

Læringsmiljøer i erhvervsuddannelserne. Samlær – et projekt om videnudvikling og videndeling

Hans Jørgen Knudsen, DEL

Introduktion

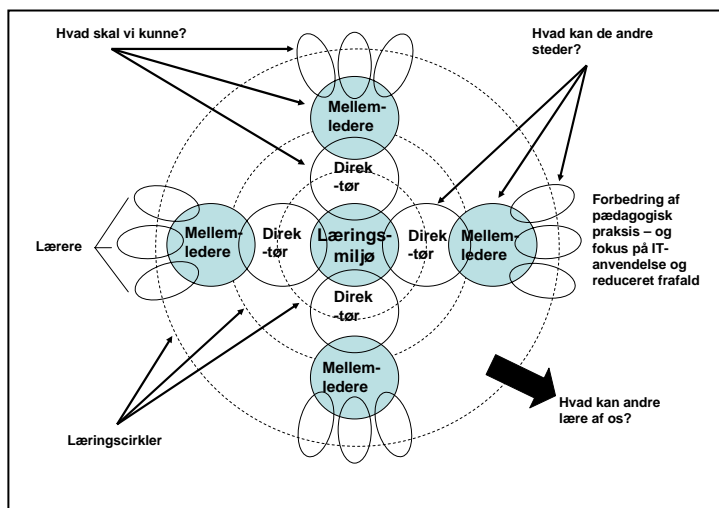
Samlær er et projekt¹ hvor 8 erhvervsskoler² lærer sammen, lærer af hinanden og af andre og hvor alle relevante aktører i en samlet institutionsudvikling medvirker.

Det sker således i en institutionel sammenhæng (på den enkelte skole), og alle niveauerne fra direktør til lærere er med, og det sker i en tværinstitutionel sammenhæng, på tværs af institutionerne, således at aktører kan lære sammen og lære af hinanden – eller for den sags skyld af andre. Direktørerne kan lære sammen med de øvrige direktører, sammen med deres egen ledergruppe, i samlede lederfora – eller af de mange udviklingsprojekter, som gennemføres i det samlede projekt. På samme måde kan ledere fra samme skole lære sammen, sammen med ledere fra andre skoler og naturligvis sammen med deres lærergrupper og i fora hvor alle er samlet. Og endelig gælder det naturligvis at lærerne og HK,erne kan lære af hinanden i de enkelte udviklingsprojekter, i samspil med miljøer, der på forhånd ved bedre end de selv gør (altså udefra) fra andre lærergrupper i det samlede miljø, som er optaget af samme problemstilling som de selv – eller sammen med deres ledere og i fora hvor alle er samlet.

Netop sammenhængen er det karakteristiske i projektet – og så det forhold at der skal skabes læring på tværs.

Sloganet i projektet er: Skab viden gennem læring.

Sammenhængen kan skitseres således:



¹ Finansieret af SCKK

² Bornholms Erhvervsskole (projektholder), EUC-Nord, Handelsskolen Minerva, IBC, EUC-Syd, Dalum Uddannelsescenter, Svendborg Erhvervsskole, Selandia

Det er således et projekt, hvor der både tages hensyn til hvad skolerne antages at skulle kunne håndtere i forhold til f.eks. lovgivning og til udviklingen i det hele taget, og et projekt, hvor den viden, der findes andre steder inddrages - hvor det er muligt og hensigtsmæssigt.

Det er også et projekt, hvor der skabes læring i institutionerne, og hvor læring skabes i de læringscirkler, som etableres på tværs – og endelig, naturligvis, et projekt, der søger at formidle den viden, der skabes så uddannelsessystemet – især erhvervsuddannelserne – kan få glæde og gavn af det.

Det handler således om ledelsesudvikling og om etablering af læringsmiljøer i organisationer og på tværs af organisationer (permanente eller ad hoc miljøer) – med henblik på *at skabe viden gennem læring* – sammen med andre og/eller ved hjælp af andre. Og det handler om at formidle den viden, der skabes på denne måde, på en sådan måde, at andre kan få glæde og nytte heraf.

Den viden der skal skabes og formidles skal have så stor nytteværdi for erhvervsskolerne som muligt.

Viden og læring

Viden og læring er helt fundamentale begreber i SAMlær.

Viden kan ikke iagttages direkte, men kan være indlejret i fysiske genstande – herunder i organisationers normer og sædvaner, kan optræde som information i dokumenter og anden form for symbolsk lagret støtte, eller den kan befinde sig i menneskers hoveder.

Det man umiddelbart kan iagttage er data, som kan være bærere af information, for dem, der har forudsætningerne for at forstå de signaler der afsendes og som i øvrigt er optaget af at arbejde videre med det, de iagttager – måske med henblik på at justere den viden, de har i forvejen, få den bekræftet – eller måske helt afkræftet og erstattet af en ny.

I et videnudviklings- og videndelingsprojekt som dette er det derfor vigtigt at etablere forudsætningerne for at:

- Deltagerne kan ”trække” information ud af relevante data
- Deltagerne (eller andre) får lejlighed til at teste eller afprøve den indvundne indsigt i forskellige situationer
- Den således indvundne indsigt kan kodificeres og gerne generaliseres på en sådan måde, at den lettest muligt kan spredes til alle relevante aktører

