og det er også et centralt punkt at kunne måle og vurdere uddannelsers og kursers effekt. Men evalueringer kan bruges til meget mere, som denne fase i Læringscirklen også antyder.

For det første kan der arbejdes med evaluering som både en bagudrettet og

fremadrettet undersøgelse. Det indebærer, at der i evalueringen både undersøges, hvad der havde effekt (bagudrettet) og hvilke anbefalinger, ideer og udviklingsmuligheder, der er behov for og ønsker om at realisere (fremadrettet) på baggrund af erfaringerne fra uddannelses- eller kursusaktiviteten og på baggrund af indsigten i arbejdsopgaverne i praksisområdet. At have det fremadrettede perspektiv i evalueringsarbejdet er forudsætning for at holde et udviklingsorienteret fokus. For når en evaluering er brugerinddragende og fremadskuende, skaber udvikleren/underviseren det bedste afsæt for en beskrivelse af aktuelle og relevante nye udviklingstiltag og justering af allerede gennemførte aktiviteter. Dermed er udvikleren/underviseren allerede trådt et vigtigt videre skridt ind i planlægningsfasen af det næste nye eller lettere tilpassede uddannelses- og kursusforløb.

En anden – og vigtig – dimension ved at arbejde bredt med evaluering er at se det som en løbende aktivitet, der ikke kun gennemføres ved afslutningen af et kursus- eller uddannelsesforløb, men foregår som en tilbagevendende aktivitet undervejs.

Herved kan deltagerne inddrages i refleksionerne over uddannelses- eller kursusforløbet og være med til at støtte og kvalificere gennemførelsen. Og herved lægges der vægt på, at deltagernes engagement og forpligtelser i forhold til deres egen læring er en vigtig forudsætning, for at de opnår det ønskede udbytte. Man kan sige, at det gennem den løbende evaluering bliver tydeligt, at et godt læringsudbytte handler om at få kurset/uddannelsen, deltagerne og praksis til at hænge sammen på den bedst tænkelige måde.

Den løbende evaluering bidrager dermed til både at sætte fokus på deltagernes læreproces – herunder deres egen indsats i forbindelse med deltagelsen i kurset/uddannelsen – og til fokus på udbyttet og mulighederne for at tilpasse forløbet så udbyttet styrkes. Dette dobbelte fokus er vigtigt at synliggøre, fordi det slår fast, at læring, udvikling og forbedring sker i et samspil mellem deltagernes aktive

medvirken, underviserens fleksibilitet og uddannelsens/kursets rammer og indhold.

Som et sidste centralt aspekt i arbejdet med evaluering skal betydningen af overensstemmelse mellem anvendte undervisningsformer og evaluerings- og bedømmelsesformer fremhæves. Evaluering og bedømmelse af deltagernes præstationer, f.eks. i form af eksaminationer og vurderinger af tilvæksten i viden og færdigheder, skal bygge på de samme principper og metoder som undervisningen. At skabe den sammenhæng medvirker dels til større overførbare mellem undervisning, udbytte og efterfølgende praksis for deltagerne og dels til at fastholde det fremadrettede, udviklingsorienterede – frem for alene det vurderende og kontrollerende – evalueringsfokus.

Sat ind i Læringscirklen kan de væsentligste komponenter i evaluerings, opfølgings- og videreudviklingsfasen illustreres med følgende punkter:

- Brugerinddragende og fremadskuende evalueringsformer
- Løbende evalueringer, hvor der både er fokus på deltagernes læringsudbytte og læreproces
- Overensstemmelser mellem undervisningsformer og evalueringsformer.

## Konklusion

Som det er fremgået af denne artikel, har præmisserne for undervisning og læring ændret sig i takt med at samfundet ændrer sig hen imod en større kompleksitet. Det betyder, at de metoder, vi som undervisere og udviklere benytter os af, bør udvikles, så de er i stand til at hjælpe os i bestræbelserne på at gennemføre så optimale læringsforløb, som muligt.

Vores teoretiske og praktiske erfaringer med at arbejde med læring og udvikling

peger på, at tilrettelæggelsen af læreprocesser med fordel kan anskues som en cirkulær proces, hvor planlægning, gennemførelse og evaluering, ses som hinandens forudsætninger og som integrerede dele af en samlet proces, der udspiller sig omkring den konkrete uddannelses- og udviklingssituation. På den måde sikres det at undervisningen hele tiden kan justeres i forhold til de iagttagelsesperspektiver, som kommer til syne undervejs i processen, og i forhold til de praksissituationer, som giver mening for deltagerne at fokusere på.

På mange måder er den refleksionsproces, som knytter sig til anvendelsen af Læringscirklen, parallel til den refleksionsproces, som underviserne/udviklerne igangsætter og faciliterer hos deltagerne på kurser og uddannelser. Nemlig en refleksion med flere indbyggede trin:

1. Refleksion over, hvad der allerede vides
2. Refleksion over, hvad der er vigtigt at vide
3. Refleksion over, hvad det er muligt at vide

og alt sammen reflekteret i forhold til den konkrete udviklings- eller undervisningsopgave, som underviseren/udvikleren står med og i forhold til Læringscirkelns 3 faser (planlægning, gennemførelse og evaluering).

Man kan sige, at Læringscirklen skaber en ramme at reflektere indenfor. Når du står med en udviklings- eller undervisningsopgave, kan Læringscirklen og dens underpunkter derfor bidrage med inspiration og indsigt. Men som underviser/udvikler handler det dog stadigvæk overordnet om, at du kan vurdere hvilke dele af modellen og dens underpunkter, der giver mening at bruge i den konkrete sammenhæng, og hvilke der ikke gør.