Evaluering af Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium

Slutevaluering

UDARBEJDET AF: ANJA UGLEBJERG, SISSEL KONDRUP OG FLEMMING PEDERSEN

DECEMBER 2014

EVALUERING AF DET ERHVERVSRETTEDE UDDANNELSESLABORATORIUM
Udarbejdet af: Anja Uglebjerg, Sissel Kondrup og Flemming Pedersen
Udgiver: TeamArbejdsliv og Roskilde Universitet

Slutevalueringen er udarbejdet med støtte fra midler fra Den Europæiske Socialfond og Region Hovedstaden.

December 2014

INDHOLD

Indhold 3

Forord 5

Kapitel 1: Introduktion 6

Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium 6

Kapitel 2: Ekstern evaluering af Uddannelseslaboratoriet 24

Evaluering af et eksperimenterende projekt med eksperimenter i forskellige faser 24

Evalueringsdesign 26

Evaluators rolle 29

Evalueringens formål og fokus 29

Kapitel 3: Konklusion og anbefalinger 42

Uddannelseseksperimenter som drivere i en systematisk og strategisk udvikling 42

Kulturforandringer 48

Projekt Uddannelseslaboratoriet 51

Kapitel 4: Eksperimenter som drivere i en systematisk udvikling 54

Kapitlets indhold og opbygning 54

Udvælgelse af tværgående strategiske indsatser 55

Udvælgelse og igangsættelse af lokale eksperimenter 61

Bemanding af eksperimentteam 70

Evaluering, monitorering og styring af eksperimenter 76

Forankring og spredning af uddannelseseksperimenter 81

Eksperimenter med modelkarakter 84

Kapitel 5: Kulturforandringer 91

Opbygning af kapitlet 92

Udvikling af kapacitet til at arbejde eksperimenterende 92

Udviklingsprojekter 96

At lede på og dele viden 100

Kvalitetsarbejde og evaluering 104

Fokus på mål og ikke kun proces 107

Samarbejde på tværs af fagteams, uddannelser og aftagere 108

Udfordringer i arbejdet med den eksperimenterende metode og kulturforandringer mod en eksperimenterende kultur 111

Kontekstens betydning for kulturforandringer 113

Opsamling: kulturforandringer 117

Referencer 119

Bilag 1: Eksperimenthjul prototype 2 (maj 2013) 120

Bilag 2: Eksperimenthjul prototype 4 (marts 2014) 121

Bilag 3: Eksperimenthjul prototype 5 (juli 2014) 122

Bilag 3.1 Eksperimenthjul "Kort eksperiment", prototype 5 122

Bilag 3.2: Eksperimenthjul, "Langt eksperiment", prototype 5 123

Bilag 3.3: Eksperimenthjul, "Kaskade eksperiment", prototype 5 124

Bilag 4: Eksperimenthjul prototype 6 (september 2014) 125

Bilag 5: Spørgeguide til interview med eksperimentteams 126

Bilag 6: Gruppeinterview med deltagere i de faglige fællesskaber 130

Bilag 7: Interviewguide progrogramgrupper 134

Bilag 8: Uddannelsesinstitutionernes kompleksitet og dennes betydning for udviklingskulturen 137

FORORD

Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium skal udfordre og nytænke uddannelser ved hjælp af eksperimenter. Laboratoriet er støttet af EU's Socialfond og Region Hovedstaden og løb oprindeligt fra 1. januar 2012 til udgangen af 2014, men er blevet forlænget til 31. marts 2015. Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratoriums hovedmål er, at bidrage til at de deltagende institutioner udvikler en eksperimenterende kultur og bliver bedre til at lede på viden. Dette skal understøtte dem i arbejdet med at adressere de udfordringer, de står overfor, fx at øge fastholdelsen af elever/studerende, udvikle et fleksibelt uddannelsessystem og styrke samspillet mellem erhvervsliv og uddannelsesinstitutioner.

Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium er baseret på igangsættelse af eksperimenter, der adresserer aktuelle udfordringer, som findes inden for uddannelsesfeltet. Indsatsen er fokuseret inden for fem programmer:

1. Kompetencer i verdensklasse.
2. Nye samspilsformer mellem uddannelse og erhverv.
3. Den eksperimenterende organisation.
4. Education on demand.
5. Nye karriereveje.

Teknisk Erhvervsskolecenter (TEC) og Professionshøjskolen Metropol har taget initiativet til projektet og er samtidig projektejere. I alt 14 institutioner deltager i projektet: 10 uddannelses-, vejlednings- og praktikinstitutioner (partnertype 1) og fire vidensorganisationer (partnertype 2).

De medvirkende partnertype 1 institutioner er: Teknisk Erhvervsskole Center (TEC), Metropol, SOSU C, Ungdommens Uddannelsesvejledning København (UU), CPH West, Rigshospitalet, DTU-Diplom, Center for HR, Københavns Erhvervsakademi (KEA), og Københavns Tekniske Skole (KTS).

De medvirkende partnertype 2 institutioner er: Tænketanken DEA, University College Copenhagen (UCC), Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE) og Center for Ungdomsforskning (CEFU).

TeamArbejdsliv og Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning har foretaget en midtvejsevaluering og løser ligeledes opgaven med at gennemføre den eksterne slutevaluering af Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium.

Slutevalueringen sætter fokus på eksperimenterne som driver i en systematisk udvikling på partnerinstitutionerne samt kulturforandringer mod en eksperimenterende kultur.

Anja Uglebjerg, Sissel Kondrup og Flemming Pedersen, december, 2014

KAPITEL 1: INTRODUKTION

Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium

Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium (herefter Uddannelseslaboratoriet) har fokus på udviklingsarbejdet på de erhvervsrettede uddannelser. Projektet er støttet af Region Hovedstaden og Den Europæiske Socialfond. Projektet har varet fra januar 2012 til marts 2015.

Formål

Formålet med Uddannelseslaboratoriet har været:

> *At bidrage til vækst i regionen gennem forandring af den eksisterende uddannelsestænkning, så den bliver eksperimentel i sin tilgang til uddannelse, og efterspørgselsfrem for udbudsorienteret. Dette opnås ved at udvikle, afprøve, effektmåle nye metoder og veje for uddannelse gennem systematiske eksperimenter, hvor viden opbygges, afprøves som grundlag for nye eksperimenter og implementeres i partnerinstitutionerne. (Projektansøgningen)*

Uddannelseslaboratoriet adresserer en række udfordringer, der knytter sig til mere traditionelle udviklingsprojekter:

- Dels at udviklingsprojekter ofte sker løsrevet fra den almindelige praksis (driften), og at den erfaring eller viden, der produceres i projekter, ikke spredes (tilstrækkeligt) ud over det enkelte projekt og ofte ikke omsættes i konkrete og længerevarende forandringer af praksis.
- Dels at udviklingsprojekter ofte medfører et projektmylder og ikke er systematisk rettet mod at indfri institutionens strategiske udfordringer.

Det overordnede mål med Uddannelseslaboratoriet er at bidrage til udvikling af en eksperimenterende kultur, hvor de deltagende institutioner bliver mere strategiske og systematiske i deres udviklingsindsats samt bliver bedre til at forankre deres udviklingsindsats i allerede eksisterende viden og til at nyttiggøre den vidensgenerering, indsatsen bidrager til.

For at understøtte udviklingen af en eksperimenterende kultur på deltagerinstitutionerne, er det en central målsætning i Uddannelseslaboratoriet at udvikle og udbrede en ny eksperimenterende metode, der kan ligge til grund for de erhvervsrettede skolers udviklings- og ledelsespraksis.

Udviklingen af en eksperimenterende kultur skal understøtte, at de erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner bliver i stand til at imødekomme de komplekse og foranderlige krav og udfordringer, de står overfor. Disse udfordringer er afdækket og konkretiseret i baselinen og Aftagerundersøgelsen. Konkret indeholder Uddannelseslaboratoriet to spor:

1) *Innocation*, som omhandler innovative uddannelser og nytænkning af uddannelsespraksis. Målet er at udvikle nye organisatoriske og pædagogiske rammer for uddannelsesinstitutionerne.
2) *Flexication*, som omhandler fleksible uddannelser. Målet er at udvikle nye fleksible modeller for uddannelse, opkvalificering og vejledning.

Disse spor er konkretiseret i fem udviklingslaboratorier (programmer), som Uddannelseslaboratoriet gennemfører uddannelseseksperimenter indenfor:

- *Program 1: Kompetencer i verdensklasse.*
- *Program 2: Nye samspilsformer mellem uddannelse og erhverv.*

- *Program 3: Den eksperimenterende organisation.*
- *Program 4: Education on demand.*
- *Program 5: Nye karriereveje.*

Det har imidlertid været vanskeligt at gennemføre eksperimenter under program 4, hvorfor dette program primært har gennemført analysearbejde.

Dataindsamlingen og udarbejdelse af den eksterne slutevaluering er udarbejdet inden det samlede projekt er endeligt afsluttet. Det skyldes på den ene side et ønske om at igangsætte evalueringen mens der stadig var aktiviteter og på den anden side en forlængelse af projektet med fem måneder.

Følgende forhold er/kan derfor være ændret og videreudviklet efter evalueringens afslutning:

- Projektpartneres (uddannelsesinstitutionerne) arbejde med at konceptualisere eksperimenter med henblik på videre spredning
- Alle partneres implementeringsplaner, med endelige overvejelser om hvordan de fremover vil forsætte deres arbejde med den eksperimenterende tænkning og metode
- Udviklingsgruppens arbejde med at konceptualisere eksperimentindsatser og synliggøre programresultater med henblik på videre spredning

Det betyder, at det fx ikke har været muligt at medtage partnernes endelige fortællinger om deres lokale laboratorier og hvordan de planlægger den fortsatte organisering og virke af disse, i denne slutevaluering. Det betyder også der i evalueringen ikke refereres til den endelige "Metodeguide" som først udkommer i marts 2005, men at der i stedet refereres til en prototype, der er udviklet midtvejs i projektet.

Projektets interne evaluering og den eksterne evaluering er tænkt i sammenhæng, for at få den fulde indsigt i projektets intentioner, aktiviteter og opnåede resultater. Derfor anbefales det, at den eksterne slutevaluering bliver læst i sammenhæng med projektets interne evaluering, som findes på projektets hjemmeside: www.uddannelseslaboratoriet.dk

Partnerskabsinstitutioner

Teknisk Erhvervsskolecenter (TEC) og Professionshøjskolen Metropol har taget initiativet til projektet og er samtidig projektejere, men i alt 14 institutioner deltager i projektet: 10 uddannelses-, vejlednings- og praktikinstitutioner (partnertype 1) og fire vidensorganisationer (partnertype 2).

Partnertype 1 institutionerne har deltaget i kompetenceudvikling og gennemført eksperimenter, mens partnertype 2 organisationerne har bidraget med forskning, udvikling og ny viden til det samlede projekt. Partnerskabet (Partnertype 1 og partnertype 2) har fungeret som et konsortium, der bl.a. har som formål at samskabe for at forbedre og forny praksis. Dette skal gøres ved, i højere grad end tilfældet er i dag, at forbinde udviklingsinitiativer mellem forskning, udvikling og praksis.

Partnertype 1	Partnertype 2
Teknisk Erhvervsskole Center (TEC) Metropol SOSU C Ungdommens Uddannelsesvejledning København (UU) CPH West Rigshospitalet DTU-Diplom Center for HR Københavns Erhvervsakademi (KEA) Københavns Tekniske Skole (KTS)	Tænketanken DEA University College Copenhagen (UCC) Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE) Center for Ungdomsforskning (CEFU)

Uddannelseslaboratoriets organisering

Uddannelseslaboratoriet har haft en **styregruppe**, som træffer de centrale og overordnede beslutninger vedrørende Uddannelseslaboratoriet. Alle type 1 partnere er repræsenteret på øverste ledelsesniveau i styregruppen. Styregruppen mødes hvert halve år, og styregruppen behandler og beslutter de punkter, som formandskabet indstiller. Endvidere har Uddannelseslaboratoriet et **partnerskabsforum**, der består af repræsentanter fra såvel partnertype 1 som partnertype 2 institutioner. Partnerskabsforum mødes hvert kvartal og behandler vigtige temaer for projektet med henblik på at sikre fremdrift og kvalitet i udviklingsarbejdet.

Styregruppen har haft et forretningsudvalg, **formandskabet**, bestående af repræsentanterne fra Metropol og TEC samt projektchefen for Uddannelseslaboratoriet. Formandskabet har haft det overordnede beslutningsansvar for projektets daglige virke og afholder møder hver måned. Den daglige drift og udvikling af Uddannelseslaboratoriet er varetaget af en **projektgruppe** med en projektchef, to projektledere, to-tre uddannelseskonsulenter og en kommunikationsmedarbejder.

Herudover er der en **udviklingsgruppe**, der forestår detaljeret design og udvikling af de fem programmer. Gruppen består af medarbejdere ved type 2 partnere og medarbejdere fra projektgruppen, og skal fungere som aktionsforskere og konsulenter for de lokale udviklingslaboratorier og arbejde udviklende i felten. Udviklingsgruppen skal sikre udviklingsarbejdets kvalitet og relevans og forankre dette gennem deltagelse i programgrupperne.

Programgrupperne består af repræsentanter (programgruppedeltagere) for hver af de partnertype 1 institutioner, der eksperimenterer inden for det pågældende program, herudover sidder der en ressourceperson fra udviklingsgruppen og fra projektgruppen. Programgrupperne skal sikre fremdrift og kvalitet i programindsatsen (eksperimenterne), både lokalt på egen institution og på tværs af institutionerne. Programgrupperne har haft til opgave at udvikle på tværs af eksperimenterne, dvs. samle viden fra de enkelte eksperimenter inden for deres program og på den baggrund udvikle indsatsen.

Intentionen har været at etablere et tværinstitutionelt samarbejde med programgrupperne som dem, der har skullet drive programindsatserne på tværs af uddannelsesinstitutionerne. Det har betydet, at de deltagende uddannelsesinstitutioner i udgangspunktet har forpligtet sig til at overdrage kompetence til et tværinstitutionelt forum.

Selve eksperimenterne er blevet udført lokalt på partnertype 1 institutioner af **eksperimentteam**. Eksperimentteamet er de aktører, der arbejder med at planlægge, formulere, gennemføre og evaluere det enkelte eksperiment (Metodeguide prototype 2).

Desuden har der lokalt været en række forskellige aktører og fora til at understøtte det lokale eksperimentarbejde samt skabe koblinger mellem det lokale arbejde og projektet (det centrale niveau). På hver af partnerinstitutionerne har der været ansat en **projektkoordinator**, der blandt andet har haft til opgave at sikre koordineringen af projektaktiviteter for medarbejderne, overholdelse af deadlines og afrapportere fremdrift i projektet til projektgruppen**.** Uddannelseslaboratoriet har endvidere uddannet en række **ambassadører** med henblik på at understøtte udbredelsen af den eksperimenterende metode. De fleste, men ikke alle, partnertype 1 institutioner har fået uddannet ambassadører blandt medarbejderne. Undervejs i Uddannelseslaboratoriet har man udviklet konceptet **faglige fællesskaber**, der skal danne rammen om den lokale organisering af det eksperimenterende arbejde. Formålet med de faglige fællesskaber har været at have et lokalt forum til sikring af kvalitet og fremdrift i eksperimenterne samt sikre spredning og implementering af eksperimentresultaterne.

Den eksperimenterende metode

Det er et eksplicit mål for Uddannelseslaboratoriet *at genoplive og forny traditionen for pædagogiske forsøg og eksperimenter gennem nye uddannelseseksperimenter* (Metodeguiden prototype 2, s. 11) med det formål at gå fra "projektmylder" med et hav af udviklingsprojekter på uddannelsesinstitutionerne til et mere systematisk og strategisk udviklingsarbejde gennem uddannelseseksperimenter (Metodeguiden prototype 2).

Ifølge Metodeguiden skriver Uddannelseslaboratoriet sig ind i den pædagogiske forsøgstradition, hvor pædagogiske eksperimenter afprøves i virkeligheden. Uddannelseslaboratoriet henter endvidere inspiration fra en række forskellige teoretiske tilgange:

- Teorier om aktionsforskning, hvor eksperimenterende forandringsagenter er forskere i egen praksis.
- Teorier om pædagogiske og sociale eksperimenter, som danner afsæt for projektets eksperimentforståelse.
- Teorier om organisatorisk forandring, som danner afsæt for projektets forståelse af forandring.
- Teorier om innovation, som danner afsæt for projektets forståelse af fornyelse, som skal oversættes, bruges og gøre en forskel i praksis.

(Metodeguiden prototype 2, s. 16)

For en nærmere præsentation af de forskellige tilgange samt hvordan de kommer i spil se Uddannelseslaboratoriets Metodeguide[1].

Uddannelseslaboratoriets inspiration fra den pædagogiske forsøgstradition ligger til grund for ideen om, at organisationer gennem eksperimenter og eksplicitte refleksioner omkring egne forforståelser, vaner og rutiner, og hvordan disse kan være en barriere i forhold til at udvikle praksis, kan opnå transformative læreprocesser samt blive bedre til at imødekomme omverdenens foranderlige behov.

Derfor har Uddannelseslaboratoriet arbejdet med at udvikle en eksperimenterende metode og en række redskaber, der skal understøtte, at institutionerne og deres medarbejdere bliver i stand til at arbejde strategisk og systematisk eksperimenterende. Redskaberne skal understøtte, at det lokale udviklingsarbejde kvalificeres ved, at der tages beslutninger på baggrund af viden frem for synsninger. Dette skal blandt andet ske ved, at deltagerne skal gøres refleksive i forhold til egne forforståelser – hypoteser og synsninger – og udfordre disse gennem indsamling af eksisterende viden på området og efterfølgende afprøve dem gennem konkrete uddannelseseksperimenter.

Uddannelseseksperimenter som driver for udvikling

> *"Uddannelseseksperimenter er tænkt som en metode og en driver i forhold til at skabe en forandringskultur til forbedringer af uddannelsespraksis. Derfor er der i alle uddannelseseksperimenter også indbygget en forandringsteori, forstået som en teori om, hvad der skal til, hvis man skal forandre praksis".*
>
> (Metodeguiden, prototype 2)

Uddannelseseksperimenter er en metode, der skal understøtte, at uddannelserne udvikler nye måder at arbejde på og bliver i stand til kontinuerligt at forandre deres praksis og de kerneydelser og opgaver, de er ansvarlige for at løse. Dette betyder, at uddannelseseksperimenter skal have en *forandringskraft* og et *spredningspotentiale* for at kunne være succesfulde drivere i den organisatoriske udviklingsproces.