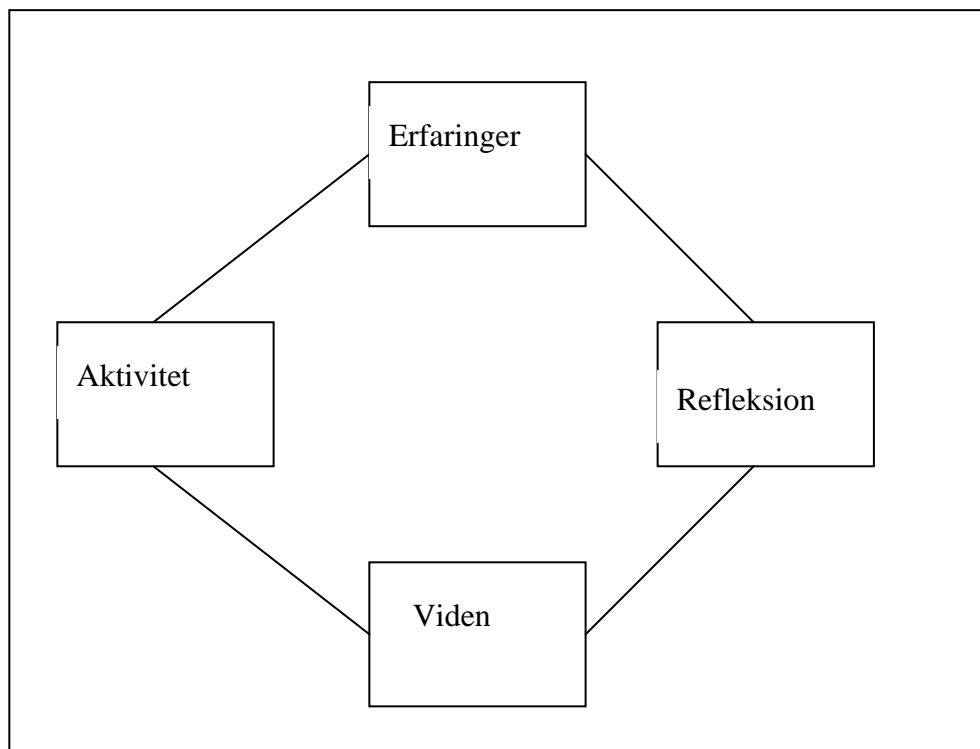
I mange tilfælde er praksis i en uddannelsesinstitution fyldt med data, som ikke umiddelbart afgiver information. Den kan optræde som en slags tavs viden af den karakter, hvor deltagerne antager at det er så banalt at der slet ikke er noget at tale om – ”alle ved bare at det er sådan”. I andre tilfælde mangler deltagerne måske viden til at forstå de afsendte informationer – fordi deres viden er skabt i en anden sammenhæng, og fordi de ikke har haft lejlighed til (eller lyst til) at deltage i aktiviteter, som måske kunne give dem den fornødne viden.

Viden i dette projekt skabes i en social sammenhæng. Det er således ikke blot noget, der tilføres udefra, som alene er skabt af forskningsinstitutioner, og som fremstår som testet og verificerbar viden (justified true belief), men noget der skabes i et samspil mellem aktørerne i projektet og deres samspil med omverdenen – herunder naturligvis med forskere og forskningsresultater.

Viden skabes på baggrund af information. Én ting er imidlertid at én eller flere har indsamlet og/eller genereret information - og har gjort forsøgt på at sprede det så godt som muligt. Noget andet er om det er kommet til deltagerne (eller organisationen) som relevant og dækkende information. Der er fejl muligheder mange steder undervejs. I selve afsendelsen, i den koncentration der ofte finder sted (in-formation i forhold til ex-formation³), i mulige forsinkelser (med fortsæt eller tilfældigt) eller i de modifikationer, som nogle kunne have brug for at tilføre. F.eks. fordi de finder tidspunktet uheldigt eller fordi de ønsker at stå i et særligt lys henholdsvis netop ikke ønsker at stå i et særligt lys osv. Men man kan i det mindste spørge ind til ex-formationen (til mellemregningerne) for dem, der har afsendt informationen kender dem jo godt.

³ Det som bliver tilbage når alle mellemregninger er væk, som udgør den skriftlige redegørelse, den verbale beskrivelse eller lignende er information, mens det, der alene bliver tilbage hos aktørerne - altså mellemregninger, processer osv kaldes for ex-formation

Videnarbejdet (og læringen) i projektet er i princippet uendeligt. Det tager udgangspunkt mere i aktiviteter fra egen praksis end i teorier. Der reflekteres systematisk over indvundne erfaringer, og erfaringerne bruges videre i den fortsatte afprøvning af nye koncepter, nye modeller, nye indsigter.



Helt så nemt som det ser ud på papiret er det naturligvis ikke i praksis. Ikke alle aktiviteter giver f.eks. erfaringer – måske fordi det, der sker ikke rummer informationer, der opfattes af deltagerne. Måske fordi deltagerne på et tidspunkt ikke orker at fortsætte udviklingen. ”Nu må det være godt nok” Måske fordi deltagerne mener at de faktisk har fundet den nødvendige og relevante viden – så der er ikke mere at gå efter. Måske....

Viden i denne sammenhæng omfatter også det som nogle ville kalde for ”kunnen” – det er institutionens evne (kompetence) til at levere sin kerneydelse, der er målet for anstrengelserne (det er derfor både know that og know how).

Det er således et strategisk læringsprojekt. Der er fokus på nogle områder og ikke på andre. Det betyder at nogle udpeger de områder, der skal ændres, og i forhold til hvilke læring og videnskabelse (og videndeling) skal finde sted. Disse områder vil i de fleste tilfælde blive bestemt ”oppefra”, af skolens ledelse, som igen er stærkt ”inspireret” af den gældende lovgivning og Undervisningsministeriets ønsker og påbud.

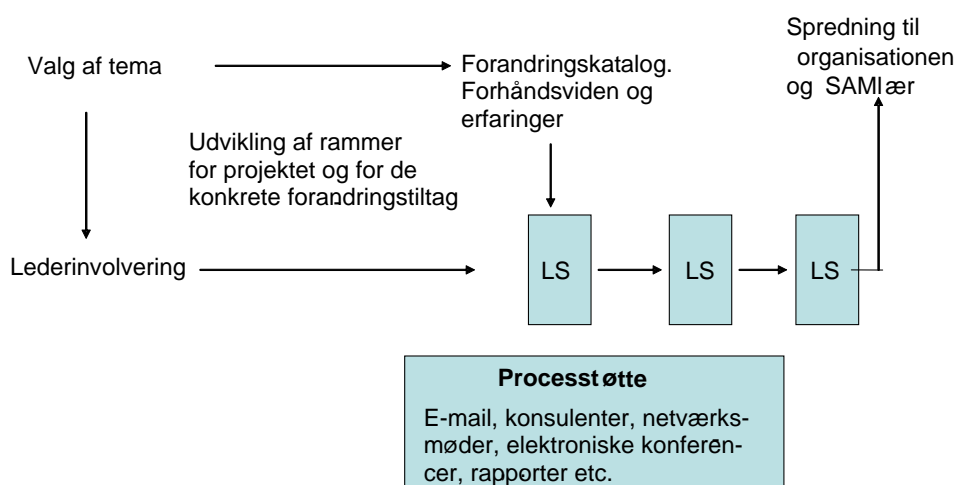
Der vil hyppigt være tale om forandringer, der ikke uden videre vækker begejstring hos alle, men som stiller krav om nye arbejdsformer, nye vilkår og ændrede roller.

