

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.



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 deltagerens 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 deltagerens 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 nyerhvervede 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.