Uddannelseslaboratoriet opererer med begrebet modeleksperiment til at karakterisere eksperimenter, der fungerer som drivere i en strategisk og systematisk uddannelsesudvikling. Et modeleksperiment er karakteriseret ved følgende:

- Det udfordrer eksisterende praksis, og intentionen er at forandre praksis mod en forbedring.
- Det tager udgangspunkt i en formuleret strategisk udfordring.
- Det bidrager til udvikling af koncepter, metoder og modeller.
- Eksperimentteamet har gennemført interventioner i den praksis, der ønskes forbedret og har anvendt eksperimentelle metoder (Eksperimenthjulet) til at udvikle ny viden.
- Det er bæredygtigt, hvilket vil sige, at indholdet er vurderet i forhold til, at koncepterne, metoderne og modellerne gennem organiseringen af lokale udviklingslaboratorier kan spredes af eksperimentdeltagerne og organisationen, når eksperimentet

[1] http://uddannelseslaboratoriet.dk/wp-content/uploads/2013/05/Metodeguide_Prototype-2_oktober-20131.pdf

er afsluttet. Det er med andre ord ambitionen, at resultaterne er realiserbare i praksis, og at organisationerne er gearede til gennem de lokalt etablerede udviklingslaboratorier at implementere og videreudvikle dem.

Metodeguide, prototype 2, s. 37)

Prototypetænkning

Uddannelseslaboratoriet ser *prototyping* som en arbejdsform, der er særdeles nyttig i forbindelse med forandringer og fornyelser. Både i relation til udvikling af den eksperimenterende metode og gennemførelsen af uddannelseseksperimenter er der blevet arbejdet med prototyper, som en måde hvorpå man har søgt at udfordre vanskelighederne ved at tænke konsekvenser af forandrings- og udviklingsprocesser til ende.

Ifølge Metodeguiden (prototype 2) er Uddannelseslaboratoriet inspireret af prototypingkonceptet Right-Rapid-Rough, der er udviklet af det globale designfirma, IDEO29. Dette beskrives på følgende måde i Metodeguiden:

> *Innovationsarbejdet med udvikling af prototyper starter med at stille det rigtige (Right) spørgsmål, for derefter at udvikle en hurtig (Rapid) prototype samt at holde for øje, at en prototype ikke behøver at være perfekt og færdig (Rough), når den begynder at blive anvendt, men at nyt bliver gjort nyttigt hurtigt og dermed nyttiggøres gennem løbende vurderinger, feedback og tilretning af prototypen.* (Metodeguiden, prototype 2, s. 27)

Denne måde at anskue arbejdet på betyder eksempelvis, at metoderne, der benyttes i Uddannelseslaboratoriet, ikke har været færdigudviklede fra start, og at de stadig udvikles mod afslutningen af projektet. Det samme gør sig gældende for selve eksperimenterne. Det ligger i designfasen af eksperimenterne, at der udvikles en prototype for hvert eksperiment. Dette er:

> *en konkret model for, hvordan indsatsen skal se ud, og som konkretiserer, hvad eksperimentet går ud på. (…) prototyper et råudkast til modeller, der kan fremstilles på ganske kort tid. Derfor er det vigtigt at arbejde med en hurtigt fremstillet prototype, der sætter os i stand til at afprøve, evaluere og raffinere designet.* (Metodeguiden, prototype 2, s. 54)

Uddannelseseksperimenter og eksperimenthjulene

I Uddannelseslaboratoriet er uddannelseseksperimenter karakteriseret ved at være anderledes end andre udviklingsprojekter. Uddannelseslaboratoriet problematiserer, at udviklingsprojekter ofte er tidsbegrænsede projekter, der gennemføres ved siden af hverdagspraksis, og som kun involverer et begrænset antal personer i organisationen. Desuden er den viden, der udvikles i projektet, ofte bundet til projektet og de involverede og er derfor efterfølgende svær at forankre og implementere mere bredt i organisationen (Metodeguide, prototype 2). Uddannelseseksperimenter er derimod kendetegnet ved følgende:

- Handler om at forandre (egen) praksis.
- Er nytænkende.
- Er reversible.
- Tager afsæt i nyeste viden om aktuelle udfordringer.
- Er integrerede i den daglige praksis.
- Er indlejrede i den organisatoriske kultur.

Eksperimenterne i Uddannelseslaboratoriet tager afsæt i en forandringsteori om, at:

> *uddannelserne ved at eksperimentere med deres uddannelses- og undervisningspraksis inden for de fem programtemaer kan forandre og forbedre deres uddannelser til gavn for både elever/studerende, virksomheder og Region Hovedstaden.* (Metodeguiden, prototype 2, s. 11)

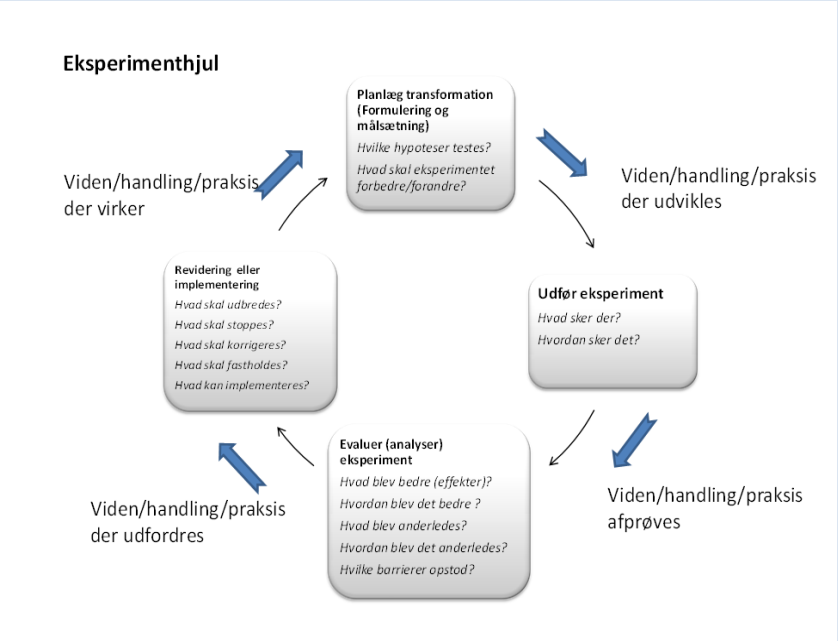
Den konkrete måde at arbejde med eksperimenter på i praksis er reflekteret i et eksperimenthjul. Eksperimenthjulet har udviklet sig undervejs - Eksperimenthjulet er ligesom de øvrige elementer i den eksperimenterende metode *prototyper, der i et tæt samspil med alle partnere fortløbende bliver testet, evalueret og redesignet gennem projektforløbet* (Metodeguide s. 6). Uddannelseslaboratoriet har i alt udviklet seks prototyper af Eksperimenthjulet og i slutningen af projektet færdigudviklet modellen af Eksperimenthjulet.

I det følgende har vi indsat et udklip fra Uddannelseslaboratoriets foreløbige vendepunktsanalyse (2014). I vendepunktsanalysen beskriver og illustrerer Uddannelseslaboratoriet Eksperimenthjulet som prototype 1, 3 og uddannelseslaboratoriets bud på den færdigudviklede model af eksperimenthjulet. Vendepunktsanalysen har til formål at beskrive prototypeudviklingen af Eksperimenthjulet. Se bilag bagerst i rapporten for de øvrige prototyper

Uddrag af vendepunktsanalyse i forbindelse med løbende udvikling og forbedring af prototype

Den første prototype af Eksperimenthjulet er blevet udviklet i april 2012, se Figur 1.1. Som det fremgår af figuren havde denne prototype fire faser, som hver blev udfoldet af spørgsmål.

Figur 1.1: Eksperimenthjul, prototype 1 (april 2012)



Prototype 1 har en indledende fase uden for selve Eksperimenthjulet, som kaldes *Vidensorganisering* (i en senere prototype kaldes dette *Præfasen*). Se nedenstående uddrag fra den første prototype af en metodeguide:

Vidensorganisering: Indledende fase i eksperimentudviklingen (før eksperimenter i felten)

Drivers for igangsætning af eksperimenter er:

- *Baseline*
- *Tænketank (eksperter af forskellig karakter)*
- *Idelab*
- *Feltworkshops*
- *kompetenceudvikling*

Hypoteser

(Metodeguide, prototype 0, april 2012)

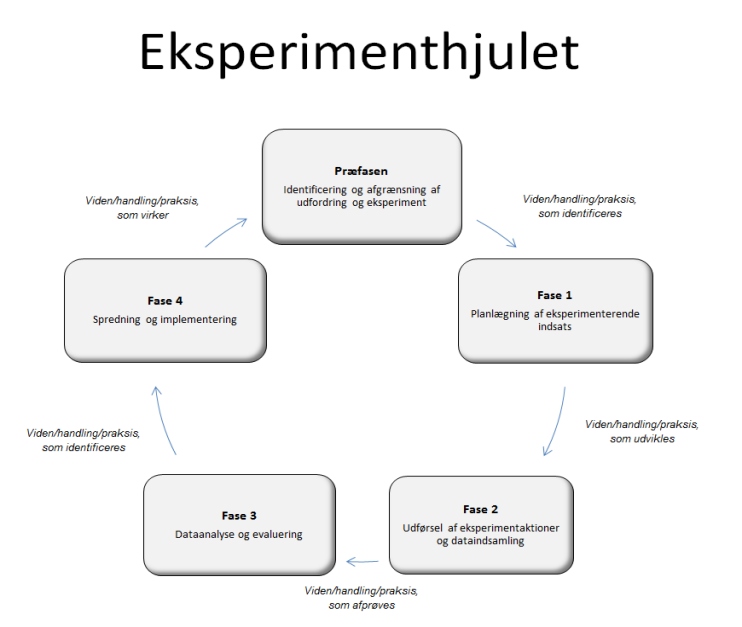
Samtidig med udviklingen af prototype 1 blev der udviklet tre eksperimenttyper:

1. ***Korte afgrænsede eksperimenter*** *er karakteriseret ved specialisering og hurtig synlig effekt. Hvis et kort afgrænset eksperiment virker, er det implementerbart, og det kan driftes og føres videre eller overføres til andre områder efter en overlevering og en tilpasning til nye aftagere. Hvis et eksperiment ikke virker godt nok - skal det droppes efter beskrevne kriterier. Læringen fra sådanne eksperimenter er værdifuld, og der skal arbejdes med dokumentation og overlevering til andre aktører.*
2. **Gennemgående(lange) eksperimenter** *er kontinuerlige i en periode på to år. Flere partnerskabsinstitutioner samarbejder om at gennemføre eksperimentet. Eksperimentet er karakteriseret ved, at tid betyder noget for måling af effekt. Der arbejdes intervenerende og justerende undervejs. Nye deltagere kommer løbende til i eksperimentet. Til hver eksperimentperiode knyttes et antal eksperimentenheder, for eksempel fem.*
3. ***Kaskade eksperimenter*** *udvikles og forandres undervejs – gives videre og prøves på flere niveauer i nye sammenhænge og på forskellige institutionstyper.* *(Metodeguide, prototype 0, april 2012)*

Den grafiske afbildning af Eksperimenthulet og dets flow for henholdsvis korte, gennemgående (lange) og kaskade eksperimenter fremgår af bilag[2], prototype 5 (juli 2014).

Den tredje prototype af Eksperimenthjulet er blevet færdigudviklet halvandet år efter prototype 1. I denne prototype er Uddannelseslaboratoriet blevet opmærksom på behovet for, at den indledende fase *Vidensorganisering* bliver en del af hjulets cyklus, se figur 1.2.

Figur 1.2: Eksperimenthjul, prototype 3 (oktober 2013)

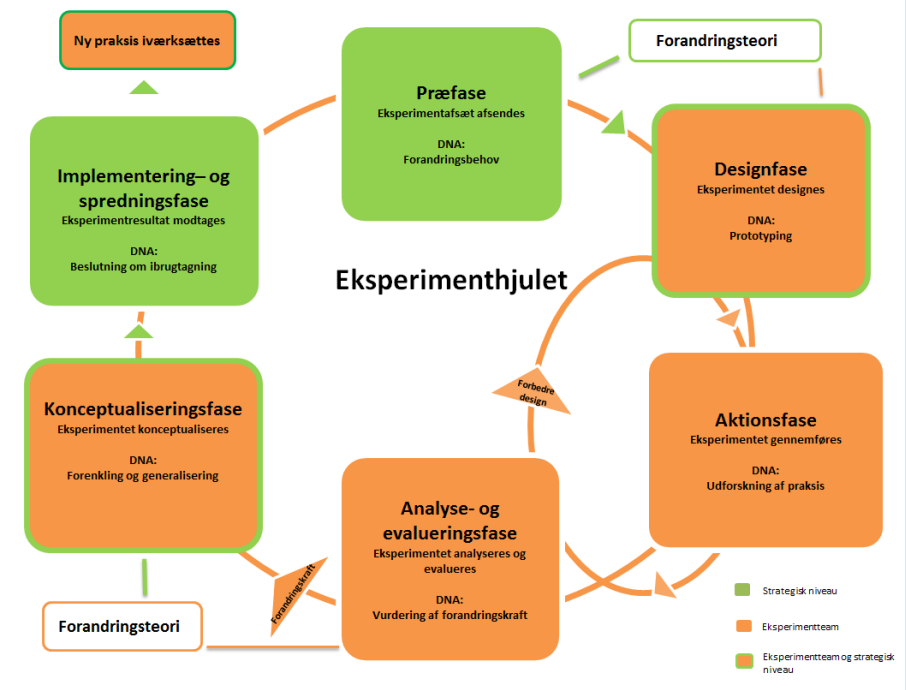


[2] Se bilag 3 i slutevaluering

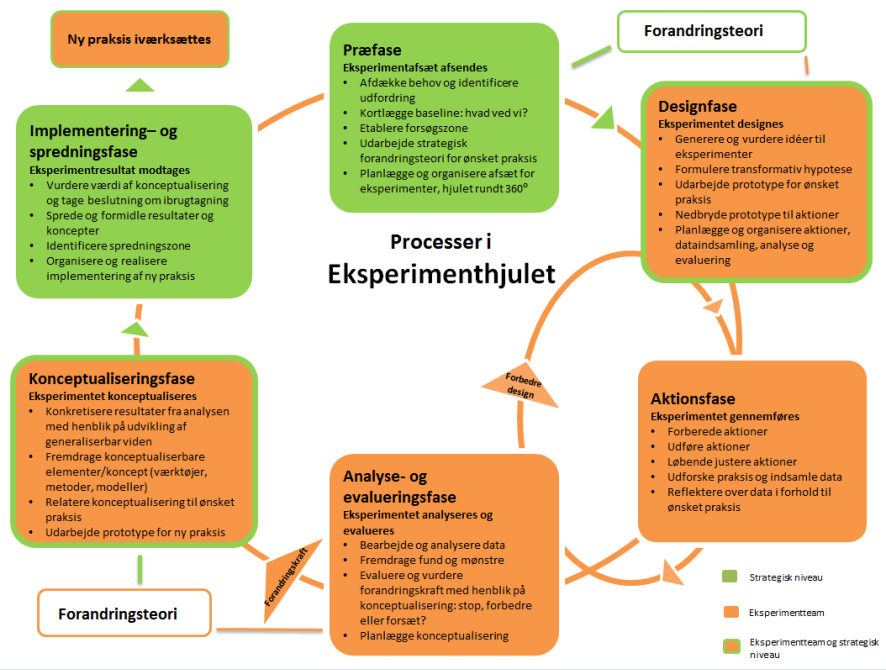
Den tredje prototype er baseret på et års arbejde med at få igangsat en række eksperimenter. I et samspil med partnerinstitutionerne har Uddannelseslaboratoriet løbende reflekteret over muligheder og barrierer i Eksperimenthjulet, eksempelvis i forhold til det indledende vidensarbejde. Arbejdet, der gik forud for selve gennemførelsen af eksperimentet, var skjult for mange. Dette skyldes overvejende, at fasen ikke var visualiseret i Eksperimenthjulet. Fasen bliver kaldt Præfasen. Det skyldes overvejende, at de andre faser har fået et nummer; fase 1, 2, 3 og 4. I den første model har faserne ikke numre, men handleanvisninger. Det handleanvisende er i prototype 3 kommet udenfor faseboksene. Det handleanvisende beskrives og illustreres som processer, der skal få eksperimentet videre til næste fase.

Færdigudviklet model af Eksperimenthjulet, Figur 1.3 bygger på tre års arbejde med uddannelseseksperimenter i praksis. Forud for denne færdigudviklede model af Eksperimenthjulet er Uddannelseslaboratoriet blevet opmærksom på, hvordan forskellige aktørgruppers arbejdsopgaver og trin i forandringsarbejdet gør sig gældende i de forskellige faser. Dette er blevet illustreret ved Eksperimenthjulets farver, hvor grøn henviser til det strategiske niveau, mens orange henviser til eksperimentteamet (det udførende niveau). Se også bilag, prototype 5.

Figur 1.3: Eksperimenthjul, færdigudviklet model, "Eksperimenthjulet" (december 2014)



I den færdigudviklede model er Eksperimenthjulet opdelt i to billeder; et der illustrerer DNA'et i Eksperimenthjulets faser se figur 1.3. såvel som sammenhængen mellem fasernes DNA, og et der udfolder fasernes processer, se figur 1.3.1.
Figur 1.3.1 : Eksperimenthjul, færdigudviklet model , "Proceshjulet" (december 2014)



I den færdigudviklede model af Eksperimenthjulet er navngivning og handleanvisning kommet tilbage i faseboksene, og Uddannelseslaboratoriet er gået væk fra nummerering af faserne. Dette har været nødvendigt, da forståelse for fasernes forskellige indhold og sammenhæng mellem faser i daglig tale forværres ved, at det sprogliggøres gennem numre og ikke indhold. Der tabes mening mellem aktørerne, når der tales om eksperimentarbejdet. Herudover er der kommet en ekstra fase ind i hjulet, som handler om konceptualisering. Denne fase har vist sig at være nødvendig i forhold til kunne oversætte eksperimentet fra den lokale kontekst, det er gennemført i, til et mere generaliserbart niveau. Dette med henblik på at forberede implementering og spredning af eksperimentet. Denne udvikling skete allerede i prototype 5 (se bilag[3]).