Sammenhængen mellem teori og praksis

Selvom aktiviteter (og dermed praksis) hyppigt vil være udgangspunktet for projektets arbejde, er der god grund til at se på hvilken viden udefra, der kan hentes ind i projektet. Det vil hyppigt være i form af eksempler på ”god praksis” fra andre institutioner – en god praksis, der meget vel kan være skabt i tilknytning til forskningsprojekter, men som bestemt også kan være skabt af interesserede og engagerede lærere eller ledere andre steder fra.

I projektet afprøves den såkaldte ”gennembrudsmetode”, som netop tager udgangspunkt i at der findes gode eksempler udefra på hvordan man kan gøre dette eller hint. Så i stedet for at opfinde alt selv forsøger projektet at arbejde med delforløb efter denne metode:

Gennembrudsmetoden

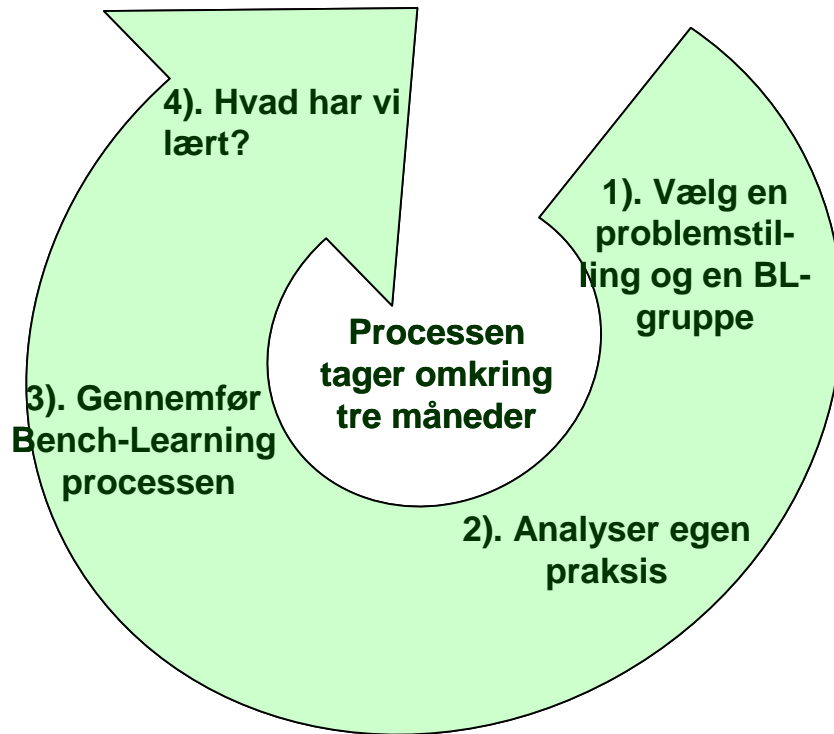


Teorien bringes ind i projektet gennem udarbejdelsen af et såkaldt forandringskatalog, som rummer gode eksempler på hvordan man kan arbejde med netop det, som er det aktuelle og relevante opgaveområde. Det kan således omfatte egentlige forskningsresultater eller blot eksempler på god praksis.

Der lægges vægt på at deltagerne herefter udarbejder deres eget katalog, sætter deres egne resultatmål. Der vil alm. være tale om gennemførelse af et mindre antal LæringsSeminarer (LS) og et projektarbejde i mellemprioderne hvor nye arbejdsformer afprøves - uden revolutionære ambitioner. Den egentlige udvikling finder sted i mellemprioden hvor grupperne arbejder systematisk med forholdet mellem teori og praksis – i et forsøg på hele tiden at udvikle den bedst tænkelige praksis.

En anden metode, som projektet gør brug af er benchlearning (se bl.a. Karlöf, 2001) – forstået som det forhold at man sammenligner sig med andre, men med særlig henblik på at lære af dem. Det er her vigtigt at den enkelte institution gør op med sig selv, hvad den gerne vil blive bedre til, finder en institution, der tilsyneladende netop er god til det og etablerer en aftale om systematisk videnedveksling. Et led i sammenhængen er at den enkelte institution også gør op med sig selv, hvordan den arbejder med den aktuelle problemstilling i sin egen praksis.

Processen kan anskues således (Pedersen, 2005):



En meget central begrundelse for hele projektet er netop at der findes en stor del viden omkring på danske erhvervsskoler, som ikke kommer ret mange til gode. Det handler da om at finde den, indhente den, måske videreudvikle den, sprede den til andre – og naturligvis udnytte den i egen praksis.

Det betyder igen at både videnindhentning og videndeling gøres til strategiske processer, som noget institutionen vil – bl.a. fordi den har brug for det. Det er et strategisk anliggende hvilken viden man ønsker at få fat i (måske også hvilken viden man netop ikke ønsker at få ind), og det er et strategisk anliggende at geare institutionen til at ville (og kunne) dele viden i stedet for at samle den i små magtbaser, særlige afdelinger eller enheder, enkeltpersoner osv. Det kan meget vel være en større kulturel forandring. Personer og enheder skal forstå at ved at dele viden får de også (i bedste fald) del i andres viden.

Hvad skal der til?

Vi har her fundet inspiration hos von Krogh et al. (2000), der bl.a. gør opmærksom på, hvilke forhold, der virker fremmede for netop kreative processer, hvor ny viden skabes – og hvor man organiserer sig m.h.p. at bringe ny viden til en organisation eller dele heraf:

- Der skal skabes en vision for projektet
- De nødvendige samtaler og refleksioner skal sikres
- Deltagere med den rette viden skal mobiliseres
- Den rette kontekst skal skabes
- Den skabte viden skal spredes og nyttiggøres

I denne japansk inspirerede tradition er videndeling ikke blot et spørgsmål om adgang til en informationskilde, at have en modtager, en meddelelse og en kanal at sende på, men i høj grad et forhold, hvor både den eksplicite og den tavse viden indgår. Heri indgår naturligvis også relationerne mellem aktørerne, motivationen for at deltage i videndeling, hvad der er værd at dele – eller i det mindste værd at bruge så megen tid på at dele osv.

Også Dixons (2000) skelnen mellem om viden er noget man ønsker at få del i, eller noget andre mener man ”bør” have del i (push eller pull?) har spillet en rolle i projektet.

I forbindelse med en diskussion om ”Kompetencemiljøer i verdensklasse” (Mandag Morgen, 2002) sættes der netop fokus på dette forhold - at der altså kan være forskel på, hvad organisationen har brug for (kompetencesynsvinklen), og hvad den enkelte medarbejder er optaget af. Opfattelsen er (Ibid), at kun hvis organisationerne evner at inddrage begge synsvinkler vil de kunne klare den nødvendige kompetenceudvikling⁴. SAMlær-projektet er netop organiseret på en sådan måde at alle relevante medarbejdergrupper (fra direktører til lærere og HK,ere) deltager.

I de enkelte delprojekter har vi forsøgt at drage nytte af begge tilgange. En karakteristisk opgave består af følgende elementer:

- En valgt (eller flere) problemstilling(er)
- Udvalgte eksperter (deltagerne selv)
- Den nødvendige facilitering af processen

SAMlær er samtidig en midlertidig udviklingsorganisation, som:

- Har et formål
- En opdragsgiver
- Nogle rammer og ressourcer
- Udvalgte deltagere
- En begrænset varighed

Men hele projektet er bestemt tænkt som et læringsmiljø.

⁴ I publikationen anvender Mandag Morgen betegnelsen kvalifikationer og ikke kompetence, som de ellers på mange måder har ført stærkt i marken i mange sammenhænge

Læringsmiljøer

Et andet fundamentalt begreb i SAMlær er læringsmiljø. Hvad forstås ved et læringsmiljø og hvorledes er netop dette læringsmiljø sat op?

Begrebet hænger i vores forstand tæt sammen med begrebet organisatorisk læring. Det er således en social proces, som er relateret til praksis, og som gennem ændrede handlemuligheder gør det muligt at udvikle nye erfaringer, ny viden og nye færdigheder.

I projektet indgår der mange lærende enheder, som er knyttet til deres egen skoles organisation, men som også er dele af netværk og samarbejder på tværs af de organisatoriske skel – med den særlige mission at lære af det, samtidig med at deres egen praksis forbedres ved det. Læring udgør på denne måde broen mellem arbejdet i praksis og nyudvikling.

I læringsmiljøet skal der udvikles den kompetence, som gør det muligt for institutionen at levere sin kerneydelse. Det betyder, at der både er tale om personlige og individuelle forudsætninger og om forudsætninger, der knytter sig til arbejdet sammen med andre (i f.eks. team), med bestemte og ønskværdige former for teknologi og i en bestemt organisatorisk kultur (Drejer & Riis, 2000).

Kerneydelsen er hyppigt defineret af Undervisningsministeriet, men den mere præcise måde opgaven skal løses på, af hvem og under hvilke betingelser er derimod op til den enkelte institution selv at afgøre. Og det betyder da også, at de medvirkende institutioner ser lidt forskelligt på hvilke kompetencer, det er nødvendigt at udvikle for at kunne klare sig godt i fremtiden.

Grundlæggende er tankegangen bag læringsmiljøer i SAMlær bygget op på konceptet om Communities of Practice (Wenger, 2002) eller praksisfællesskaber, som det også kaldes.

Praksisfællesskaber

I praksisfællesskabet er læringen knyttet til det, som kunne kaldes for horisontal læring, en læringsform, der indebærer, at deltagerne lærer sammen, af hinanden og derved skaber ny viden v.h.a. den viden de besidder på forhånd. Der er således ikke én specialist tilstede som skal lære de andre noget.

Der er mange eksempler på denne måde at arbejde på. Netværksideen er i sig selv en form for horisontal læring, hvor deltagerne i netværket bruger hinanden til at løse forskellige former for problemer. Somme tider er det organiseret på den måde, at der betales et kontingent af en slags, for at blive ”hosted” af en organisation,⁵ eller for at have en ramme om arbejdet, som tilfældet er med det såkaldte ESB-netværk⁶ for 20-30 erhvervsskoler.

Når horisontal læring tilsyneladende er blevet mere udbredt end det før har været, skyldes det antagelig en blanding af 1) at det generelle uddannelsesniveau er øget (folk kan og vil derfor gerne selv), 2) at de rigtige eksperter ofte må findes i Cyber-space, og/eller 3) at de, i en given praksis, ofte netop er deltagerne selv.

⁵ Se f.eks. www.humanconsult.dk

⁶ www.esb.dk

Måske hænger det også sammen med, at deltagere har erfaret, at de kan lære meget af hinanden – ikke mindst netop det de både har brug for og lyst til at lære. Etienne Wenger (2002) har adskillige eksempler på *horisontale* måder at lære på - og netop måder, som er præget af at deltagerne selv har organiseret sig som lærende enheder, på baggrund af:

- Fælles praktiske erfaringer
- En interesse i at lære sammen
- Deling af de erfaringer, modeller, materialer, redskaber m.v. som udvikles i forløbet

Sådanne praksisfællesskaber er tænkt som organisationer, der udvikler sig til at blive bedre og bedre til at lære sammen, af hinanden – i forhold til en fælles praksis. Det er også forestillingen, at de i mange tilfælde er selvorganiserede – at initiativet så at sige kommer nedefra.

Der er dog ikke noget i vejen for, at sådanne miljøer kan organiseres. F.eks. vil læringsforløb som har ad hoc karakter - bl.a. *Communities of Educational Practice* (CoEP) - kunne organiseres efter de samme principper, omend de da stort set altid vil have også *vertikale* elementer indbygget. Og det er da også den tankegang, SAMlær-projektet er bygget på.

Forudsætningerne for at få et praksisfællesskab ud af det er:

- At der er en passende frihed og et passende tillid til hinanden til at ville deltage i fællesskabet – som netop fællesskab
- At der er en passende vision og ambition om hvad fællesskabet kan bruges til
- At der er en passende fælles opfattelse af hvad fællesskabet drejer sig om – herunder om normer og roller samt standarder og rutiner for fællesskabets udøvelse

Praksisfællesskaber er en slags containere for kompetencen i fællesskabet. Og kompetencen er naturligvis forskellig afhængigt af hvilke personer med hvilke kompetencer og interesser, fællesskabet består af.