Udover Eksperimenthjulets seks faser er der i den endelige model illustreret en sammenhæng mellem eksperimentet og indsatsens forandringsteori. Det har været vigtigt, at mest muligt af eksperimentarbejdet illustreres i Eksperimenthjulet, så det kan tages i brug uden for meget forforståelse. Det har vist sig nødvendigt at eksplicere dette for at bringe hver eksperimentfortælling i sammenhæng til en større fortælling om at forbedre og forny praksis inden for et givent område, for eksempel Erhvervsrettet innovation.

Den sidste pil i Eksperimenthjulet efter Implementerings- og spredningsfasen peger på 'Ny praksis iværksættes'. Dette viser innovationsprocessens forventede resultat. Her kommer det værdiskabende gennem Eksperimenthjulet til udtryk. I de tidligere modeller er det ikke illustreret, hvordan eksperimentet rækker ud i ny praksis uden for det eksperimenterende miljø. Forbindelsen mellem Implementerings- og spredningsfasen og Præfasen skal illustrere det cykliske flow i Eksperimenthjulet. Forbindelsen mellem de to faser illustrerer para-

[3] Se bilag 3 i slutevaluering

dokset om, at når noget er færdigt og bragt i anvendelse, er det i princippet allerede i gang med at blive forældet og skal underlægges ny nysgerrighed med henblik på eventuel forbedring og fornyelse.

De orange faser med grønt omrids, Designfasen og Konceptualiseringsfasen, viser, at eksperimentarbejdet hovedsageligt foregår i det praktisk udførende niveau (eksperimentteam), men at der er en kobling til det strategiske udførende niveau (porteføljе- og programgrupper). Dette har været et vigtigt træk for at vise, at der er en stærk afhængighed mellem de to faser, og at overlevering mellem aktørerne er centralt.

I det færdigudviklede Eksperimenthjul er det blevet forstærket hvilke aktører og strategiske niveauer, der har ansvaret for eksperimentets bevægelse og udvikling videre i hjulet. Dette fremgår ved skiftene mellem grønne og orange farver på Eksperimenthjulets linjer og pile.

I den endelige model er de løbende iterationer under alle eksperimenttyper blevet illustreret i et samlet loop mellem Designfasen, Aktionsfasen og Analyse- og evalueringsfasen. I arbejdet med uddannelseseksperimenter har det vist sig, at det ofte er nødvendigt at re-designe, hvis der viser sig et behov for, at viden fra eksperimentet enten skal forstærkes eller forbedres. Det betyder, at den eksperimenterende arbejdsproces er formativ.

(Uddrag af foreløbig vendepunktsanalyse i forbindelse med løbende udvikling og forbedring af prototype; Uddannelseslaboratoriet 2015)

Vi vil ikke gå ind i en nærmere præsentation af de forskellige faser her, da indholdet i de forskellige faser fremgår af teksten i modellerne. Den primære pointe her er – og som det er illustreret i eksemplet fra vendepunktsanalysen - at Uddannelseslaboratoriet har udviklet metoden og redskaber undervejs i forløbet. Det var altså ikke et færdigudviklet koncept, da det blev anvendt på partnerinstitutionerne. Dette er netop et resultat af projektets centrale intention om at udvikle metoden og indsatserne undervejs. Metoden og de redskaber, der skal understøtte denne, har således været et eksperiment i sig selv (interview med projektgruppen).

Indsatsområder og mål for eksperimenterne i de fem programmer

Inden for Uddannelseslaboratoriets fem programmer er der opstillet en række temaer og mål for indsatsen (Uddannelseslaboratoriets evalueringsplan 2012).

Program 1: Kompetencer i verdensklasse

Indsatsen under program 1 skal styrke fastholdelse og rekruttering af elever og studerende for at sikre, at flere gennemfører en erhvervsrettet uddannelse. Den skal også understøtte udviklingen af en undervisning, der udvikler elevernes og de studerendes talenter og giver dem kompetencer til at begå sig på fremtidens arbejdsmarked fx kompetencer i innovation og tværfaglighed.

Eksperimenterne inden for program 1 gennemføres inden for tre temaer:

- Erhvervsrettet innovation som kompetence og metode
- Motivation og talentudvikling
- Fag og faglighed på nye måder.

Målene for indsatsen under program 1 er:

1) at udvikle lærernes pædagogiske beredskab, så det fremmer elevernes lyst, mening og udfordring til uddannelse
2) at udvikle innovationskompetence hos elever og studerende
3) at udvikle en mere fleksibel udlægning af planlægning af curriculum (fra uddannelsesstart til slutkompetence).

Program 2: Nye samspilsformer mellem uddannelse og erhverv

Indsatsen inden for program 2 skal øge fastholdelsen af elever og studerende ved at skabe flere praktikpladser og sikre, at elever og studerende får et større læringsudbytte af praktikken. Samtidig skal den bidrage til, at aftagervirksomhederne oplever uddannelserne som mere relevante ved at sætte fokus på virksomhedernes praksis og inddrage dem i skolernes arbejde.

Eksperimenterne inden for program 2 gennemføres inden for to temaer:

- Nye samarbejdsformer mellem virksomheder og uddannelse
- Praksislæring på nye måder.

Målene for indsatsen under program 2 er:

1) at udvikle nye samarbejdsformer mellem uddannelse og virksomheder samt
2) at fremme aktiverende læringsformer, der fokuserer på udvikling af innovationskraft mellem uddannelse, herunder elever og studerende, og virksomhed.

Program 3: Den eksperimenterende organisation

Indsatsen inden for program 3 skal sætte fokus på ledelses- og organisationspraksis med henblik på at tænke organisationsudvikling og ledelse på nye måder. Programmet skal sikre en ledelse, der er tættere på den pædagogiske praksis og en bedre integration af den enkel- te undervisers arbejde og udviklingsarbejdet. Inden for programmets rammer eksperimenteres der med at skabe mere innovative institutioner, der kan øge rekruttering og fastholdelse, sikre kvalitet i kerneydelsen og sikre integration mellem drift og udvikling.

Eksperimenterne under program 3 knytter sig til to temaer:

- Kvalitet og styring med afsæt i praksis.
- Nye ledelsesformer og samarbejdsrelationer.

Målene for indsatsen under program 3 er:

1) at sikre en større sammenhæng mellem udvikling, drift og strategi
2) at udvikle nye mere effektive ledelsesformer, der fungerer som driver for motivation til at eksperimentere og prøve nyt samt
3) at øge risikovilligheden til at implementere uddannelsespraksis, der har vist positiv effekt.

Program 4: Education on demand

Indsatsen i program 4 skal skabe et mere sammenhængende og fleksibelt uddannelsessystem ved at skabe administrative systemer, der understøtter elevernes/studerendes forløb bedre og gør det lettere for dem at bevæge sig på tværs i uddannelsessystemet.

Eksperimenterne inden for program 4 fokuserer på to temaer:

- Mere fleksible overgange og spor i uddannelsessystemet.

- Uddannelse med fokus på aftagernes og brugernes behov.

Målene for indsatsen under program 4 er:

1) at udvikle en konkret udlægning af begrebet livslang læring i form af kompetenceudvikling udtrykt i sammenhæng med arbejdsliv (bæredygtig kompetenceudvikling) samt
2) at udvikle nye og mere smidige uddannelsesformer og veje, herunder overførbarhed af modeller for uddannelsestænkning sektorer imellem.

Program 5: Nye karriereveje

Indsatsen under program 5 skal sikre, at vejledernes og elevernes praksis skaber bedre samspil mellem uddannelsesvalg og beskæftigelsesmuligheder og understøtter elevernes karriereplanlægning både før, under og ved overgangen til arbejdsmarkedet. Herigennem er målet at nedbringe dimittendledighed og øge elevers/studerendes tilfredshed med uddannelsen.

Eksperimenterne inden for program 5 igangsættes inden for temaerne:

- Nye vejledningsformer
- Nye former for virksomhedstilknytning.

Målene for indsatsen under program 5 er:

1) at udvikle nye vejledningsformer, der fremmer lettere og mere smidige overgange fra uddannelse til arbejdsliv og fra uddannelse til uddannelse samt
2) at fremme vejledningsformer, der aktiverer proaktivitet.

Udviklingen i projekt- og programmål

I Uddannelseslaboratoriets evalueringsplan er succeskriterierne for de fem programmer oversat til en række målepunkter for henholdsvis resultater og effekter af hvert program. Disse målepunkter har projektgruppen for Uddannelseslaboratoriet i februar 2014 genforhandlet med Erhvervsstyrelsen, der er forvaltningsmyndighed for EU's Socialfond. Der er fastlagt nye succeskriterier for de 5 programmer, herunder for gennemførelse af eksperimentaktiviteter, kapacitetsopbygningsaktiviteter og udvikling af koncepter inden for hvert af de 5 programmer samt mål for output og effekter.

Denne evaluering er ikke en klassisk målevaluering, mere her om senere, derfor vil vi ikke præsentere samtlige målepunkter her, men illustrere udviklingen i succeskriterierne med eksempler for program 3.

MÅLPUNKTER PROGRAM 3	
Resultater	**Effekter**
• Minimum 70 % af de involverede medarbejdere og ledere oplever, at evaluerings- og kvalitetsarbejdet er en integreret del af den daglige drift og udvikling, og at det bidrager til at udvikle kvalitet i såvel uddannelserne som i den daglige undervisning. • Minimum 70 % af lederne i de involverede institutioner oplever, at institutionen er klædt på til at møde skiftende behov fra omverden og erhverv. • De involverede medarbejdere og ledere vurderer, at møde- og samarbejdskulturen fremmer kvalitetsudviklingen i kerneydelsen.	• De involverede studerendes/elevers tilfredshed (indeksbaseret på studentertilfredshedsmåling) stiger med 5 % over projektperioden. • Samarbejdskulturen og organiseringen fremmer en mere uddannelseseksperimenterende og fleksibel tilgang til uddannelse i form af en højere grad af omstillingsparathed i forhold til aftagernes efterspørgsel (overordnet vurdering).

(Baseline s. 17 med reference til Uddannelseslaboratoriets evalueringsplan)

Succeskriterier: Program 3
Fokusområder:
Kvalitets- og styringsmodeller
Kompetenceudvikling
Ledelsesformer/ -koncepter (Ledelse i og af uddannelsesinstitutioner)
Organiseringer og organisationsudvikling
1. Eksperimenter og eksperimenterende tiltag
Kvalitets- og styringsmodeller til fremme af kvaliteten i kerneydelsen
a) Kvalitet, styring og evaluering på nye måder b) Kompetenceudvikling på nye måder c) Design af metoder, modeller og værktøjer til at støtte det eksperimenterende arbejde med indsatsers kvalitet og effekt
Nye ledelsesformer og samarbejdsrelationer omkring opgaver
d) Relationsbaserede ledelsesformer e) Innovationsbaserede ledelsesformer f) Den udforskende leder
2. Udvikling af koncepter/generaliserbar viden
a) Frafaldsanalyse b) Forandringsteori c) Eksperimenthjul – ny evaluerings- og kvalitetsmodel d) Værktøjskasse til eksperimenter – nye værktøjer til understøttelse af arbejdet med eksperimenterne e) Baselinestudy – Ny kvalitetsmodel/kvalitetsværktøj f) EksperimentkapacitetsRadar – Ny kvalitetsmodel/kvalitetsværktøj

g) Kompetenceudviklingskoncepter med forbedret kvalitet i kerneydelsen for øje
h) Udvikling af koncept for omsætning af internationale tendenser i relation til programindsatser
i) Eksperimentrapport
j) Metodeguide
k) Intern evaluering med samlet analyse og afrapportering
l) Intern evaluering med afrapportering til programindsatser
m) Intern evaluering med afrapportering til partnertype 1 institutioner
n) Læring der rykker analyse
o) Udvikling af koncept for fornyet ledelsespraksis med fokus på relationsbaserede ledelsesformer
p) Udvikling af koncept for innovationsbaserede ledelsesformer
q) Udvikling af koncept for udforskende ledelsesformer

3. Netværk og videndeling

a) Tematiske akademier
b) Erfa akademi
c) Præsentationer på erfa akademi
d) Skriftlig formidling
e) Udvikling af formidlingstiltag, der understøtter kvaliteten og sammenhæng i partnersamarbejdet og videndeling af projektets aktiviteter og produktioner
f) Konferencer

4. Kompetenceudvikling

a) Workshops inden for programmet
b) Tværgående workshops
c) Metodecamp
d) Antropologisk ledelse
e) Ledelse i faglige fællesskaber
f) Ambassadører – mellemledere og medarbejdere
g) Temadage – pædagogisk praksis
h) Værksteder
i) Evalueringsuddannelser

Output – udvikling af modeller, metoder og værktøjer

- Ad 1a +1b+2. Der er i kataloger, artikler, cases og baggrundsskriv udviklet design for strategisk kompetenceudvikling
- Ad 1a +1b+2 + 4. Der er udviklet modeller, metoder, værktøjer og/eller baggrundsskriv, som samlet arbejder med den eksperimenterende metode
- Ad 1b+2. Der er udviklet modeller, metoder, værktøjer og/eller baggrundsskriv til understøttelse af relationsbaserede ledelsesformer på nye måder
- Ad 1b+2 + 4. Der er udviklet modeller, metoder, værktøjer og/eller baggrundsskriv til understøttelse af innovationsbaserede ledelsesformer på nye måder
- Ad 1b+2 + 4. Der er udviklet modeller, metoder, værktøjer og/eller baggrundsskriv, som understøtter antropologisk udforskende ledelse
- Ad 1+2+3. Der er formidlet viden om alle eksperimenterne i programmet til alle partnere i projektet
- Ad 1+2+3+4. Partnertype 1 institutioner arbejder med deling og udbredelse af viden om deres eksperimenter
- Ad 1+2+3+4. Partnertype 1 institutioner arbejder med implementering af deres eksperimentresultater
- Ad 1+4. Mindst 70 % af alle eksperimentansvarlige og -deltagere, der besvarer evalueringens spørgeskemaundersøgelse, arbejder med udgangspunkt i den eksperimenterende metodes mindset

- Partnerskabsinstitutioner, der bidrager til programmet, arbejder med udgangspunkt i den eksperimenterende metode
Effekter
- Højere grad af sporbarhed fra udviklingsaktiviteter eller eksperimenter til kvalitet i kerneydelsen - Der kan arbejdes videre med den eksperimenterende tænkning og metode efter, at projektet er slut - Den eksperimenterende metode og tænkning kan spredes regionalt og nationalt - Der er opnået højere grad af partnerskab, der skaber og udvikler sammen - Der er mere effektive ledelsesgreb- og former, der understøtter ledelseskompetence til at skabe fremtidens uddannelse

(Skema over succeskriterier program 3)

Tidslinjen i Uddannelseslaboratoriet

KAPITEL 2: EKSTERN EVALUERING AF UDDANNELSESLABORATORIET

Den eksterne evaluering af Uddannelseslaboratoriet er todelt og fokuserer på:

- Hvad skal der til for, at uddannelseseksperimenter kan blive modeleksperimenter og fungere som drivere i en strategisk og systematisk udvikling?
- Bevæger partnerskabsinstitutionerne sig, med deltagelse i Uddannelseslaboratoriet, mod en mere eksperimenterende kultur?

Evalueringen har således haft et specifikt fokus på henholdsvis udvalgte eksperimenter og på udbredelsen af en eksperimenterende kultur på partnerskabsinstitutionerne. Den er dermed ikke en programevaluering i den forstand, at det ikke er en evaluering af det samlede projekt og dets effekter. Evalueringen tager eksempelvis ikke stilling til om Uddannelseslaboratoriet samlet set indfrir sine generelle succeskriterier (programmålene). Dette har i stedet været i fokus for projektets interne evaluering, der er indrapporteret direkte til Erhvervsstyrelsen af projektgruppen. I stedet ser den eksterne evaluering på to meget specifikke elementer af arbejdet i Uddannelseslaboratoriet og dermed er der andre, måske, relevante elementer af projektet, der ikke er inddraget i denne evaluering.

Evalueringen har fundet sted før projektet er afsluttet og det betyder, at der stadig har været meget aktivitet i projektet efter evalueringen er afsluttet, blandt andet på grund af forlængelsen af projektet. Det betyder, at evalueringen her ikke kan ses som en slutevaluering af projektet.

Før vi går nærmere ind i en præsentation af evalueringens design, metode og datagrundlag, vil vi kort reflektere over evalueringen af et projekt, der har arbejdet med prototyper og med stor foranderlighed i både mål og metoder undervejs.

Evaluering af et eksperimenterende projekt med eksperimenter i forskellige faser

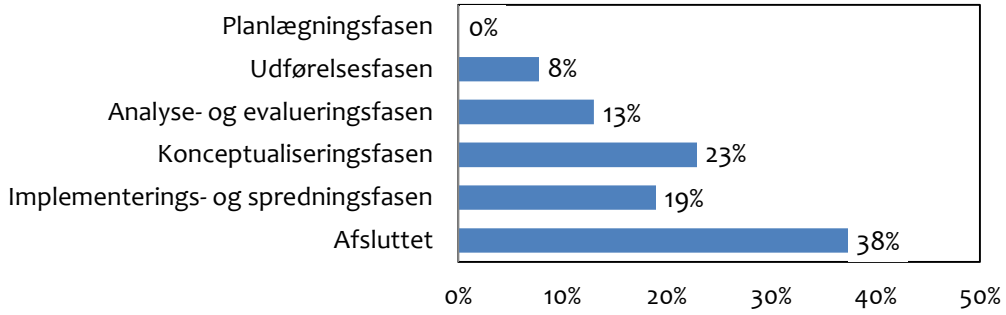
Der findes forskellige definitioner af, hvad evaluering er. Den hyppigst anvendte definition i dansk evalueringslitteratur er Vedungs: *"Evaluering er en systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig virksomhed, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer."* (Vedung, 1991). Det har på mange måder været en udfordring at foretage en *retrospektiv vurdering* af noget, der er i bevægelse, og i den forstand har evalueringen her foretaget en retrospektiv vurdering af (udvalgte elementer af) Uddannelseslaboratoriet med det formål at pege på, hvordan arbejdet med en eksperimenterende metode og mod en eksperimenterende organisation kan fortsætte fremadrettet – når projektet er slut. Spørgsmålet har været, hvordan man effektivt laver en evaluering op imod et 'moving target'?