Fællesskabet definerer kompetence ved at se på tre forhold.

- En kollektiv forståelse af hvad meningen med fællesskabet er og i hvilken udstrækning de holder hinanden ansvarlige. At være kompetent i fællesskabets forstand er at være i stand til at bidrage til fællesskabets udvikling
- Et fælles engagement – de interagerer, etablerer normer. At være kompetent er således også det at kunne engagere sig i fællesskabet og at være en troværdig samarbejdspartner
- Et fælles repertoire af fælles ressourcer, rutiner, redskaber, værktøjer etc. At være kompetent er derfor også at have adgang til ressourcerne og at kunne anvende dem hensigtsmæssigt

For at virke hensigtsmæssigt er det nødvendigt at fællesskabet har et passende energi-niveau (at der sker noget), at det fælles engagement udvikles gennem samvær og på en sådan måde at deltagerne tror på hinanden, og endelig må fællesskabet kunne forholde sig til egne produkter, reflektere over dem og deres værdi for fællesskabet.

Et fællesskab må nødvendigvis have grænser. Ikke alt og ikke alle kan med mening deltage i et givet fællesskab. På den anden side kan grænser udvides (og naturligvis også indskrænkes) hvis der er behov for det. Et praksisfællesskab er IKKE en formel organisation med deraf følgende

grænser for hvem der må deltage og hvem, der ikke må. Derimod er mange praksisfællesskaber indrettet på deltagelse af personer fra forskellige organisationer og i hvert fald fra forskellige afdelinger af den samme organisation – gerne på tværs af geografiske skel.

I SAMlær projektet er der mulighed for forskellige typer af praksisfællesskaber:

- Direktørgruppen kan udgøre et praksisfællesskab på tværs af de involverede institutioner
- Den enkelte direktør kan på sin egen institution indgå i et praksisfællesskab med den øvrige ledergruppe (eller en del heraf)
- Mellemlider på tværs kan indgå i praksisfællesskaber på særlige områder – eller de kan indgå i et mellemlidernes praksisfællesskab på den enkelte institution
- Lærere og HK,ere kan indgå i praksisfællesskaber med kolleger på egen skole (f.eks. i andre afdelinger) eller med kolleger fra andre skoler, der er optaget af det samme faglige område
- Osv

Det er mange muligheder og ambitionerne har været store. Der har dog mest været tale om benchlearning aktiviteter på det tværinstitutionelle niveau, mens der er mere tydelige (se senere) eksempler på institutionelle praksisfællesskaber. For at komme videre med konceptet er det nødvendigt at støtte udviklingen og vedligeholdelsen af de institutionelle praksisfællesskaber. Evt. skal der arbejdes særskilt på hvorledes især mellemlidergruppen dels kan etablere deres eget praksisfællesskab, dels kan støtte udviklingen af medarbejderes praksisfællesskaber omkring bestemte områder.

Det er vigtigt at topledelsen bakker sådanne bestræbelser op.

En nærliggende satsning i forbindelse med opbygning af både konkrete praksisfællesskaber og implementering af ideen om at arbejde med læring på den måde er at basere de institutionelle mellemlidergrupper som praksisfællesskaber, hvor formålet netop er at lære af hinanden, ved hjælp af hinanden – at ville det og at realisere modeller, koncepter redskaber osv. - sammen.

Ved at gøre det lærer mellemliderne at arbejde med det – og dermed også hvordan de evt. selv vil kunne støtte medarbejdergruppens arbejde med læring på den måde.

Viden-skabelse

I et projekt som dette er teorier om viden naturligvis en vigtig faktor. Der er således sat mange tanker på papir vedr. Knowledge Management (Bukh, 2003)⁷. Én af hovedretningerne i Knowledge Management (KM) handler om systemer og deres evne til at håndtere information på en sådan måde, at den er nem at finde igen, nem at bruge for andre osv.

En anden, hvordan man opgør viden, udarbejder regnskaber for vidensituationen i en organisation osv. (Edvinson et al., 1998, Bukh et al., 2001)⁸

En tredje – og den vi er mest optaget af - knytter sig til, hvordan viden findes, skabes, udnyttes og deles – mellem mennesker.

Især japanerne (se f.eks. Nonaka & Tacheuchi, 1995) har leveret inspiration til arbejdet med videnudvikling og videndeling, noget, der igen har inspireret os til arbejdet med *horisontale læringsformer*.

Ikke mindst videnudviklingen og videndelingen i praksis er imidlertid vigtig. Skolerne udvikler viden, de deler viden og de gør det forholdsvis systematisk. Men de gør det også på meget forskellige måder. Uden at overdrive kan det endvidere nok hævdes at videnoverførslen – både institutionelt og tværinstitutionelt – er en svær sag at håndtere.

De enkelte skoler har valgt lidt forskellige tilgange til organiseringen af udviklingsaktiviteter m.h.p. at der kan skabes udvikling, samtidig med at dagligdagens drift finder sted. De forskellige tilgange er beskrevet nedenfor.

Projekttilgangen

Etablering af egentlige projekter med mål, ressourcer, og resultatkrav (eller i hvert fald forventninger) er brugt af alle skoler. Der skabes på den måde en slags ad hoc læringsmiljøer, som dog er meget afhængige af:

- Om der er en tovholder, som føler sig ansvarlig for at projektet nyder fremme (også gerne en organisering omkring projektet)
- Om der er ressourcer til stede i et sådant omfang, at deltagerne føler sig forpligtede til at gennemføre det
- Om der er ønsker og vilje i organisationen – både hos ledelse og deltagere

Der er næppe tvivl om at en meget tæt kobling til den daglige drift får størst opmærksomhed – især hvis der er tale om noget 1) meget vigtigt, 2) nyttigt, 3) ønskeværdigt og 4) muligt. Det betyder at der til et projekt skal være knyttet:

- Magt (indflydelse)
- Viden
- Energi

⁷ Se også www.knowledgelab.dk

⁸ Se også www.sveiby.com

Det er meget svært at realisere projekter uden at alle de tre nævnte forhold er til stede.

I den udstrækning et projekt har stor opmærksomhed i hele organisationen – fra bestyrelse og direktion til undervisere og tap, er sandsynligheden for succes naturligvis størst. I sig selv betyder det at direktionens opmærksomhed og direkte involvering i projekter er vigtig – også selvom deres aktive medvirken i hovedparten af forløbet er mere sporadisk. Men det skal være noget ”man” vil.

Projekter fungerer som ”anledninger” til at gøre noget anderledes og bedre. Der bliver fokus på et område, der kan knyttes belønninger til opnåelsen af bestemte resultater (f.eks. i form af resultatlønskontrakter), og i sig selv giver projekter mulighed for at forskellige personer mødes, udveksler synspunkter (og deler viden) og i bedste fald udvikler ny viden sammen.

Procestilgangen

Et andet virkningsfuldt middel er systematisk anvendelse og gennemførelse af udviklingsprocesser. De kan rettes mod bestemte målgrupper (ledelsen, kontaktlærer, lærerfunktioner osv.).

Succes her forudsætter:

- At målgruppen finder det nyttigt at mødes og at udvikle og dele viden sammen
- At der er en tovholder (facilitator) for processerne, som tager sig af de praktiske forhold omkring formulering af mål for mødet, ønsker om resultater, processtyring, opsamling osv.
- At møderne afholdes med passende mellemrum (tit nok til at de føler de er en gruppe, men ikke så tit at det udvikler sig til snak om ingenting)
- At udgangspunktet for drøftelserne er 1) den fælles praksis, 2) ønsket om at ville lære sammen og 3) at resultaterne i form af modeller, værktøjer, redskaber osv. deles mellem deltagerne til alles fælles bedste. Altså dybest set et ”Community of Practice”, selvom det sikkert hedder ledernetværk eller andet.

Det er nødvendigt at skolen udvælger bestemte områder, som er værd at arbejde med på denne måde, at der uddannes (eller allerede findes) facilitatorer på skolen som kan styre processen, at ledelsen IKKE bestemmer præcist hvad gruppen skal arbejde med (men nok kan forsøge at inspirere til det), og at der udvælges personer som både kan og vil være med i det pågældende vidensamarbejde.

Det er vigtigt for den samlede proces at der OGSÅ er en ressourceperson, som kan fastholde gruppens resultater – herunder sikre at de placeres på et intranet – eller anden form for elektronisk platform – og på en sådan måde, at de kan findes igen.

I forhold til projekttilgangen ved skolen ikke nødvendigvis på forhånd hvad der kommer ud af anstrengelserne, men må forlade sig på at ”når gode viljer mødes opstår der noget brugbart”. Det kan dog naturligvis styres lidt af facilitator, og det kan drejes lidt v.h.a. ressourcer eller andet godt.

Organisationssynsvinklen

En tredje synsvinkel består i at organisatoriske forandringer kan fungere som brændstof for forandringer i måden at arbejde på.

Udgangspunktet vil ofte være politiske bevægelser, som nødvendigvis må føre til forandringer. Rationalet for ændringer hentes således i første omgang udenfor huset (om der skal ændres), mens måden det skal foregå på samt ændringernes konkrete indhold er et internt anliggende.

Lederuddannelse (f.eks. foranlediget af Professionalisering af ledelse) kan foregå på mange måder. I de fleste tilfælde er det nødvendigt at gøre lederne bedre gennem direkte arbejde, men i mange tilfælde er der nu også gode erfaringer med at koble det hele sammen med formel lederuddannelse. Det betyder at der er nogle formelle krav som skal opfyldes, og det betyder også, at deltagerne får et stykke papir, som de kan bruge anden gang. Endvidere er der det med formel uddannelse at den (gennem aktiviteten selv) bidrager til at mere almene formuleringsevner og den slags forbedres samtidig.

For at undgå, at der bliver tale om individualiseret (og løsrevet) lederuddannelse har flere skoler valgt at alle mellemledere skal deltage i et samlet forløb, som samtidig indebærer rum og tid til (sammen) at arbejde med ledelse og udvikling af egen praksis. Det forudsætter naturligvis at uddannelsen er indrettet på at kunne 1) forbedre deltagerens reelle og formelle kompetence og 2) ændre og forbedre deres egen praksis samtidig. De skoler, der har anvendt formel uddannelse (en PD-uddannelse⁹) på denne måde, finder at modellen har været meget givtig for både kvaliteten af deltagerens arbejde, for samarbejdet og for forandringer og forbedringer af praksis.

Når netop organisatoriske forandringer (og f.eks. dokumentation af krav i forbindelse med flerårssaftaler m.v.) er udgangspunktet spiller skolens værdier en central rolle. Det er nemlig værdierne, der afgør retningen og indholdet af de forandringer, der ønskes (indenfor rammerne af de politiske ønsker og krav).

Når politikerne således spiller ud med ønsket om forandring (og det gør de jo tit) er det nødvendigt at de konkrete forandringsaktiviteter får farve af skolens værdier. Politiske ønsker kan således nok være anledningen til forandring, men de konkrete forandringsaktiviteter er både internt politiske og farvede af skolens eget værdigrundlag. Og det betyder:

- At forandring nærmest opfattes om en naturlig aktivitet på skolen – noget der finder sted løbende, og som ikke nødvendigvis er af det onde eller skal forhindres i et finde sted. Det er i sig selv en nødvendig værdi for en skole i stadig udvikling.
- At værdierne skal være tydelige for alle – og især for dem, der formulerer forandringsaktiviteter i egen organisation
- At der arbejdes med aktiviteterne i en bestemt rytme (en såkaldt årsrytme), hvor det er tydeligt for alle hvornår hvilke beslutninger (principielt) skal træffes hvor. Alle kan således forberede sig – herunder på hvad man gerne (af den ene eller den anden grund) ønsker at forbedre eller forandre.
- At de vedtagne forandringsaktiviteter begrænses til en overskuelig mængde og at de er kendt af alle medarbejderne – både indhold, form og mening
- At jordbunden for forandringer gødes gennem deltagelse i aktiviteter, seminarer (interne eller eksterne) og konferencer, hvor ”forandringens vinde får lov at blæse” og hvor deltagerne således får lejlighed til at opleve, at forandringer mere er reglen end undtagelsen
- At der etableres et internt korps som kan støtte og hjælpe med forandringer – som jo bestemt kan være svære. Det kan være de hedder facilitators eller coaches – måske bare