Der har været visse udfordringer ved at evaluere et projekt, der tager udgangspunkt i en prototypetankegang. Det betyder nemlig, at projektet har været – og stadig her mod slutningen er – i konstant forandring. Som tidligere beskrevet har eksempelvis eksperimenthjulet og afrapporteringsværktøjerne ændret sig ad flere omgange undervejs i projektperioden. Dette har selvfølgelig konsekvenser for evalueringen. Evalueringsdesignet og de foreløbige fund er løbende blevet diskuteret med projektgruppen med henblik på at sikre, at evalueringen kan bidrage til en fremadrettet kvalificering af arbejdet med den eksperimenterende metode.

I evalueringen af eksperimenterne har partnerinstitutionerne peget på en række eksperimenter, der har modelelementer (uddybes nedenfor). Disse eksperimenter har fundet sted på forskellige tidspunkter, og nogle har stadig været i implementerings- og spredningsfasen på tidspunktet for evalueringen. De eksperimentansvarlige er i spørgeskemaundersøgelsen

blevet spurgt om, hvilken fase eksperimentet var i på det tidspunkt, de besvarede skemaet (figur 4).

Figur 2.1: Eksperimentfase



De eksperimenter, der har indgået i den kvalitative undersøgelse, har jf. kriterierne for udvælgelse været enten afsluttede eller i de senere faser i eksperimentet. Dvs. at eksperimenterne ikke har benyttet de samme versioner af eksperimenthjulet i deres arbejde, hvilket vil sige, at respondenterne ikke nødvendigvis forholder sig til de samme versioner af eksperimenthjul og eksperimentrapporter, når de har besvaret spørgsmål. Grundet den måde eksperimenterne til evaluering er udvalgt (mere herom senere), har det ikke været muligt at tage højde for, at forskellige udgaver af værktøjerne er repræsenteret i analysen, og det er heller ikke noget, vi som sådan har sat fokus på i evalueringen. Det primære fokus i evalueringen har været på eksperimenter med modelkarakterer og ikke som sådan, hvilken udgave af de enkelte metoder og værktøjer eksperimentteamet har benyttet. Det væsentlige er, at projektet har været i konstant udvikling. Det har haft den betydning, at dele af evalueringen har ændret fokus undervejs, og at selve evalueringsdesignet har været fleksibelt og til forhandling flere gange undervejs. Samtidig har det dog været nødvendigt for evalueringen på et tidspunkt at "fastfryse" designet, selvom der stadig var aktiviteter og forandringer i projektet, der med fordel kunne have været inkluderet i evalueringen.

Der udstikkes i projektansøgningen en række meget konkrete og kvantitative målsætninger, der bedst ville kunne evalueres med målopfyldelsesevaluering. Der er i evaluators oprindelige tilbud lagt op til en evaluering af effekter af enkelte eksperimenter med udgangspunkt i de tidligere beskrevne mål, der er gentaget i baselinestudiet. Der var endvidere lagt op til at evaluere, hvordan de enkelte eksperimenter bidrog til at opfylde program- og projektmål. Men som beskrevet tidligere er disse mål undervejs genforhandlet mellem projektgruppen og Erhvervsstyrelsen, og projektgruppen har løbende indberettet målopfyldelsen til Erhvervsstyrelsen. Derfor besluttede evaluator sammen med projektgruppen, at målopfyldelsesevalueringen skulle træde i baggrunden i den eksterne evaluering og at slutevalueringen i stedet skulle fokusere på, hvad der skal til for, at modeleksperimenter kan virke som en driver for en systematisk udvikling.

Også evalueringen af kulturforandringer har ændret karakter undervejs. Der er i udbud af evalueringen lagt op til, at der i forbindelse med slutevalueringen gennemføres en gentagelse af Aftagerundersøgelsens dataindsamlinger, som omfatter spørgeskema med ledere og undervisere samt telefoninterview med aftagere (virksomheder) og fokusgrupper med elever på partnerinstitutioner. Den oprindelige Aftagerundersøgelse er gennemført som en baseline og med en forventning om en gentagelse. Evaluator har sammen med projektgruppen vurderet, at det vil være mindre meningsfyldt at gå ud til tilfældigt udvalgte undervisere, ledere, aftagere og elever for at spore effekterne af et udviklingsprojekt, der trods sin øko-

nomiske størrelse kun har haft direkte effekt på en begrænset del af de fire respondentgrupper. Dette kan blandt andet bunde i, at evalueringen er blevet gennemført undervejs i projektperioden, mens mange af eksperimenterne endnu ikke var endeligt afsluttede

Evaluator har derfor peget på, at effekten – om uddannelseslaboratoriet har ført til, udbredelsen af en eksperimenterende kultur på partnerskabsinstitutionerne - bedre kunne måles ved at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse med eksperimentansvarlige og med ledere, som har haft eksperimenter inden for deres ledelsesområde samt at gennemføre interview med topledere for de deltagende partnerskabsinstitutioner. Med dette valg er der både mulighed for at stille en række spørgsmål, som vedrører de aktiviteter, som er gennemført i Uddannelseslaboratoriet, og der er mulighed for at gentage enkelte spørgsmål fra Aftagerundersøgelsen. Det er blandt andet for at prioritere ressourcerne til evaluering (for at frigive ressourcer til interview med faglige fællesskaber og programgruppedeltagere) fravalgt at gennemføre en undersøgelse blandt elever og aftagere. For aftagere er det også et argument, at der er få eksperimenter, som direkte inddrager aftagere, og det ville derfor være svært at konkludere generelt på de få cases.

Evalueringsdesign

Den eksterne evaluering har søgt at tage udgangspunkt i tankerne i Innovativ Evaluering defineret som:

> *Innovativ Evaluering er en refleksiv relationel proces, hvor kontekstbestemt viden om fortiden og nutiden anvendes til fremadrettede handlinger, der understøtter aktørerne i at skabe nye muligheder og forbedre praksis parallelt med, at eksterne krav om dokumentation opfyldes. (Dinesen og Kølsen de Wit, 2010, s. 8)*

Det har været intentionen, at den eksterne evaluering skulle understøtte projektets fremadrettede fokus (især midtvejsevalueringen), og slutevalueringen skal bidrage til en kvalificering af anvendelsen af de erfaringer, der er opnået gennem projektet. Dette betyder, at evalueringerne i projektet skal kunne anvendes fremadrettet til at udvikle praksis, altså også en eksperimenterende praksis der rækker længere end Uddannelseslaboratoriets levetid, og ikke alene måle praksis bagudrettet og have fokus på graden af målopfyldelse. Disse forskellige formål med evalueringen indfries ved at benytte forskellige tilgange i de forskellige delevalueringer. Samlet set indeholder evalueringen således både formative og summative elementer og trækker på både kvalitative og kvantitative tilgange.

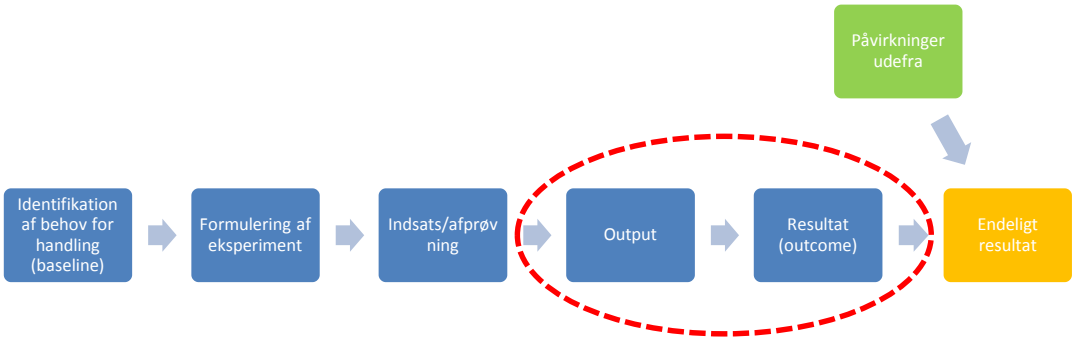
Den summative evaluering var oprindeligt tænkt anvendt i forhold til at undersøge, om de mål, som er sat op i baseline, var nået, samt i forhold til at sammenligne førmåling og afsluttende måling i udvalgte eksperimenter og aftagerundersøgelse. Grundet forandringerne i projektets og evalueringens fokus har hhv. den summative og den formative evaluering af projektet også ændret karakter. Det betyder primært, at de summative elementer ikke fylder så meget i evalueringen, som det oprindeligt var tiltænkt. Der er dog stadig både summative og formative elementer i evalueringen, og det er derfor vigtigt at have forståelse for, hvad summative og formative evalueringsformer kan hver især og sammen.

Summativ evaluering

Som det er vist med den røde stiplede ring i figuren neden for, har den summative evaluering primært fokus på output og resultater. Den summative evaluering anvendes i forhold til at undersøge, om de mål, som er sat op i baseline, bliver nået (kaldes også for målopfyldelsesevaluering), samt i forhold til at sammenligne førmåling og afsluttende måling. Den summative evaluering har kun et begrænset blik og interesse for, hvordan resultatet bliver opnået, og kan ikke opfange andre resultater end dem, som netop er sat op som målsætninger på

forhånd. Den røde ring i nedenstående figur viser genstandsfeltet for en summativ evaluering.

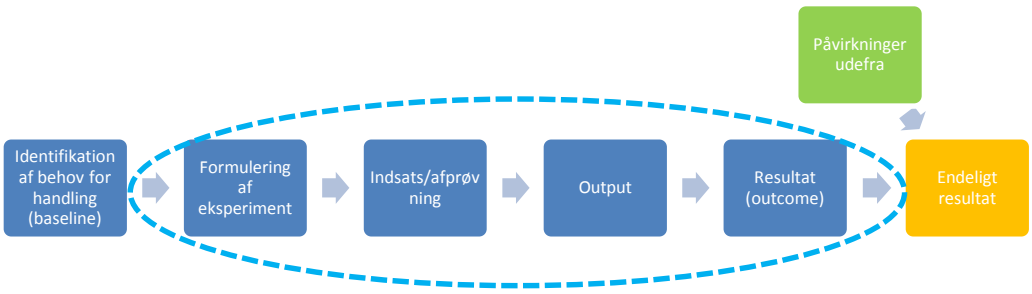
Figur 2.2: Summativ evaluering



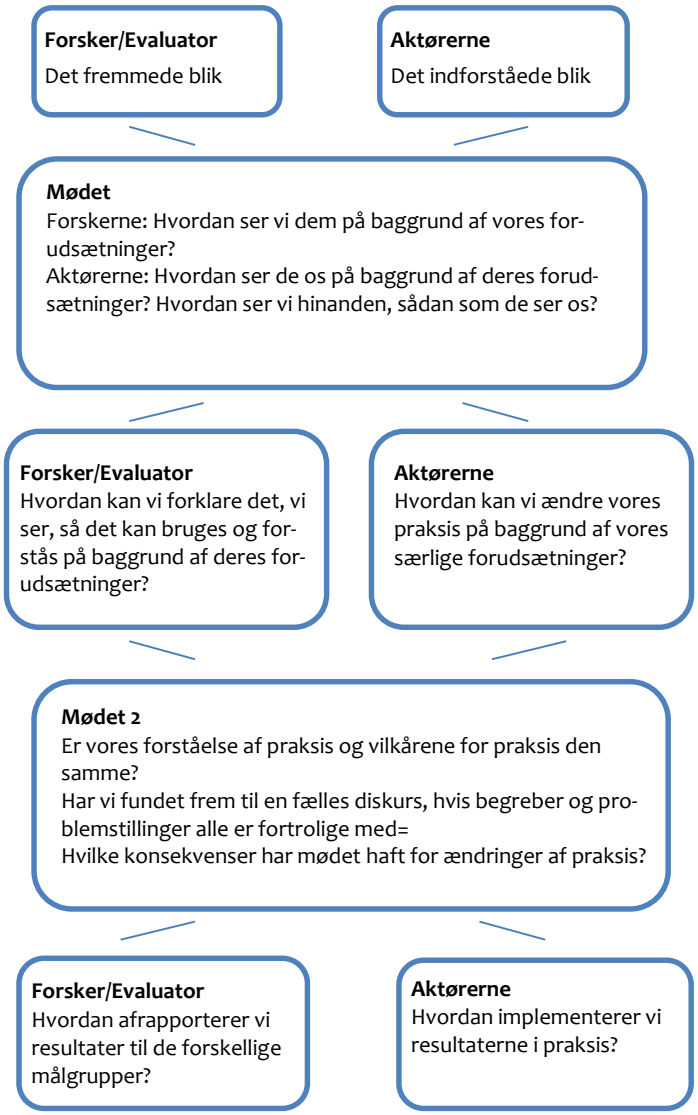
Formativ evaluering

Genstandsfeltet for den formative evaluering er vist med blå ring i figuren neden for. Den formative evaluering omfatter bevægelsen fra formulering af eksperiment og frem til resultat, og har mulighed for at rumme den cirkulære bevægelse, som fører til reformulering af eksperiment og ny indsats (beskrevet som projekthjul i evalueringsudbuddet). Den formative evaluering arbejder i højere grad kvalitativt og derfor ofte med færre respondenter. Derfor har den formative evaluering sværere ved at 'måle', om indsatsen nu også skaber et resultat i hele den population, som indsatsen dækker, og anskues derfor ofte som mindre god til at skabe evidens.

Figur 2.3: Formativ evaluering



Figur 2.4: Model for mødet mellem evaluator og projektdeltagere i formativ evaluering

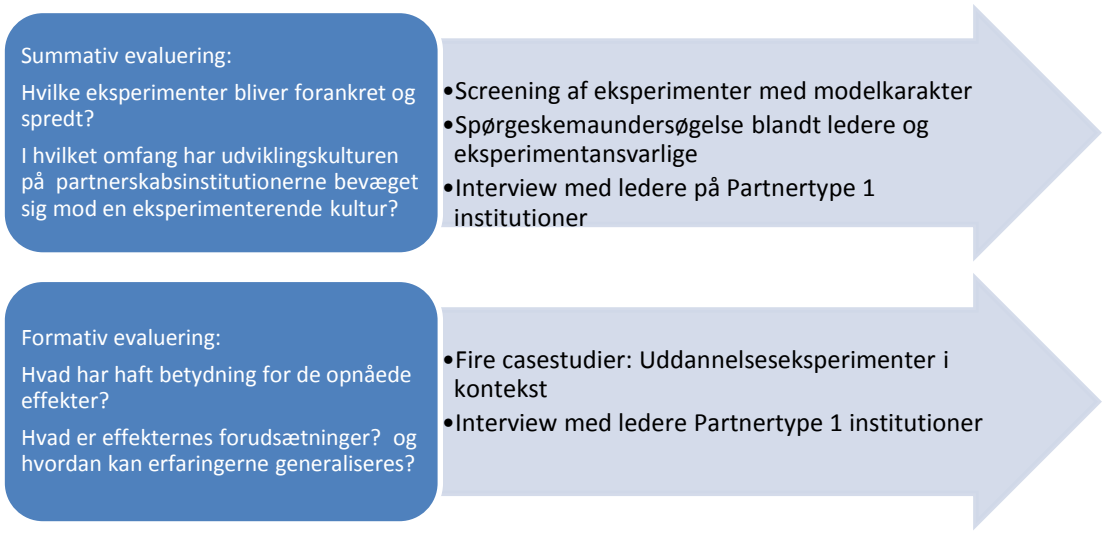


Høgsbro og Rieper (2003)

Kobling af summativ og formativ evaluering

Koblingen af summative og formative elementer i evalueringen skabes ved at belyse, *hvad* der virker (hvilke eksperimenter og redskaber der har effekt), *hvordan* det virker (hvad effekten er), og *hvorfor* det virker (hvad der betinger de konkrete effekter og således er forudsætningen for, at projektet bidrager til realiseringen af de formulerede mål). På denne måde skal evalueringen understøtte og bidrage til spredningen af den viden, der genereres i Uddannelseslaboratoriet om, hvordan man kan skabe en mere systematisk og strategisk udvikling af de erhvervsrettede uddannelser. Evalueringen kan hermed bidrage til forankring og spredning af den eksperimenterende metode på organisations-, sektor- og systemniveau.

Figur 2.5: Summativ og formativ evaluering



Evaluators rolle

I princippet er denne evaluering den eksterne evaluering af Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium. I realiteten har projektgruppen været meget involveret i selve evalueringens tilrettelæggelse. Dels har evaluator og projektgruppen i forbindelse med tilpasningen af evalueringsdesignet drøftet parametre for udvælgelse af eksperimenter herunder proceduren for screening af eksemplariske eksperimenter, dels har projektgruppen undervejs i evalueringsforløbet fået forelagt foreløbige analyser af datamaterialet. Baggrunden for drøftelserne har været en interesse i at få afklaret projektets vidensbehov og bidrage til projektet undervejs i processen, jf. evalueringens formative ambition.

Projektgruppen har sideløbende med den eksterne evaluering foretaget deres egne interne evaluering og af hensyn til denne har Projektgruppen løbende foretaget justeringer, der har haft indflydelse på designet af denne (eksterne) evaluering.

Evalueringens formål og fokus

Formålet med den afsluttende eksterne evaluering er at undersøge, hvad der har betydning for, om uddannelseseksperimenter kan fungere som drivere for en strategisk og systematisk udvikling af de erhvervsrettede uddannelser, og om og hvordan deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet og arbejdet med den eksperimenterende metode har bidraget til udviklingen af en eksperimenterende innovationskultur i partnerskabsinstitutionerne.

De to dele af slutevalueringen beskrives nærmere herefter.

Evaluering af eksperimenter som driver i en systematisk og strategisk udvikling

Denne del af evalueringen har til formål at belyse, hvad der har betydning for, om et eksperiment kan fungere som driver i en systematisk og strategisk udvikling af praksis. Målet er at undersøge, hvad der skal til for, at et eksperiment opnår *modelkarakter*. Vi definerer et eksperiment med modelkarakter som et eksperiment, der kan fungere som driver i forhold til at skabe systematiske og strategiske forbedringer af praksis. Om et eksperiment kan siges at have modelkarakter afhænger derfor af, om det har *forandringskraft*, det vil sige bidrager til

en positiv udvikling af praksis, som bidrager til at indfri formulerede strategiske udfordringer, og at det har en *spredningseffekt*, det vil sige bidrager til en udvikling af/genererer koncepter, viden om redskaber, metoder og modeller, som har relevans og kan anvendes uden for den konkrete praksis, hvori de er udviklet. Et modeleksperiment har således en eksemplarisk værdi ud over den konkrete praksis, hvori det gennemføres.

Forandringskraft

Et eksperiments forandringskraft er karakteriseret ved, at eksperimentet bidrager til en forandring af den eksisterende praksis. For at forandringskraften er strategisk skal forandringerne af eksisterende praksis bidrage til at imødekomme strategiske udfordringer og indfri specifikke målsætninger.

For at et eksperiment har modelkarakter i relation til Uddannelseslaboratoriet er det afgørende, at forandringskraften er rettet mod indfrielsen af formulerede målsætninger og imødekommer strategiske udfordringer på både program- og projektniveau. For at et eksperiment kan have modelkarakter, er det derfor afgørende, at det bidrager til forandring/har forandringskraft på to niveauer:

1) Forandringskraft på programniveau: Eksperimentet skal bidrage til at indfri opsatte mål for strategiske udfordringer – dvs. mål inden for de fem programområder.
2) Forandringskraft på projektniveau: Arbejdet med uddannelseseksperimenterne skal bidrage til, at institutionens medarbejdere bliver i stand til (får kendskab til og erfaringen med) at arbejde med den eksperimenterende metode og herigennem bidrager til, at udviklingsarbejdet bliver systematisk, vidensbaseret og strategisk.

Betingelserne for modeleksperimenternes forandringskraft skal derfor undersøges på begge disse niveauer. På den baggrund opstilles følgende spørgsmål:

- Hvad skal der til for, at et eksperiment bidrager til en forandring af praksis, som imødekommer programmålene inden for relevante programområder?
- Hvad skal der til for, at et eksperiment bidrager til, at udviklingsarbejdet bliver:
    a. Systematisk.
    b. Vidensbaseret.
    c. strategisk.

Spredningseffekt

I forhold til eksperimentets spredningseffekt er det nødvendigt at skelne mellem konkret og potentiel spredningseffekt. Den *konkrete spredningseffekt* er den spredning, der finder sted ved, at redskaber, modeller, mv., der er udviklet og afprøvet i eksperimentet, bliver spredt til andre praksisser end det konkrete eksperiment. Resultaterne kan både helt eller delvist være spredt ved, at disse er blevet implementeret i egen eller andre praksisser og ved, at de er gjort til genstand for eksperimenter i andre praksisser. Da evalueringen af eksperimenterne finder sted tidsmæssigt parallelt med eller umiddelbart efter flere af eksperimenternes gennemførelse, er der visse metodiske vanskeligheder ved at afgøre spredningseffekten. Hvis vi alene har fokus på den konkrete spredning, vil der være en risiko for at overse den spredning, der kan ske over tid. Evalueringen har derfor også opmærksomhed på eksperimenternes *potentielle spredningseffekt*, det vil sige, om eksperimenterne genererer viden, modeller, redskaber mv., der kan spredes ud over den konkrete praksis, hvori de er udviklet.

Faktorer, der forventes at have afgørende betydning for et eksperiments spredningseffekt:

- Eksperimentets spredningseffekt er betinget af, om eksperimentet bidrager til at imødekomme strategiske udfordringer – det vil sige, om eksperimentet også er relevant uden for den konkrete praksis, hvori det er udviklet og afprøvet.
- Eksperimentets spredningspotentiale er endvidere betinget af, at der sker en systematisk vidensopsamling, generalisering, formidling og oversættelse af den viden/de koncepter, der genereres i eksperimentet, som gør det muligt for andre at få adgang til dette.
- Endelig er eksperimentets spredningspotentiale betinget af, at der er 'relevante' modtagergrupper, som har kompetence til at vurdere og beslutte, om eksperimentets resultater skal spredes til andre praksisser.

På den baggrund opstilles følgende spørgsmål:

- Har eksperimentet udviklet redskaber eller koncepter, der kan spredes?
- Hvordan er disse redskaber eller koncepter implementeret i egen praksis?
- Hvordan er disse redskaber eller koncepter spredt på egen institution?
- Hvordan er disse redskaber eller koncepter spredt til andre institutioner?

Design for evaluering af eksperimenter som drivere

Formålet med denne del af slutevalueringen er at undersøge, hvad der skal til for, at et uddannelseseksperiment opnår modelkarakter og kan fungere som driver i en strategisk og systematisk udvikling. Slutevalueringen tager derfor udgangspunkt i en screening af, hvilke af de gennemførte eksperimenter der vurderes at være eksemplariske i forhold til at have forandringskraft og spredningseffekt og undersøger, hvad der har haft betydning for dette. Eksperimenterne i slutevalueringen er valgt ud fra et kriterium om, at de skal være eksemplariske ud fra princippet om, at de skal være best practice. Det vil sige, at evaluator har koncentreret sig om eksperimenter, som vurderes at have stor forandringskraft og/eller spredningseffekt.

Succeskriteriet om, at modeleksperimenterne skal fungere som drivere i en systematisk og strategisk udviklingsindsats tydeliggør, at eksperimenternes berettigelse og betydning netop er knyttet til, om de bidrager til en forandring af praksis ud over den konkrete eksperimentperiode. Dette understreger betydningen af at undersøge og forstå eksperimenterne som situerede og have blik for betydningen af deres forankring i konkrete institutioner og som element i disse institutioners kvalitetsarbejde. Betingelserne for, om et eksperiment opnår modelkarakter, kan derfor ikke forklares alene med udgangspunkt i egenskaber ved det enkelte eksperiment, men er derimod betinget af relationen mellem eksperimentet og den institutionelle kontekst, der udgør rammerne for den praksis, eksperimentet skal bidrage til at forandre.

Evaluator har i fællesskab med projektgruppen besluttet, at lokale udviklingslaboratorier, som indgår i denne del af evalueringen, er partnerskabsinstitutioner, hvor arbejdet med eksperimenter er understøttet af/organiseret omkring et lokalt udviklingslaboratorium, og som samtidig udbyder uddannelse eller vejledning. Efter disse kriterier er følgende fire institutioner udvalgt: Metropol, SOSU C, KEA og TEC.

Screening af eksemplariske eksperimenter

Hvilke eksperimenter, der vurderes at være eksemplariske i forhold til forandringskraft og spredningseffekt, er undersøgt ved, at de enkelte partnertype 1 institutioner har skullet udpege eksemplariske eksperimenter på baggrund af følgende kriterier udarbejdet af evaluator:

- Eksperimentet skal have organisatorisk opbakning (være forankret i et udviklingslaboratorium).
- Eksperimentet skal adressere en eller flere af de udfordringer, der er udpeget som indsatsområde i Uddannelseslaboratoriet.
- Eksperimentet skal bidrage med noget nyt i forhold til tidligere/almindelig praksis (udfordre eksisterende praksis).
- Forandringen skal eksplicit være rettet mod en forbedring af praksis (bygge på en transformativ hypotese).
- Eksperimentet skal udføres af et team og ikke af enkeltstående undervisere/vejledere.
- Eksperimentteamet skal være klædt på til at arbejde med den eksperimenterende metode, enten direkte eller indirekte gennem samarbejde med ressourcepersoner.
- Eksperimentteamet har gennemført aktioner i den praksis, der ønskes forbedret og har anvendt eksperimentelle metoder (Eksperimenthjulet) til at udvikle ny viden (arbejder med metoden, herunder dataindsamling og analyse).
- Eksperimentet har affødt eller forventes at kunne føre til udvikling af nye koncepter, som, fx gennem lokale udviklingslaboratorier, kan spredes og/eller forankres (spredningspotentiale).

Endvidere er der i spurgt ind til, hvilke eksperimenter der har haft stor grad af forandringskraft og spredningseffekt i interview med de faglige fællesskaber, og spurgt ind til, hvilke eksperimenter der har haft stor grad af forandringskraft og spredningseffekt inden for de enkelte programmer i interview med repræsentanter fra programgrupperne.

Kontekstualisering af eksperimenter gennem casestudier

Da formålet med evalueringen er at generere viden om, hvad der skal til for, at et eksperiment kan fungere som driver i en strategisk og systematisk udvikling af praksis, er det nødvendigt at have fokus på den kontekst, eksperimenterne er indlejret i. Derfor er evalueringen af, hvad der har betydning for, om et eksperiment bliver et modeleksperiment, baseret på casestudier af arbejdet i og omkring udvalgte eksperimenter på fire partnerskabsinstitutioner:

- Undersøgelsen af, hvordan man har arbejdet *i* eksperimenterne, sætter fokus på hvordan eksperimentteamet har arbejdet med den eksperimenterende metode, og hvad der har betydning for dette arbejde. Dette baseres på eksperimentrapporter og interview med eksperimentansvarlige og eksperimentdeltagere. Interviewene fokuserer på, hvordan man i eksperimentteamet har arbejdet med eksperimentet, og hvordan dette arbejde er blevet understøttet organisatorisk i institutionen.
- Undersøgelsen af, hvordan man har arbejdet *omkring* eksperimenterne, sætter fokus på eksperimentets forankring i Uddannelseslaboratoriet. Relationen mellem det enkelte eksperiment(team) og det lokale udviklingslaboratorium belyses ved at undersøge, hvordan eksperimentteamet konkret er blevet understøttet i arbejdet med de forskellige faser i eksperimenthjulet, og hvordan de forskellige opgaver i den eksperimenterende metode varetages i det lokale udviklingslaboratorium. Dette belyses gennem institutionsrapporter og interview med eksperimentansvarlige, eksperimentdeltagere, repræsentanter fra de faglige fællesskaber, koordinatorer og ledere.

Casestudierne af arbejdet i og omkring eksperimenterne er struktureret omkring de forskellige faser i eksperimenthjulet og fokuserer på, hvordan man konkret har arbejdet med opgaverne i de forskellige faser, herunder rolle- og opgavefordeling. Der indgår i alt 13 eksperimenter i denne del af evalueringen. Herudover har evaluator i interview med faglige fælles-

skaber fået indblik i det konkrete arbejde med yderligere en række eksperimenter. Interviewene har været kvalitative og har haft de forskellige faser i eksperimentet som omdrejningspunkt.

Datagrundlag for evaluering af modeleksperimenter:

- Eksperimentrapporter og eksperimentlogs samt bilag.
- Interview med koordinator på de fire partnerinstitutioner.
- Interview med eksperimentansvarlige og eksperimentdeltagere i 13 udvalgte eksperimenter.
- Interview med faglige fællesskaber på de fire faglige fællesskaber.
- Interview med programgrupper.
- Interview med ressourcepersoner, der har været inddraget i eksperimentet om deres rolle i og baggrund for bidrag til eksperimentet.
- Observation af eksperimentteamets deltagelse i eksperimentværksteder.

Programgrupperne var oprindeligt tiltænkt en væsentlig rolle i forbindelse med konceptualisering og spredning inden for de specifikke programgruppe områder, det vil altså sige arbejdet med at bringe eksperimenterne fra det mere kontekstnære på institutionerne til et mere generelt niveau, der lettere kan spredes til andre institutioner og kontekster. Vi har derfor også interviewet programgruppedeltagere og programtovholdere. I det næste afsnit ser vi nærmere på, hvordan vi har arbejdet med de forskellige informantgrupper

Informantgrupper

Evalueringen af de udvalgte eksperimenter har til formål at belyse, hvad der skal til, for at eksperimenter kan fungere som drivere i en strategisk og systematisk udviklingsindsats. For at kunne besvare dette, har vi evalueringen undersøgt, hvad der har betydning for, om deltagerne kan arbejde med den eksperimenterende metode og gennem eksperimenter udvikle en ny prasis der imødekommer konkrete strategiske udfordringer, basere eksperimenterne på eksisterende viden, bearbejde (opsamle, analysere og koncptualisere) den viden der genereres i eksperimenterne og sprede denne i organisationen.

Deltagerne omfatter eksperimentteamet, der konkret har arbejdet med eksperimentet, men også ressourceepersoner (fx ambassadører, koordinatorer eller kvalitetsmedarbejdere) der har været inddraget i dele af eksperimentet og af det faglige fællesskab, der udgør rammen for det konkrete eksperiment, og som ideelt set skal være både eksperimentets afsender og modtager i institutionen.

Evalueringen er baseret på interview med eksperimentansvarlige og eksperimentdeltagere, eksperimentrapporter[4] fra de respektive eksperimenter og på interview med koordinatorer og deltagere i de faglige fællesskaber i de fire udvalgte caseinstitutioner. Herudover er der foretaget observation af en workshop i Uddannelseslaboratoriet, af et møde i en programgruppe ligesom der er gennemført interview med programgruppeansvarlige.

Observationerne er gennemført med henblik på at få viden om, hvad der optager deltagerne, hvordan dette kommer til udtryk og hvilke eksperimenter, der kan bidrage til eksemplarisk viden, om hvordan uddannelseseksperimenter får forandringskraft og spredningseffekt. Observationerne er ikke inddraget direkte i evalueringen, men har bidraget som baggrundsviden for interviewene med deltagerne i eksperimentteam og faglige fællesskaber,

[4] Eksperimentloggen blev udsendt under empiriindsamlingen til slutevalueringen, og mange eksperimentteams havde derfor ikke arbejdet med disse.

ligesom de gav anledning til at vi inddrog et ekstra eksperiment i bruttolisten af eksemplariske eksperimenter. På samme måde har interview med de programgruppeansvarlige/udviklingsgruppen ikke været selvstændig genstand for evaluering, men har bidraget med deres perspektiv på, hvad der henholdsvis understøtter og udfordrer partnerskabsinstitutionernes arbejde med den eksperimenterende metode fx styring af eksperiment- og kompetenceudviklingsenheder, kontinuitet i deltagelse, og ledelsesmæssig prioritering, og har dannet baggrund for den konkrete udformning af interviewspørgsmål til faglige fællesskaber og til lederinterviews.

Interview med deltagere i eksperimentteamet

Formålet med interviewet med medlemmerne i eksperimentteamet er, at få indblik i hvordan man som eksperimentteam arbejder med den eksperimenterende metode som led i gennemførelsen af konkrete eksperimenter, og hvad det kræver af et eksperimentteam at arbejde med metoden. Herunder er der spurgt ind til, hvordan eksperimentteamet konkret er blevet understøttet i arbejdet med de redskaber, der er udviklet som led i det erhvervsrettede uddannelseslaboratoruim, og hvad der hhv.har understøttet og udfordret eksperimentteamets arbejde med at skabe forandringer i praksis og den efterfølgende spredning af den viden der er opnået på baggrund af eksperimentet.

Interviewene er bygget op om tre elementer.

- Kort introduktion af eksperimentansvarlig og eksperimentet
- Arbejdet med den eksperimenterende metode
- Eksperimentdetlagernes refleksioner over eksperimenter som drivers i en systematisk og strategisk udviklingsindsats og over egne erfaringer med hvad der hhv. understøtter/udfordrer at eksperimenter fører til forandring og spredning.

Interviewguiden, der har dannet baggrund for interviewene med eksperimentdeltagerne, er udarbejdet med udgangspunkt i den version af eksperimenthjulet, der var udviklet på tidspunktet for dataindsamling (prototype 3).

Interview med koordinatorer

Interviewene med koordinatorer er gennemført tidsmæssigt før interviewene med deltagerne i eksperimentteams og de faglige fællesskaber. Formålet med interviewene var, at få viden om de evt. forandringer i de lokale udviklingslaboratorier der var sket siden gennemførelsen af midtvejsevalueringen, og for at få uddybet viden omkring de eksperimenter, som institutionerne havde udpeget som eksemplariske forud for indgåelse af interviewaftaler med eksperimentteams.

Interviewet med koordinatorer er bygget op omkring en række forskellige temaer: aktuel lokal organisering, afsluttede og igangværende eksperimenter, koordinatorrollen, ændringer i institutionens udviklingspraksis, aktuel kontekst for arbejdet i Uddannelseslaboratoriet, ledere til ledelsesinterview og eksemplariske eksperimenter.

Interviewene med deltagerne i de faglige fællesskaber

Formålet med interviewene med deltagere i de faglige fællesskaber har været at få viden om, hvordan man på de 4 udvalgte caseinstitutioner har arbejdet med den eksperimenterende metode og etableret lokale udviklingslaboratorier, der understøtter dette arbejde. Gennem interview med deltagere i de faglige fællesskaber er det undersøgt, hvordan de lokale udviklingslaboratorier er organiseret i forskellige institutionelle kontekster, hvordan

man konkret har arbejdet med den eksperimenterende metode, og hvad deltagerne oplever, der har understøttet og udfordret dette arbejde. Konkret er der i interviewene spurgt ind til:

- Hvad det faglige fællesskab ser som sine vigtigste opgaver og hvordan arbejdet i fællesskabet er organiseret
- Hvordan man i institutionen har organiseret det/de lokale udviklingslaboratorie(r)
- Hvordan man har arbejdet med at udvælge og igangsætte eksperimenter
- Hvordan man løbende følger op på og understøtter arbejdet i eksperimenterne
- Hvordan man arbejder med at forankre og sprede den viden, der genereres i eksperimenterne
- Hvordan man arbejder med at sammensætte det gode eksperimentteam
- Hvordan man understøtter, at eksperimentteamet har kapacitet til at arbejde med den eksperimenterende metode
- Hvordan man administrerer ressourcerne i udviklingslaboratoriet
- Sammenhængen mellem arbejdet i udviklingslaboratoriet og institutionens øvrige udviklingsarbejde
- Hvordan man vurderer at deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet har betydning for udviklingspraksis i institutionen
- Vurdering af hvordan den lokale kontekst har betydning for arbejdet med den eksperimenterende metode

Interview med programgrupper

Den ansvarlige tovholder for hver af programgrupperne er blevet interviewet, dels i et samlet gruppeinterview og dels i enkeltinterview (med udvalgte tovholdere). De er blandt andet blevet spurgt til:

- Opgaver
- Sammensætning
- Møder
- Samarbejde og kompetencefordeling
- Udbytte
- Erfaringer programgrupper på tværs

Herudover har vi interviewet en række personer, der har siddet i de forskellige programgrupper, som led i interviewene med faglige fællesskaber, da der har været en del person overlap. Dette betyder at vi, uden specifikt at evaluere programgrupperne, har fået en del viden om sammenhængen mellem arbejdet i programgrupper, de faglige fællesskaber og udvalgte eksperimenter.