⁹ PD i Skoleudvikling og forandringsprocesser (www.delod.dk/pdalle)

proceskonsulenter. Måske får man støtte udefra, men i de fleste tilfælde er det nødvendigt med et internt beredskab

- At relevante medarbejdere (grupper af medarbejdere) deltager i besøg på andre institutioner m.h.p. at lære af de andre
- At forandringer og ønsker om bestemte resultater indlægges i resultatlønskontrakter
- At der er nogenlunde klarhed over de forskellige organisatoriske niveaues funktioner, ansvar og arbejdsområder, men således at niveauerne er ”linket” til hinanden og det hele i virkeligheden optræder som et forholdsvis ”tæt koblet”¹⁰ system, hvor enheder og niveauer er afhængige af hinanden og hvor det, der sker på ét niveau betyder noget for et andet niveau

På flere skoler er der mange ressourcepersoner. Der er næppe tvivl om, at når forandringer er svære (og det kan de jo være af mange grunde) er det svært at komme igennem med traditionelle projekter og fremgangsmåder. Den enkelte medarbejder vil primært ønske at drøfte netop sine vanskeligheder med en nær kollega – og tager det derfor ikke op i plenum eller på møder i det hele taget. En mulighed er det derfor at indrette sig med et korps af ressourcepersoner, som også kan håndtere at være en slags personlige vejledere for kolleger – baseret på meget høj grad af gensidig tillid. Som én af skolerne har kaldt det – en slags ”helle”, hvor man kan komme og snakke – uden at det netop bliver brugt (eller misbrugt) andre steder i systemet. Der er god tradition på skolerne for en sådan funktion, når det drejer sig om elever. Den kan naturligvis også etableres for medarbejdere og kolleger – hvis man vil det.

En vigtig brik i mulighederne for at få organisationerne til at fungere som sammenhængende enheder er at der skabes sammenhæng mellem det såkaldt ”talende lag” og det ”handlende lag” (Brunsson et al., 1997)¹¹.

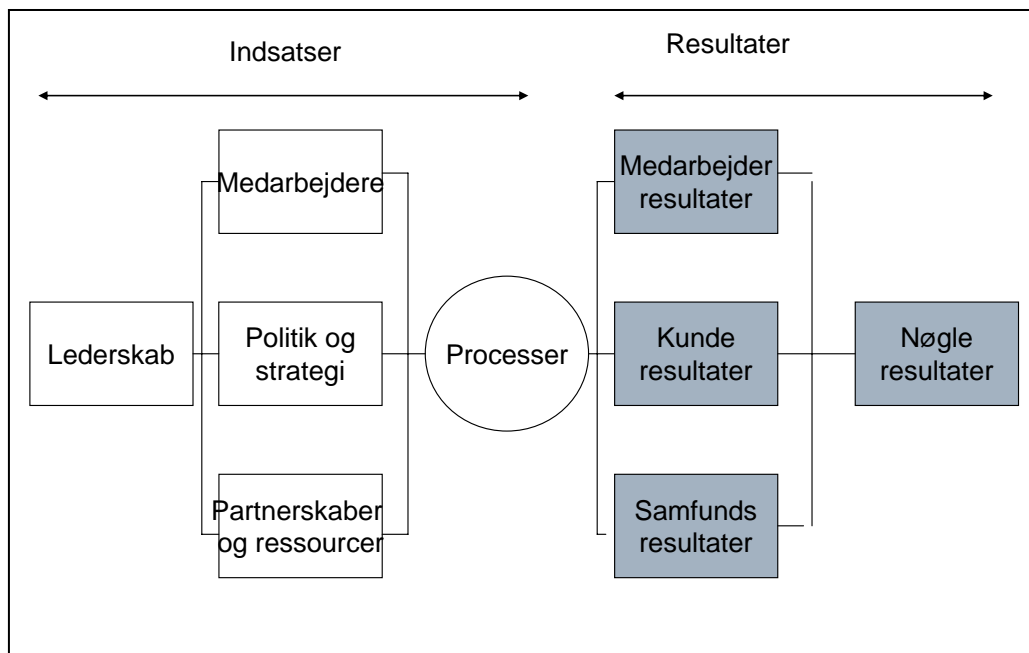
Kvalitetssynsvinklen

Kvalitetssystemer er jo tænkt som værktøjer til at dokumentere og gerne sikre kvaliteten i en organisation. Den vel mest anvendte kvalitetsmodel i de danske erhvervsuddannelser er den såkaldte Excellence model (eller EFQM-modellen)¹²:

¹⁰ I modsætning til løst koblede systemer (se Weick, 1976)

¹¹ At de personer i organisationen, der taler mål og strategi kobles mere direkte sammen med dem, der skal gøre det i praksis – eller at der etableres en organisation, der har denne sammenkobling som ansvarsområde

¹² Se www.sckk.dk



Ved at fokusere på både indsatsiden og resultatsiden er der mulighed for at få en bedre ide om sammenhængen mellem indsats og de deraf følgende resultater (hvis det er sådan det hænger sammen). I sig selv kan det jo være med til at fastlægge og bestemme hvilke projekter, der skal (eller bør) iværksættes (for at forbedre kvaliteten på et givet område). Anvendelsen vil også kunne afsløre hvor det er rigtig svært. De fleste er nok med på at f.eks. processiden og nøglereultaterne er noget af det, der er vanskeligst at håndtere (se om kvalitetsudviklingen på erhvervsskolerne i f.eks. Pedersen, 1999).

Når et undervisningslokale på CEU-Kolding f.eks. ser således ud:



Er det så godt eller skidt? Er det udtryk for høj kvalitet eller det modsatte? Ja det afhænger af øjnene der ser – eller rettere hvad lokalet skal bruges til.

De fleste vil sikkert sige, at som undervisningslokale er det ikke ret godt. Der er ingen borde, kun små klapper, som bøger og materialer falder ned fra, stolene er hårde, og man kan ikke sidde ret længe og sikkert heller ikke koncentrere sig ret længe ad gangen.