Antal informanter

En del af deltagerne i Uddannelseslaboratoriet har dobbelte roller og fungerer både som deltagere i eksperimentteams og i faglige fællesskaber, endvidere har faglige fællesskaber i sig selv været et eksperiment i en af institutionerne. Derfor har nogle informanter deltaget i flere interview, ligesom nogle interview har været gennemført som udvidede interview med en kombination af de to interviewguides og både spurgt ind til arbejdet i de faglige fællesskaber og i udvalgte eksperimenter. Nedenstående skema viser antallet af informanter, der specifikt er blevet interviewet til denne del af evalueringen, hertil kommer interviews med topledelserne på institutionerne samt koordinatorer, der ligeledes bidraget til denne del af evalueringen.

Interview fokus	Faglige fællesskaber	Eksperimenter
Antal deltagere	26	31

Hertil kommer interview med 16 repræsentanter fra institutionernes topledelser og 4 koordinatorer. Antallet af personer der har deltaget i interview om henholdsvis faglige fællesskaber og eksperimenter er 64 (det inkluderer medlemmer af faglige fællesskaber, eksperimentansvarlige og – deltagere samt topledelser). Nogle er blevet interviewet mere end en gang, fordi de har haft mere end en rolle, men hver informant er kun talt med en enkelt gang.

Valg af kvalitativ metode

Evalueringen af, hvad der har betydning for om uddannelseseksperimenter kan fungere som drivere i en systematisk og strategisk udvikling, bygger på et kvalitativt design, med henblik på at afdække deltagernes konkrete erfaringer med, hvordan man kan arbejde med metoden og hvad der har betydning for dette arbejde. Den efterfølgende analyse har haft til formål at identificere tværgående mønstre i deltagernes erfaringer, for herigennem at generere generel viden om, hvordan man kan sikre, at uddannelseseksperimenterne fungerer som drivere i en systematisk og strategisk udvikling.

En kvalitativ metode med semistrukturerede interview er valgt, for at kunne spørge ind til hvordan man konkret har arbejdet i og omkring udvalgte eksemplariske uddannelseseksperimenter, og hvad deltagerne oplever som betydningsfuldt for at arbejdet indfrier intentionerne i Uddannelseslaboratoriet om, at uddannelseseksperimenter skal fungere som drivere i en systematisk og strategisk udvikling. Den kvalitative tilgang giver mulighed for at opnå sensitivitet i forhold til, hvad der tilskrives betydning lokalt, herunder hvordan lokale forhold har haft betydning for, hvordan den eksperimenterende metode er oversat og tilpasset kontekstuelle forhold. Denne sensitivitet er intenderet på baggrund af erkendelsen om, at eksperimenternes forandringskraft og spredningseffekt ikke kan forstås uafhængigt at den kontekst de gennemføres i, og at institutionerne har organiseret deres lokale udviklingslaboratorier forskelligt. Der har det været afgørende at anvende en metode der kunne indfange kontekstuelle forhold og forskelle. Derfor er evalueringen af eksperimenterne gennemført med udgangspunkt i en erkendelsesinteresse om at generere viden om, hvad der henholdsvis understøtter og udfordrer arbejdet med den eksperimenterende metode med udgangspunkt i de konkrete lokale erfaringer, og hvad der har betydning for at arbejdet med metoden i forskellige institutionelle kontekster indfrier intentionerne bag metoden.

At interviewene er semistrukturerede indbefatter, at den overordnede ramme for interviewene har været arbejdet med den eksperimenterende metode. Konkret er interviewene struktureret omkring de forskellige faser i eksperimenthjulet, ligesom der systematisk er spurgt ind til aktører, opgaver mv. i de forskellige faser (jf. Interviewguiden). Samtidig har interviewene rummet åbenhed overfor, at informanterne kunne definere, hvad der har været betydningsfuldt for arbejdet i de enkelte faser i deres konkrete kontekst. Det vidensgrundlag, der danner udgangspunkt for evalueringen, er således de praksiserfaringer, der er genereret af deltagerne i de lokale udviklingslaboratorier, og evalueringen bidrager på baggrund heraf med viden om, hvad der henholdsvis har understøttet og udfordret, at de eksperimenter, som er udpeget som eksemplariske, har fået forandringskraft og spredningseffekt.

Interviewene med deltagere i eksperimentteams og faglige fællesskaber har genereret fortællinger om, hvordan de konkret har arbejdet og om hvad de oplever som betydningsfuldt

for arbejdet i eksperimenthjulets forskellige faser. Disse fortællinger knytter sig til de forskellige niveauer i Uddannelseslaboratoriet, og i særdeleshed til relationen mellem disse niveauer:

- det enkelte eksperimentteam
- de lokale udviklingslaboratorier og
- de tværgående udviklingslaboratorier

Interviewene understreger hermed, at arbejdet i og resultaterne af de specifikke eksperimenter ikke kan forstås isoleret, men er situeret i og hermed betinget af konkrete kontekster.

Tværgående analysestrategi

Som det fremgår af ovenstående, har den kvalitative dataindsamling været tilrettelagt som casestudier. Det betyder, at evalueringen har haft eksplicit fokus på eksperimenternes (institutions)nære kontekst og betydningen af denne i indsamlingen af data. Grundet ændringer i opdraget fra opdragsgivers side undervejs, er den afrapporterede analyse imidlertid (i meget høj grad) løsrevet fra det kontekstnære og i stedet er de kvalitative data analyseret ved at identificere mønstre på tværs af interviewene i forhold til, hvad der henholdsvis har understøttet og udfordret, at man har kunnet indfri de intentioner, der knytter sig til de forskellige faser i den eksperimenterende metode. Konkret er hvert eksperiment analyseret med fokus på at afsøge, hvad der ifølge informanterne har haft betydning i forhold til arbejdet i de enkelte faser i hjulet. Endvidere er der lavet analyser på institutionsniveau for hver af de 4 udvalgte caseinstitutioner med henblik på at identificere, hvad der har haft betydning for arbejdet med den eksperimenterende metode i de lokale udviklingslaboratorier. På baggrund af disse analyser er der gennemført analyse af mønstre på tværs af eksperimenter og udviklingslaboratorier, fortsat med fokus på hvad der har betydning for arbejdet i de forskellige faser i den eksperimenterende metode, og for om uddannelseseksperimenter får forandringskraft og spredningseffekt og således fungerer som drivere i en strategisk udvikling.

Analysen viser, at nogle centrale udfordringerne omkring arbejdet med den eksperimenterende metode knytter sig til at oversætte de overordnede mål til programindsatser, forsøgszoner og konkrete eksperimenter. Dette oversættelsesarbejde har for det første været udfordrende på det tværgående niveau (i programgrupperne) og for det andet på lokalt niveau (i de faglige fællesskaber). En tredje type udfordringer har været sammensætningen af eksperimentteam, herunder prioritering og planlægning af tid til at deltage i uddannelseeksperimenter. En fjerde type udfordringer har knyttet sig til vidensgeneringen omkring de enkelte eksperimenter og programindsatserne både lokalt og på tværs gennem evaluering og monitorering, og denne type udfordringer har blandt andet haft betydning for forudsætningerne for styring og prioritering af indsatserne, mens en femte type udfordringer knytter sig til den konkrete forankring og spredning af de koncepter, metoder med videre, der er genereret i eksperimenterne. Derfor indeholder evalueringen af eksperimenterne fem afsnit som adresserer hvert af disse temaer.

Analysen afsluttes med et afsnit om, hvad der har betydning for, om et uddannelseseksperiment får modelkarakter og kan virke som driver i en systematiske og strategisk uddannelsesudvikling. Afnittet er opbygget i to dele. Første del bygger på en analyse af hvilke forhold, der har haft betydning for om uddannelseseksperimenter har haft forandringskraft generelt og specifikt i forhold til Uddannelseslaboratoriets mål, det vil sige

både på program og projektniveau. Anden del bygger på en analyse af hvilke forhold, der har haft betydning for, om eksperimenterne har spredningseffekt.

Den tværgående analyse er valgt af to grunde – dels for at kunne identificere og tydeligøre møstre på tværs af eksperimenter og udviklingslaboratorier, dels for at sikre informanternes anonymitet. Denne analysestrategi fører til, at det netop er de generelle mønstre der lægges frem i evalueringsrapporten og som gøres til genstand for konklusioner og anbefalinger. Dermed er de konkrete eksempler på, hvordan specifikke kontekstuelle forhold har haft betydning for rekontekstualiseringen af den eksperimenterende metode og dennes succes, trådt i baggrunden.

Evaluering af eksperimenterende kultur

Målet med Uddannelseslaboratoriet er at udvikle og udbrede en ny eksperimenterende tilgang til de erhvervsrettede skolers ledelse, organisering og udviklingsarbejde ved at gøre op med et uddannelsessystem, som virker ud fra en fasttømret tænkning mellem fx virksomhed/skole, akademisk/erhvervsrettet, kort/lang eller ung/voksen. Revitaliseringen af forsøgstraditionen er således et middel til at bryde op med og transformere disse uhensigtsmæssige modpoler, og *"Målet med programmet (program 3) er at udvikle et nyt organisations- og ledelseskoncept til uddannelsesorganisationer, som retænker styring, kvalitet og udvikling på en måde, så det i højere grad understøtter en eksperimenterende tilgang"* (Baselinestudiet). I Aftagerundersøgelsen redegøres der endvidere for, at udviklingsprojekter er en elementær del af det at være eksperimenterende, men at underviserne har for begrænset viden om udviklingsprojekter på deres institution, samt at udviklingsprojekter kun i for begrænset omfang bygger på viden fra tidligere udviklingsprojekter (Baselinestudiet s. 25). Endelig konkluderes det, at videndelingen halter på institutionerne. Det er et af formålene med Uddannelseslaboratoriet at bidrage til, at der inden for de erhvervsrettede uddannelser udvikles en eksperimenterende kultur, der imødekommer disse problemstillinger, og at udvikle konkrete redskaber og kapacitetsopbygningsaktiviteter, der understøtter dette.

Evalueringen af udviklingen af en eksperimenterende kultur har til formål at belyse, om Uddannelseslaboratoriet har bidraget til en forandring i institutionernes udviklingspraksis mod en 'bæredygtig' eksperimenterende kultur, og hvad der har betydning for, om der sker en sådan ændring af praksis. Bæredygtigheden vurderes på baggrund af en evaluering af, om og hvordan den eksperimenterende metode har fået en institutionel forankring, der sandsynliggør, at arbejdet med denne fortsætter efter Uddannelseslaboratoriets afslutning.

I Aftagerundersøgelsen er det defineret, hvad det vil sige, at en organisation er eksperimenterende:

- Evaluerings- og kvalitetsarbejde er integreret i daglig drift og udvikling.
- Møde- og samarbejdskulturen fremmer kvalitetsudvikling.
- Samarbejde på tværs af uddannelser og fagteams.
- Fokus på slutmål frem for proces/tiltag.
- Evaluering og kvalitetsarbejde er baseret på den seneste viden.

(Aftagerundersøgelsen s. 20)

Evalueringen af kulturforandringer består af en spørgeskemaundersøgelse, der belyser ændringer i de faktorer, der ifølge baselinestudiet og Aftagerundersøgelsen definerer en eksperimenterende organisation. Herudover indeholder evalueringen en kvalitativ del, der har haft eksplorative elementer. Der præsenteres derfor også tegn på andre former for kulturelle forandringer i organisationerne end de foruddefinerede. Årsagen til dette er, at ændringer i kul-

turer ikke ses som en lineær proces, hvor en indsats automatisk leder til den tilsigtede udvikling. Der kan være andre (utilsigtede) forandringer eller slet ingen forandringer som følge af en indsats. Partnerskabsinstitutionerne havde allerede en eller flere (måske konkurrerende) kulturer, før det blev besluttet at indgå i Uddannelseslaboratoriet, og organisationerne forpligtede sig til at arbejde med en eksperimenterende metode og – i større eller mindre grad – udvikle sig i retning af en eksperimenterende kultur. Det er derfor relevant at se på partnerskabsinstitutionernes kontekst også i analysen af kulturelle forandringer.

Datagrundlag og databehandling i evaluering af kulturforandringer

Evalueringen af udviklingskulturen består af en undersøgelse af, hvordan deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet, ifølge deltagerne, har ført til en kulturændring i organisationens udviklingsarbejde. Denne del af undersøgelsen bygger på:

- Spørgeskema med samtlige eksperimentansvarlige.
- Spørgeskema med ledere i partnerskabsinstitutionerne (eksklusiv topledelse).
- Interview med topledelse.

Der indgår endvidere elementer fra interview med de lokale koordinatorer og faglige fællesskaber i denne del af evalueringen.

Interview med topledelsen

Formålet med interviewene har været at undersøge, hvordan topledelsen vurderer virkningen/effekten af Uddannelseslaboratoriet. Er det lykkedes at gennemføre kulturændringer i en hverdag fyldt med konkurrerende opmærksomhedspunkter, og ønskes der kulturændringer? Er man optaget af at blive i stand til at lede på viden, og hvordan er det lykkedes? Hvordan vurderer lederne Uddannelseslaboratoriet som samlet model og enkeltelementerne? Hvilke elementer af Uddannelseslaboratoriet ønsker lederne at fastholde, og hvordan arbejder de på at fastholde dem?

Ledelsen fra 9 partnertype 1 institutioner er blevet interviewet. Topledelse defineres som leder og 1-2 viceledere, på 2 institutioner har lederinterviewene været udført med de lokale ledere for projektet. Relevante ledere er udpeget af projektgruppen. Interviewene er foretaget som gruppeinterview med en enkelt undtagelse, hvor der i stedet er gennemført individuelle interview. Ledelsen er blevet vurderet som centrale informanter til at belyse kulturforandringer, hvordan der arbejdes med fastholdelse af Uddannelseslaboratoriet, hvordan der arbejdes med at blive i stand til at lede på viden, og hvordan den samlede model i Uddannelseslaboratoriet vurderes.

Spørgeskemaer

Evalueringen har ledt efter tegn/spor, der primært tager udgangspunkt i den definition af en eksperimenterende organisation, der ligger i baselinestudiet. Der er dog visse metodiske vanskeligheder forbundet med dette. For det første har evaluator ikke foretaget en lignende undersøgelse i de enkelte partnerskabsinstitutioner forud for igangsættelsen af Uddannelseslaboratoriet, og dermed bliver denne del af evalueringen en undersøgelse af, hvilke tegn på en eksperimenterende organisation, der er til stede i organisationen på nuværende tidspunkt, baseret på informanternes bagudrettede vurdering.

Desuden er den kvantitative undersøgelse af kulturforandringer ikke en direkte gentagelse af de oprindelige aftagerundersøgelser, og derfor er der ikke tale om en "en-til-en"-sammen-

ligning. Der kan altså ikke sammenlignes direkte, og dermed bliver vurderingen af kulturforandringer baseret på de tegn/spor, evaluator vurderer er til stede i partnerskabsorganisationerne på baggrund af den indsamlede empiri.

Der er gennemført en internetbaseret spørgeskemaundersøgelse med henholdsvis afdelingsledere, som har eksperimenter i deres afdeling, og eksperimentansvarlige.

Undersøgelsespopulation

Projektgruppen for Uddannelseslaboratoriet har til undersøgelsen blandt eksperimentansvarlige indhentet navne på eksperimentansvarlige for samtlige eksperimenter. Evaluator har sorteret gengangere ud, sådan at hver person kun optræder en gang. I starten af spørgeskemaet bliver de, som har været ansvarlige for flere eksperimenter, instrueret i, at de skal besvare ud fra det senest afsluttede eksperiment, og se bort fra tidligere afsluttede eksperimenter og eksperimenter, som endnu ikke er afsluttede. Pointen har været, at det ikke vil være meningsfyldt at lade den samme person optræde flere gange i besvarelsen, da det kun er en mindre del af spørgsmålene, som er knyttet til det enkelte eksperiment, mens de fleste mere generelt handler om at vurdere udbyttet af at deltage i Uddannelseslaboratoriet.

Projektgruppen for Uddannelseslaboratoriet har til undersøgelsen blandt eksperimentansvarlige indhentet navne på ledere, som har haft et eller flere eksperimenter inden for deres ledelsesområde.

Udsendelse og påmindelse

Begge skemaer er sendt ud som et internetbaseret spørgeskema, hvor der er foretaget to påmindelser.

Svarprocenter

Svarprocenten for eksperimentansvarlige er på 64 %, som har besvaret alle spørgsmål i undersøgelsen, og 7 %, som har besvaret dele af skemaet. Svarprocenten kan beskrives som tilfredsstillende.

Tabel 2.1: Svarprocenter eksperimentansvarlige

	Svarprocenter eksperimentansvarlige							
	Institutionstype							
	EUD[5]		PBA/EA[6]		Anden		Total	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%
Gennemført	24	57%	31	67%	7	78%	62	64%
Ikke svaret	15	36%	13	28%	0	0%	28	29%
Ufuldstændig	3	7%	2	4%	2	22%	7	7%

Svarprocenten for lederundersøgelsen er på 55 %, som har besvaret alle spørgsmål i undersøgelsen, og 27 %, som har besvaret dele af skemaet. Svarprocenten kan beskrives som i underkanten af det tilfredsstillende i forhold til at sikre repræsentativitet.

[5] Erhvervsuddannelser

[6] Professionsbacheloruddannelser/Erhvervsakademier

Tabel 2.2: Svarprocenter ledere (med eksperimenter i afdelingen)

	Svarprocenter ledere (med eksperimenter i afdelingen)							
	EUD		PBA/EA		Anden		Total	
	Antal	%	Antal	%	Antal	%	Antal	%
Gennemført	19	66%	20	49%	3	43%	42	55%
Ikke svaret	8	28%	12	29%	1	14%	21	27%
Ufuldstændig	2	7%	9	22%	3	43%	14	18%

Databehandling

Undersøgelserne er dels behandlet som en samlet population, hvilket er de tal, der rapporteres via figurer i rapporten. Dels er der gennemført krydskørsler, hvor der fx er opdelt på EUD og PBA/EA (andre ekskluderes på grund af få antal svar). Resultater af krydskørsler rapporteres i rapporten i form af tekst de steder, hvor det er fundet relevant.

KAPITEL 3: KONKLUSION OG ANBEFALINGER

Konklusion og anbefalinger vil følge evalueringens to hovedtemaer: Uddannelseseksperimenter som drivere i en systematisk udvikling og udviklingen mod en eksperimenterende kultur.

Formålet med den formative del af evalueringen er, som tidligere beskrevet, at bidrage til at kvalificere og understøtte arbejdet med den eksperimenterende metode fremadrettet. Da både arbejdet i og omkring uddannelseseksperimenterne og udviklingen mod en eksperimenterende kultur på partnerskabsinstitutionerne er tæt knyttet til den konkrete måde, man har organiseret uddannelseslaboratoriet på, må konklusionerne drages på to forskellige niveauer:

1. Partnerinstitutioner.
2. Projekt Uddannelseslaboratoriet, herunder styring, udvikling osv.

Derfor indeholder konklusionsafsnittet også et afsnit om, hvordan selve organiseringen af det tværinstitutionelle Uddannelseslaboratorium har haft betydning for, om uddannelseseksperimenter kan fungere som drivere i en systematisk og strategisk udviklingsindsats.

Uddannelseseksperimenter som drivere i en systematisk og strategisk udvikling

For at uddannelseseksperimenter kan opnå modelkarakter og fungere som drivere i en strategisk og systematisk udvikling, er det afgørende at de:

- adresserer en strategisk udfordring (i tilfælde af Uddannelseslaboratoriets programmål og projektmål)
- har forandringskraft og
- spredningseffekt.

Konklusionen på, hvad der skal til for, at uddannelseseksperimenter kan få modelkarakter, er opbygget i tre dele. Først konkluderes der på, hvad der har betydning for, om de eksperimenter, der igangsættes, adresserer strategiske udfordringer. Dernæst på, hvad der skal til for, at uddannelseseksperimenter får forandringskraft, og afsluttende på, hvad der har betydning for, om eksperimenterne får spredningseffekt.

Modeleksperimenter skal adressere strategiske udfordringer

I dette afsnit konkluderes der på, hvad der henholdsvis understøtter og udfordrer, at de eksperimenter, der igangsættes, adresserer strategiske udfordringer inden for de fem programmer.

Igangsættelse af strategiske uddannelseseksperimenter kræver fælles forståelse af de strategiske udfordringer og klar kompetencefordeling

Komplekse godkendelsesprocedurer for eksperimenter i et projekt med mange niveauer bliver meget tidskrævende. Det er afgørende med en klar kompetencefordeling mellem de forskellige fora, og at beslutningsvejene ikke bliver for lange.

Det er vigtigt, at de, der har kompetencen til at beslutte, hvilke eksperimenter der skal sættes i gang lokalt, har kendskab til strategien og de lokale rammebetingelser for eksperimentet, at de formår at bidrage til og facilitere en oversættelse af strategien til konkrete indsatser, at de har beslutningskompetence i forhold til den 'hverdag'/drift, eksperimentet skal indgå i, og at de har mulighed for at planlægge/prioritere driftsopgaver rundt om eksperimentet.

Der skal sikres fælles forståelse af programmerne

For at sikre, at eksperimenterne adresserer udfordringer inden for de udvalgte programområder, er det afgørende, at deltagerne på de forskellige niveauer i laboratoriet har en fælles forståelse af, hvad programmerne dækker. Dette kan sikres gennem en hurtig og klar formidlet oversættelse af programmer til konkrete indsatsområder.

Baseline skal kontekstualiseres

Udarbejdelsen af en fælles baseline er produktivt som fælles vidensgrundlag og udgangspunkt for prioritering af indsatser i de enkelte institutioner. Men der har været en række udfordringer med at oversætte baseline til fælles programindsatser og til konkrete lokale indsatser. Dette har virket som en barriere i forhold til igangsættelsen af eksperimenter, der systematisk bygger på viden i institutionerne, og som adresserer program- og projektmål.

Rollefordeling mellem faglige fællesskaber og programgrupperne skal afklares

Udvælgelsen og igangsættelsen af uddannelseseksperimenter inden for programmerne har været udfordret af en uklar kompetencefordeling mellem programgrupper og faglige fællesskaber. Denne uklarhed knytter sig til en uvished om, hvem der har/havde kompetence til at definere, hvor bredt/snævert programmerne skal/kan tolkes.

Grænser mellem de enkelte programmer skal afklares

Institutionerne har i partnerskabskontrakterne forpligtet sig på en bestemt aktivitet inden for de enkelte programmer. Uklarhed omkring grænsedragning mellem programmer og eksperimenter, der går på tværs, gør det vanskeligt at 'projektstyre' og sikre, at man lever op til aktivitetsmålene.

De faglige fællesskaber skal understøttes i oversættelse af programmål til lokale indsatser

Det har været en udfordring for de faglige fællesskaber at oversætte programmål til lokale indsatser. Denne udfordring skyldes, at det har taget tid at forstå og definere rollen som fagligt fællesskab, og det har været uklart, hvilken kompetence de faglige fællesskaber havde i forhold til at definere programindsatserne.

Et tilsvarende projekt bør derfor understøtte de lokale faglige fællesskaber gennem facilitering af oversættelsen af programmål til lokale indsatser.

Der skal fortsat sættes fokus på, hvordan man kan igangsætte strategiske eksperimenter med udgangspunkt i medarbejdernes erfaringer

Det er en udfordring at finde en balance mellem en strategisk styring af, hvilke eksperimenter der skal igangsættes og udbredelsen af en udviklende kultur, hvor alle medarbejdere løbende bliver i stand til at arbejde med den eksperimenterende metode. Det bør derfor overvejes, hvordan man kan skelne mellem forskellige niveauer i arbejdet med den eksperimenterende metode og gøre det legitimt, at der dels igangsættes strategiske uddannelseseksperimenter, dels at der samtidig skabes institutionelt rum til en underskov af hverdagseksperimenter, som ikke skal leve op til den eksperimenterende metodes krav om omfattende dokumentation af alle faser.

Modeleksperimenter skal have forandringskraft

Med forandringskraft skal forstås eksperimentets kraft til at skabe forandring af praksis. Forandringskraften afhænger af at:

- Eksperimentet, der adresserer strategiske udfordringer, besluttes og forankres.

- Eksperimentet adskiller sig fra det, man 'plejer'.
- Eksperimentet kontekstualiseres.
- Eksperimentet gennemfører konkrete aktioner.
- Eksperimentet er meningsfuldt på alle niveauer.

Eksperimentet skal besluttes og forankres i institutionen

For at et eksperiment skal kunne gennemføres, skal det besluttes og forankres eller placeres et sted i institutionen. Dette kræver:

- At der er klarhed om, hvem der kan bestemme over eksperimentmidlerne, og hvem der kan prioritere medarbejderressourcer.
- At der er klare og korte ansøgningsprocedurer omkring igangsættelse af eksperimenter.
- At man sikrer ejerskabet og inddragelse af lokal viden i eksperimentet gennem lokal inddragelse i formulering og udvikling af eksperimentet

Eksperimenterne skal adskille sig fra det, man plejer at gøre

- Nogle eksperimenter er helt nye praksisser fx nye typer af virksomhedssamarbejde, nye typer af introduktionsforløb, nye typer af undervisning, nye typer af vejledning eller nye praktikformer.
- I andre eksperimenter ligger forandringen i, at man har arbejdet med nye metoder og redskaber i eksisterende praksisser.

Faktorer, der har betydning for, om uddannelseseksperimentet adskiller sig fra det, 'man plejer', er:

Generering af nye ideer

For at eksperimenter skal adskille sig fra 'plejer', er det afgørende, at der genereres *nye ideer*. Ideerne til eksperimenter kan komme enten inde fra gennem konkrete erfaringer fra undervisningen eller udefra gennem nye krav eller opgaver, man skal forholde sig til.

Oversættelse af strategiske udfordringer til lokal praksis

Strategiske udfordringer skal om- og oversættes til den lokale praksis. Dette kræver, at man har et forum – fx faglige fællesskaber – der er sammensat på en sådan måde, at de både har viden om, hvad der rører sig på det politiske/strategiske niveau og kendskab til de konkrete praksisser, hvori eksperimenterne skal gennemføres, herunder de lokale rammer for arbejdet.

Inddragelse af ny viden

Kvalificering af eksperimenterne gennem inddragelse af ny viden er betinget af, at der afsættes tid til research i eksperimentteamet og/eller, at eksperimentet kvalificeres i dialog med ressourcepersoner på området. Kvalificeringen fra eksterne ressourcepersoner opleves mest produktiv, når den foregår dialogisk eller gennem procesledelse, fordi skriftlige korrektioner/tilretninger/benspænd kan være svære at oversætte for eksperimentteamet.

Alle skal kunne deltage – ikke kun dem 'der plejer'

Arbejde med 'mindre' eksperimenter, som tager udgangspunkt i og retter sig mod primære kerneopgaver (undervisning og vejledning), virker motiverende og gør deltagelse mere overskuelig end ved store udviklingsprojekter.

Brud med hverdagsforståelser og 'ureflekterede' forforståelser

Hypoteseworkshops er et godt redskab til at understøtte refleksionen over egne forforståelser. Eksplicit arbejde med eksperimenters forandringsteori bidrager til at kvalificere både aktionerne og arbejdet med evaluering ved at få eksperimentteamet til at eksplicitere forholdet mellem aktion og forventede resultater og effekter.

Eksperimentet skal kontekstualiseres

For at eksperimenter kan føre til forandringer i praksis, er det afgørende, at ideer og hypoteser transformeres til konkrete redskaber, værktøjer eller metoder, som er tilpasset den særlige kontekst – det specifikke fag, uddannelsesmål, elevgruppe mv.:

- Redskaberne kvalificeres af at blive udviklet i kollektive fora, hvor der er mulighed for at fremlægge, kritisere og diskutere.
- Redskaberne kvalificeres, hvis der er mulighed for flere gennemløb/afprøvninger af de samme redskaber.

Eksperimentet skal gennemføre konkrete aktioner

For at eksperimentet skal føre til forandringer, er det afgørende, at der gennemføres konkrete aktioner. Overgangen fra idégenererings- eller vidensindsamlingsfasen til aktionsfasen kan være udfordrende af flere årsager:

- Researchfasen åbner ofte for flere spørgsmål, end den besvarer, og der kan opstå 'behov' for at udvide researchfasen.
- Det er i selve aktionsfasen, man 'sætter sin faglighed på spil'. Der kan derfor opstå et 'behov' for at blive i planlægningsfasen, indtil man har 'styr' på 'det hele'.

Faktorer, der understøtter, at der gennemføres konkrete aktioner:

- En (relativ) fastlagt tidsplan i forhold til eksperimenthjulet sikrer et flow mellem de forskellige faser.
- Eksperimentterminologien og en fælles accept af den eksperimenterende metode bidrager til, at det er blevet mere legitimt som underviser at bevæge sig ud i 'ukendt' land, men at det er afgørende, at der er ledelsesmæssig opbakning på alle niveauer.
- Der er ofte udførelsen af aktionerne, der motiverer underviserne til at engagere sig i eksperimenter. En administrativ udmatning – fx gennem meget omfattende ansøgninger eller høje skriftlige dokumentationskrav undervejs - kan fjerne energi og motivation fra eksperimentets aktioner.

Eksperimentet skal være meningsfuldt og relevant på alle niveauer

Det er afgørende, at eksperimenterne opleves som løsning på konkrete udfordringer og er meningsfulde på alle niveauer i institutionen.

Relevans for driftsledelse og inddragelse af medarbejdere med planlægningsansvar

Det kræver en særlig indsats i forhold til ressourceallokering og timeplanlægning, når medarbejderne indgår i eksperimenter. Derfor er det afgørende at inddrage det ledelsesniveau, der har det konkrete personaleansvar, og de medarbejdere, der i praksis står for timeadministration, så det sikres, at der lokalt er villighed til og mulighed for at 'erstatte' den arbejdskraft, der trækkes ud til eksperimentaktiviteter.

Relevans for elever/studerende

Udfordringen og eksperimentet skal opleves som relevant for de studerende eller elever, der deltager, hvis de skal engagere sig og opleve eksperimentet som legitimt.

Relevans for eksperimentdeltagerne

Deltagelse i eksperimenterne kræver ofte, at deltagerne investerer 'interessetid'. Derfor skal udfordringerne og eksperimenterne opleves som relevante. Relevansen kan sikres ved tage udgangspunkt i lokale ideer og gennem inddragelse af aftagere og uddannelsesudvalg i udpegning af indsatser og formulering af eksperimenter. Endelig sikres relevans gennem rekontekstualisering og inddragelse af deltagernes erfaringer og 'mål' med egen praksis i udvikling af eksperimentdesign.

Relevans for den strategiske ledelse

Udfordringer og eksperimenter skal være relevante på et strategisk niveau. Den strategiske relevans af den eksperimenterende metode kan sikres ved at tilpasse den til nye 'udfordringer' fx nye udviklingskonktrakter eller reformer.

Modeleksperimenter skal have spredningseffekt

Evaluator vurderer på baggrund af både de kvalitative og kvantitative data, at mange af de eksperimenter, der er gennemført i regi af Uddannelseslaboratoriet har ført til en forandring af praksis og er blevet spredt og eller forankret i den praksis, hvori de har været gennemført, men som de kvalitative casestudier viser, er dette sket på et væld af forskellige måder:

- Eksperimenter, der er gennemført og forankret i en lokal praksis, men ikke spredt.
- Eksperimenter, der er gennemført og forankret i lokal praksis og spredt på uddannelsen/i afdelingen/til andre uddannelser i samme institution/andre institutioner.
- Eksperimenter, der er gennemført i en praksis, men efterfølgende spredt til og forankret i anden praksis uden at være forankret i den praksis, hvor den i første omgang er afprøvet.
- Eksperimenter, der er gennemført med gode resultater, men ikke umiddelbart videreført eller spredt.
- Eksperimenter, der er stoppet eller lukket ned og hverken forankret eller spredt.

For at bestemme, hvad der har betydning for, om et eksperiment har spredningseffekt, har vi undersøgt, hvad der har betydning for, om koncepter udviklet og afprøvet i et eksperiment forankres i praksis, efter at selve eksperimentet er afsluttet, og hvad der har betydning for, om et eksperiments resultater (metoder, redskaber og koncepter) spredes til andre praksisser, både i og uden for organisationen.

Forankring kan understøttes gennem systematisk overblik over eksperimentomkostninger

De kvalitative casestudier viser, at en del eksperimenter, der er gennemført i Uddannelseslaboratoriet, rækker ud over de almindelige aktiviteter og kræver udvikling og/eller indkøb af nye redskaber, forberedelse, koordinering og opfølgning mv., der ligger ud over almindelig undervisnings- og forberedelsestid og -rammer. De er netop muliggjort af de 'ekstra ressourcer', der ligger i/er udløst af deltagelsen i laboratoriet.

I forhold til forankring i egen praksis må der skelnes mellem eksperimenter gennemført som led i almindelige aktiviteter og eksperimenter, som er gennemført i 'ekstraordinære' aktiviteter.

Forankring af eksperimenter, der kan gennemføres inden for de 'almindelige' aktiviteter, styrkes, når eksperimentet adresserer nogle konkrete og fælles udfordringer, når eksperimentets 'praksis' vurderes produktivt i forhold til tidligere praksisser, og når der er enighed/overvejende enighed om dette blandt de implicerede medarbejdere.

Forankring af eksperimenter, der ikke kan gennemføres som en del af de almindelige aktiviteter, forudsætter, at der tages en ledelsesbeslutning og afsættes de nødvendige ressourcer efter eksperimentets afslutning.

For at kunne vurdere om et eksperiment potentielt er bæredygtigt, er det vigtigt at få et overblik over eksperimentets omkostninger (materialer, tid mv.), om det kan gennemføres inden for de ordinære rammer eller kræver ekstra ressourcer. Dette kan med fordel tilføjes, såfremt man vil fortsætte med at arbejde med eksperimentloggen som redskab i en eksperimenterende udviklingsindsats.

Spredning skal understøttes gennem eksplicit prioritering af konceptualisering, videndeling og rekontekstualisering

Der er mange eksperimenter gennemført i regi af Uddannelseslaboratoriet, som er blevet spredt, eller som man p.t. arbejder med at sprede.

Der er en række faktorer, der understøtter spredning:

Eksperimenter skal adressere generelle eller eksemplariske udfordringer

Der er størst sandsynlighed for spredning af eksperimenter, hvis der har været eksplicit fokus på, at de eksperimenter, som igangsættes, også skal være til gavn for andre i organisationen.

Eksperimenter, der består af klare elementer, kan spredes delvist og i etaper

Det er nemmere at sprede eksperimenter, der består af delelementer eller byggeklodser, som kan udvælges og tilpasses den nye praksis.

Grundig evaluering og klar formidling understøtter spredning

Det er nemmere at formidle og derfor også sprede et eksperiment, når man klart og enkelt kan formidle eksperimentets resultater.

Eksplicit indsats for videndeling og spredning virker

Der er størst sandsynlighed for spredning af eksperimenter eller dele heraf, hvis der gøres en ekstraordinær indsats for videndeling og spredning.

Redskaberne, der anvendes til videndeling, har stor betydning:

- Modtagerne skal hurtigt kunne danne sig overblik over, hvilke eksperimenter der er relevante, så de ikke 'drukner' i eksperimentbeskrivelser.
- Face2face-formidling af gode eksempler er produktivt, da det gør det muligt at spørge ind, få eksempler/forklaringer/gode råd. Skriftlig formidling indebærer en kompleksitetsreduktion, der risikerer at bortredigere væsentlige detaljer, og gør det svært at opfange misforståelser. Omvendt er face2face-formidlingen meget ressourcekrævende både for afsender og potentielle modtagere.
- Det er centralt at samtænke forskellige formidlingsformer, så de optimalt kan supplere hinanden.

Modtagelse af både ledere og medarbejdere understøtter spredning

Der sker størst spredning af eksperimenter, hvor både ledere og de medarbejdere, der skal modtage eksperimentet, oplever et konkret behov, som eksperimentets koncepter kan indfri. Derfor er det produktivt, at ledere og medarbejdere sammen deltager i aktiviteter, hvor der formidles eksperimentresultater.

Tid til og facilitering af rekontekstualiering understøtter spredning

Spredning kræver, at der er tid og ressourcer til en rekontekstualisering forstået som oversættelse af konceptet og dets indhold til den nye praksis. Dette forudsætter, at der afsættes fælles 'oversættelsestid' for de medarbejdere, der modtager eksperimentet, og kan understøttes ved hjælp af procesledelse omkring rekontekstualiseringen.