Men i Kolding vil man sige noget ganske andet. Læring forudsætter aktivitet (hos den, der skal lære), og det betyder at man netop ikke skal sidde ret længe i et lokale som dette. Derimod kan man nok modtage et kort oplæg, men herefter skal man ud igen, ud i andre miljøer, hvor indretningen er anderledes og hvor læringen skal finde sted. Så hvis formålet er at eleverne skal lære noget, er det et godt lokale – netop fordi man IKKE skal sidde der ret længe ad gangen. Et godt eksempel på at også ”nøgleresultater” er taget med i overvejelserne over hvordan indsatsiden skal indrettes.

En anden måde at benytte kvalitetssystemet på er at ”gå efter” en kvalitetspris. Det skærper utvivlsomt opmærksomheden og det er med til at fokusere bestemte forhold. Hvis en skole f.eks. ønsker at blive godkendt til ”Committed to excellence” (se www.sckk.dk) betyder det at skolen skal arbejde med tre forskellige projekter og at arbejdet hermed skal godkendes eksternt.

Anvendelsen af kvalitetssystemet til at holde sammen på – og fastholde kvaliteten på – et antal projekter, kan være med til i sig selv at sikre både at der sker forandringer og at det også fører til forbedringer i den aktuelle praksis.

Selve det forhold at man knytter kvalitetssystemet sammen med forandringsprojekter – eller rettere omvendt – betyder at der almindeligvis vil være mange flere deltagere, mere gennemslagskraft og større opmærksomhed.

Og hvor er SAMlær så nu?

SAMlær-projektet som projekt er ved at stoppe, men alle skolerne er enige om at samarbejdet skal fortsætte. Det har været værdifuldt at lære sammen og at have fokus på udvikling. Det vil skolerne derfor fortsætte med – antagelig ved at fokusere på 2-3 indsatsområder ad gangen.

Styrken i SAMlær har været:

- Topledelsens opbakning og den stærke strategiske forankring.
- Flexibiliteten, der gjorde det muligt at arbejde med det eller de problemstillinger, som var aktuelle på et givet tidspunkt - uanset at de ikke var særligt fremtrædende i projektets start.
- Konsekvent fokus på aktuelle og relevante områder - relevans skaber engagement og opbakning. Flexibilitet skal der derfor til.

Ingen af skolerne har valgt at fokusere på bare én synsvinkel. Alle skoler har arbejdet forholdsvist systematisk med at lære noget og med at forandre. Den generelle erfaring er, at der skal fokuseres og begrænses mere end hvad der var SAMlær-projektets oprindelige ambition.

Det er ikke så let at få den udviklede viden ét sted i organisationen omplantet til en anden afdeling eller enhed. Projektet har gennemført uddannelse af nogle af de nøglepersoner, der skal medvirke hvis det skal lykkes. Det gælder f.eks. en coachuddannelse, en uddannelse vedr. forandringsledelse¹³ og en facilitatoruddannelse.

Det er bestemt heller ikke let at lære på tværs af institutionerne. De har lært noget af hinanden, men primært gennem samtaler ved møder og seminarer. En erfaring er derfor også, at der skal "rigtige møder" til for at sikre den nødvendige videnoverførsel – og for at kunne forstå hvorfor de andre gør som de gør.

Ca. halvvejs i projektet besluttedes det at fokusere stærkt på fastholdelse. Det var eet af de områder som alle skolerne kunne identificere sig med, og som de af forskellige grunde gerne vil gøre noget ved.

Der blev organiseret en konference om frafald/fastholdelse med deltagelse af Undervisningsministeriet, og der blev arbejdet endog meget engageret og systematisk med forskellige bud på problemstillingen. Nogle steder blev Gennembrudsmetoden brugt med succes – og der blev udviklet (og udvekslet) forandringskataloger med rigtig mange bud på hvad der kunne gøres.

Skolerne arbejdede forskelligt med frafalds-problemstillingen, og fik mulighed for at skrive et antal artikler om det i en publikation, som Undervisningsministeriet har givet midler til at skrive og udgive (antagelig elektronisk).

Der er stadig meget at lære – sammen og af hinanden. Det gælder både om organiseringen af udviklingsarbejde og etableringen af læringsmiljøer og det gælder enkelte politik-områder.

Lige nu ser det ud til at der i første omgang bliver fokus på:

¹³ Som en del af PD-uddannelsen i Skoleudvikling og forandringsprocesser (www.delod.dk/pdalle)

- Hvordan kan lean-processer forbedre mulighederne for pædagogisk udvikling
- Innovation og iværksætteri

Der kommer sikkert flere, men som tidligere nævnt er det tydelig erfaring i SAMlær-projektet at der skal fokuseres og begrænses. To måske tre områder ad gangen vil antagelig være det optimale. Mange småting vil dog blive vendt og diskuteret i de møder som gennemføres i et fremtidig SAMlær-regi

Referencer

- Brunsson, Nils & Johan P. Olsen (1997): *The Reforming Organization*. Oslo: Fagbokforlaget
- Bukh, Per Nikolaj, Jan Mouritzen, Mette Rosenkrands Johansen & Heine T. Larsen (2001) *Videnregnskaber. Rapportering og styring af virksomhedens videnressourcer*. København: Børsen Forlag
- Bukh, Per Nikolaj (2003) *Knowledge Management*. København: Børsens ledelsehåndbøger
- Dixon, Nancy (2000) *Common Knowledge: How Companies Thrive by Sharing What They Know*. Boston: Harvard Business School Press
- Drejer, Anders & Jens Ove Riis (2000) *Kompetencestrategi*. København: Børsens Forlag
- Edvinsson, Leif & Michael S. Malone (1998) *Videnkapital. Sådan måles og udvikles viden og kompetence i virksomheden*. København: Børsens Forlag
- Karlöf, Bengt et al (2001) *Benchlearning*. København: Børsen
- Krogh, G. von, K. Ichijo & I. Nonaka (2000) *Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press
- Mandag Morgen (2002) *Den motiverede medarbejder. Kompetencemiljøer i praksis*. København: Nyhedernes Tænketaank Mandag Morgen
- Nonaka, I. & H. Takeuchi (1995) *The Knowledge Creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press
- Pedersen, Kim (2005) Konferenceoplæg. Dios
- Pedersen, Philip (1999): *Q-90 projektet*. København, Uddannelsesstyrelsen
- Weick, K. E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly*, Vol 21,1-19
- Wenger, Etienne, Richard McDermott & William M. Snyder (2002) *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press