Kulturforandringer

Der er tegn på kulturforandringer

Den overordnede konklusion, der kan drages på baggrund af evalueringen af kulturforandringer, er, at der er en udvikling i retning mod en eksperimenterende kultur i projektperioden. Nogle af de tegn, vi har set, er:

- Øget opmærksomhed på, at udviklingsprojekter skal baseres på eksisterende viden, blandt andet gennem anvendelse af baseline som redskab til at kvalificere udviklingsarbejdet.
- Der er i nogen grad opbygget kapacitet til at arbejde eksperimenterende.
- Erfaring med udviklingsledelse og -projekter på tværs af uddannelser.
- Øget opmærksomhed på evaluering som integreret del af udviklingsarbejdet.
- Opmærksomhed på, at udviklingsarbejdet kræver tid og ressourcer.
- Erfaring med uddannelseseksperimenter som redskab til at eksperimentere i praksis og mulighed for at lukke eksperimenter, der ikke viser produktive tegn.
- Udvikling af et fælles sprog om udviklingsarbejde.
- Systematisk opsamling på eksperimenter som redskab til at kvalificere det strategiske udviklingsarbejde.
- Videndeling i institutionen og på tværs af institutioner.

Det er dog ikke muligt at sige noget generelt om, at deltagelse i Uddannelseslaboratoriet har medført en radikal kulturændring på samtlige institutioner. Samtidig er der også elementer af den eksperimenterende organisation, som defineret af Uddannelseslaboratoriet, der står tydeligere frem end andre. Eksempelvis står koblingen mellem det eksperimenterende arbejde og det samlede kvalitetsarbejde på institutionerne meget svagt på mange af partnerinstitutionerne. Derimod står det "at stå på viden" meget tydeligt på alle partnerinstitutionerne.

På nogle institutioner har man valgt at indarbejde deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet bredt og dybt i sit udviklingsarbejde i projektforløbet og har allerede integreret det i en sådan grad, at det må formodes, at en mere varig kulturforandring, der indeholder elementer af den eksperimenterende organisation, er i gang. Andre steder har projektet ikke haft den samme centrale placering i udviklingsarbejdet, og her er der naturligt nok nogle svagere tegn, og samtidig er det svært at sige noget om en fremtidig udvikling. Afslutningsvis er det værd at tage med, at projektet har haft en relativ kort løbetid, og at forankringen af projektet på institutionerne er kommet i gang sent i processen, og dermed er det generelt svært at sige noget om kulturforandringer på nuværende tidspunkt. Tegn kan stå tydeligere på et senere tidspunkt alt efter, hvordan det videre arbejde forløber – det modsatte kan også være tilfældet.

Der har været konkurrerende - interne og eksterne - dagsordener, der har haft indflydelse på eksperimentarbejdet
Der ligger implicit heri, at det ikke alene er projektet og deltagelse heri, der er centralt for udviklingen af en eksperimenterende kultur. Som det også er vist i evalueringen, opererer de erhvervsrettede uddannelser naturligvis ikke i et vakuum. Institutionerne er en del af komplekse systemer, og der er en række faktorer som politiske reformer, overenskomster, lederskift og lignende, der i projektforløbet har konkurreret med Uddannelseslaboratoriet om opmærksomheden, ligesom den daglige drift og kerneydelsen selvfølgelig har været lige så relevant, som den altid har været.

Det kræver tid og ressourcer at eksperimentere og lave udviklingsarbejde
Uddannelseslaboratoriet har bidraget med ressourcer, der har betydet, at eksempelvis undervisere har haft mulighed for at fokusere på eksperimenter. Dette er væsentligt set i forhold til det element af den eksperimenterende organisation, der handler om at gøre op med udviklingsarbejde, der er løsrevet fra driften. Evalueringen peger på, at det i Uddannelseslaboratoriets levetid har været muligt at arbejde målrettet med udviklingsarbejde netop på grund af de ekstra ressourcer, ressourcer der med projektets afslutning selvfølgelig ikke vil være til stede. Evalueringen kan selvfølgelig ikke bruges til at forudsige, hvad der vil ske i fremtiden, men det er væsentligt, at der fremadrettet er ressourcer til rådighed, hvis det eksperimenterende arbejde skal fortsætte. Her er en væsentlig overvejelse, som hverken Uddannelseslaboratoriet eller evalueringen eksplicit har adresseret, nemlig at de erhvervsrettede uddannelser, der har deltaget i projektet, ikke hører under det samme ministerielle ressortområde: Professionshøjskoler og erhvervsakademier hører under Uddannelsesministeriet, mens erhvervsskolerne hører under Undervisningsministeriet. På de institutioner, der hører under Uddannelsesministeriet, har underviserne rammer til at forske og udvikle, mens det ikke er tilfældet for erhvervsskolerne. Under alle omstændigheder kræver det videre arbejde, at der internt afsættes midler og tid til at eksperimentere – og lave andet udviklingsarbejde.

En anbefaling er fremadrettet at tænke på, hvordan man kan søge eksterne midler til at arbejde med en eksperimenterende metode: hvordan får man ekstern finansiering til at arbejde med en fleksibel model som den eksperimenterende metode, hvor man ikke på forhånd kan lægge sig fast på eksempelvis aktiviteter.

Det eksperimenterende arbejde skal understøttes af klarhed omkring strategiske udfordringer
Der skal tages højde for de udfordringer, der er ved at koble medarbejderes eksperimenter i egen praksis med det strategiske niveau. Det skal være klart, hvilke strategiske udfordringer eksperimenterne skal adressere. Dette kan gøres på forskellige måder. Evalueringen viser eksempelvis at en af partnerskabsinstitutionerne har taget strategiske beslutninger om det fremtidige eksperimenterende arbejde og har udarbejdet en baseline for kommende udviklingsarbejde inden for specifikke områder. Det vil sige at medarbejdere, der skal eksperimentere allerede har retningslinjer for a) hvilke områder der eksperimenteres med og b) har viden at stå på. Det er vigtigt at anerkende, at en systematisk opsamling af al viden, der genereres løbende af medarbejdere, som eksperimenterer i egen praksis, vil kræve meget bearbejdning og systematisering og dermed være omkostningsfyldt. Der bør skabes – eller videreudvikles – fora i organisationerne (lokale udviklingslaboratorier), der er med til at sikre systematisk vidensopsamling. Formålet er at gøre videndeling nem og overskuelig, så de medarbejdere, der eksperimenterer, relativt omkostningsfrit kan danne sig et overblik over den viden, der eksisterer i organisationen før der igangsættes nye eksperimenter. Det skal netop være med til at sikre, at nye eksperimenter bygger på allerede eksisterende viden. Et sådant

fora skal selvfølgelig have fokus på de strategiske udfordringer, således at eksperimenter netop er med til at adressere disse udfordringer.

Det eksperimenterende arbejde skal kobles til strategi og være forankret på institutionen
Et andet væsentligt element i forbindelse med kulturforandringer er, hvordan arbejdet med eksperimenter har været forankret på institutionerne. Her tænkes der ikke kun på de fora, der er specifikke for Uddannelseslaboratoriet som fagligt fællesskab, men der er tegn på, at der på de institutioner, hvor arbejdet har været centralt forankret hos en engageret ledelse eller i en udviklingsafdeling, er fundet en større kulturforandring sted.

Hvis den eksperimenterende metode skal medføre kulturforandringer, bidrage til en strategisk udvikling og til kvalitetsarbejdet på de erhvervsrettede uddannelser, er det væsentligt, at den enkelte institution gør sig klart, hvilke udfordringer det eksperimenterende arbejde skal bidrage til. Det vil formentlig være en fordel, hvis de områder, der skal eksperimenteres indenfor, er tydeligt definerede og har ledelsesmæssig opbakning.

Samtidig skal der opbygges et system, der sikrer, at der systematisk samles op på eksperimentarbejdet. Der skal opbygges fora, der sikrer videndeling på tværs, sådan at erfaringer fra eksperimenter kan bruges som eksempelvis en del af baseline for nye eksperimenter. Det er samtidig vigtigt, at eksperimenterne giver mening, og at der er tid til at rekontektualisere til den kontekst de skal bruges i.

Arbejdet med uddannelseseksperimenter skal muliggøres af inkluderende udviklingskultur
Uddannelseseksperimenter har i kraft af eksperimentets natur en risiko for at mislykkes. Underviserne og vejlederne er, ligesom eleverne og lederne, optagede af, at elever/studerende skal lære noget, det *skal* kunne bruges. Dette kan skabe en tilbøjelighed til at anvende metoder og redskaber, man ved virker, frem for at kaste sig ud i noget nyt og eksperimentere med nye forløb, der potentielt set kan gå galt.

Uddannelseslaboratoriet har en intention om at gøre op med, at udvikling skal baseres på Ildsjæle. Imidlertid viser evalueringen, at det ofte er dem, der får ideerne til uddannelseseksperimenter. Det er derfor afgørende for udbredelsen af en eksperimenterende kultur, at institutionerne eksplicit er optaget af at skabe en udviklingskultur, som pirrer nysgerrigheden hos alle og skaber den tryghed, der gør, at flere tør kaste sig ud i udviklingsarbejdet fx gennem opgør med nulfejlsidealer og gennem ledelse, der støtter op om og anerkender, at uddannelseseksperimenter ikke altid lykkes. Det kan understøtte undervisernes risikovillighed, hvis der etableres kollektive rum, hvor dette 'eksperiment-paradoks' kan diskuteres.

Etablering af udviklingskoalitioner
En af de helt store udfordringer i arbejdet med uddannelseseksperimenter som driver i en systematisk og strategisk udvikling er at skabe udviklingskoalitioner – det vil sige fælles forståelser af de udfordringer, der skal imødekommes og af betingelserne for at arbejde med at indfri disse via uddannelseseksperimenter på alle niveauer i organisationen.

Den eksperimenterende metode kan styrkes gennem eksplicit fokus på bidrag til eksisterende viden
Det understøtter eksperimentets forandringskraft, at eksperimentteamet eksplicit skal forholde sig til, hvordan eksperimentet adskiller sig fra eksisterende praksis.

De fleste eksperimentteams reflekterer over, hvordan eksperimentet skal bidrage til praksis og indfrielse af konkrete mål, men det er ikke eksplicit reflekteret, hvordan eksperimentet bidrager til eksisterende viden. Da det sidste også er et eksplicit formål med arbejdet med

den eksperimenterende metode, bør det fremadrettet understøttes og prioriteres højere i eksperimentteamets arbejde med eksperimentloggen eller tilsvarende.

Projekt Uddannelseslaboratoriet

Det primære fokus for denne evaluering har dels været arbejdet i og omkring eksperimenterne og de forandringer deltagelsen i projektet har medført i partnerinstitutionerne. Undervejs i evalueringen er der dog fremkommet eksempler på nogle af de udfordringer både deltagere og ledere har mødt i eksperimentarbejdet i et stort tværinstitutionelt projekt som Uddannelseslaboratoriet er. Vi opsummerer her de erfaringer deltagerne har gjort undervejs, og som primært er fremkommet i de kvalitative interview.

Arbejdet med prototyper og eksperimenter er produktivt til smallscale udviklingsprojekter i og tæt på praksis

Uddannelseslaboratoriets organisering og redskaber har udviklet sig undervejs i projektperioden - organisering og redskaber har således været eksperimenter i sig selv. Men noget tyder på, at projektet ikke har fulgt en lige så systematisk model, som eksperimenterne har i form af eksperimenthjulet. Det har været uklart for mange af deltagerne, om og hvordan Uddannelseslaboratoriets egne hypoteser skulle afprøves og evalueres, og hvem der skulle varetage dette.

Prototypetænkningen opleves som meget produktiv i forhold til at bringe udviklingsarbejdet tættere til driften. Men prototypetænkningen skaber en række udfordringer på projektniveau. Det er meget ressourcekrævende, at 9 institutioner skal inddrages i afprøvningerne af nye redskaber. Det tager meget lang tid at få viden om redskaber spredt fra en udviklingsgruppe til dem, der skal arbejde med det i praksis, og det forudsætter et tættere samarbejde, hvis det skal lykkes at inddrage gode erfaringer og viden fra partnerinstitutionernes praksis i udviklingsgruppens arbejde.

Prototypetænkning omkring organiseringen har betydet, at der er gået meget tid med at vente på afklaring af roller og kompetencefordeling.

Der er en generel tendens til, at partnerinstitutioner har været frustrerede over, at projektets redskaber har forandret sig så meget undervejs. Dels handler det om, at der er en følelse af ikke at være blevet hørt undervejs, altså at der ikke har været noget systematisk tilbageløb fra projektdeltagerne til projektgruppen, dels handler det om, at det til tider har været svært for projektdeltagerne at navigere i forandringerne.

Man kunne have udviklet en model for ledelse af projektet svarende til eksperimenthjulet og arbejdet eksplicit med udvikling af prototyper på kommissorier for de forskellige aktørgrupper (ambassadører, koordinatorer, faglige fællesskaber mv.).

Eksperimenterende tværinstitutionelle udviklingsprojekter kræver forventningsafklaring omkring deltagelse i alle faser af eksperimentet

Intentionen om, at Uddannelseslaboratoriet skulle kvalificere udviklingsarbejdet og prototypetænkning omkring metoder og i de erhvervsrettede uddannelser har skabt forventning blandt nogle deltagere om, at de skulle være med i udviklingsarbejdet, og efterfølgende en oplevelse af ikke at være blevet inddraget i tilstrækkeligt omfang.

Samtidig har der været en oplevelse af, at nogle af partnerskabsinstitutionerne ikke har prioriteret deres deltagelse i Uddannelseslaboratoriet tilstrækkeligt, og at det derfor har været nødvendigt, at udviklings- og projektgruppen sikrede fremdriften i projektet.

Baseline som godt redskab til kvalificering af udviklingsarbejde

Generelt opleves det som konstruktivt, at udviklingsarbejdet baseres på et baselinestudie. Men de generelle tendenser, der afdækkes i baseline, kan ikke uformidlet generaliseres til alle deltagere. Baseline kan derfor ikke stå uformidlet. Det er vigtigt at lave en fælles analyse af lokale forskelle med henblik på at afdække den lokale viden (fx gode erfaringer med projektstyring, ledelsesinformation, videndeling mv.), der allerede eksisterer i partnerskabsinstitutionerne, som kan kvalificere løsningen af de generelle udfordringer.

Baseline skal oversættes eller rekontekstualiseres for at kunne bruges som afsæt for lokale prioriteringer. Jo bredere man forankrer arbejdet med at oversætte baseline til konkrete indsatsområder, jo større ejerskab er der til aktiviteterne, og jo nemmere er det at igangsætte og gennemføre eksperimenter.

Det er centralt at inddrage aktører på forskellige niveauer i institutionen i oversættelsen af baseline til lokale indsatser. Dette er ikke ensbetydende med, at samtlige ledere skal inddrages i detailledelse af igangsættelse af uddannelseseksperimenter, men at der skal være en fælles forståelse af, hvad det er for udfordringer, der skal adresseres gennem uddannelseseksperimenter. Det er særligt vigtigt at inddrage de ledere, der har personaleansvaret og kan disponere over medarbejderressourcerne i analysen af de lokale behov inden for de enkelte indsatsområder.

Programgrupper som fora for tværinstitutionel koordinering kræver klar kompetencefordeling

Programgrupperne var oprindeligt tiltænkt rollen som dem, der skulle drive programindsatserne og sikre, at eksperimenterne bidrager til opfyldelse af programgruppemålene. Dette viste sig i praksis svært af forskellige årsager.

Der har været problemer med at finde den rette model for bemanding af programgrupperne. På den ene side har der været brug for den faglige kompetence til at kunne vurdere, om og hvordan eksperimenterne kunne bidrage til indfrielse af programgruppemålene, og på den anden side har der været brug for kompetence til at tage beslutninger (ledelseskompetence). Et andet vigtigt element er, at programgrupperne i teorien skulle fungere som drivere af den tværinstitutionelle programindsats og derfor ikke optræde som repræsentanter for enkeltinstitutioner. I praksis har det været besværligt, idet medlemmerne af programgrupperne ikke har haft en klar kompetence til at gå ind i prioriteringerne af eksperimenter på de enkelte institutioner.

Generelt kræver arbejdet i programgrupperne:

- Klarhed omkring roller, opgaver og kompetencer.
- Håndtering af modsætningsfyldte krav til bemanding.
- Kontinuitet.

Udfordringen med bemanding og opgavefastlæggelse er paradoksal. En del af udfordringen med at bemande programgrupperne må antages at skyldes den manglende afklaring af opgaverne og af deltagernes nødvendige mandat i egen organisation. Samtidig kræver en fælles afklaring af opgaverne i programgrupperne en bemanding, som har beslutningskompetence.

Hvis tværgående programgrupper skal kunne fungere som fora, der skal være med til at drive indsatsen, er det afgørende, at programgruppernes arbejde prioriteres, og at deltagernes kompetencer både i projektet og i egen organisation er afklaret.

Det bør derfor faciliteres en fælles fastlæggelse af kommissorium i/for programgrupperne og arbejdsplan/årshjul for programgruppernes arbejde, som kan tydeliggøre og måske være med til at afstemme de forskellige forventninger til programgruppernes arbejde.

Redskaber til aktivitets- og indholdsstyring skal koordineres og evalueres systematisk

Uddannelseslaboratoriet har vist, at udviklingsprojekter, hvor man strategisk og systematiske arbejder med uddannelseseksperimenter som drivere i organisationens udvikling, kræver, at man målrettet arbejder med både aktivitets- og indholdsstyring.

Arbejdet med monitorering og styring af uddannelseseksperimenterne har været udfordret af uklarhed omkring og forskellige forventninger til de forskellige roller, og at rollerne er skiftet (kvalificeret) undervejs. En anden udfordring har været at finde/udvikle og anvende redskaber til *aktivitetsstyring*, der gav overblik over aktiviteten på både program- og institutionsniveau. Ligesom det har været en udfordring at finde/udvikle og anvende redskaber, der understøtter *indholdsstyringen*.

Der har været en tendens til, at de redskaber, der er taget i anvendelse, kommer fra laboratoriets udviklingsgruppe eller projektgruppe, og derefter skal implementeres i partnerskabsinstitutionerne. Fordi partnerinstitutionerne ikke selv har været med i formuleringen, kræver det noget tid og formidling at få redskaberne spredt og efterfølgende evt. rettet til på baggrund af kommentarer og input fra partnerskabsinstitutionerne.

KAPITEL 4: EKSPERIMENTER SOM DRIVERE I EN SYSTEMATISK UDVIKLING

Denne del af evalueringen har til formål at belyse, hvad der har betydning for, om et eksperiment kan fungere som driver i en systematisk og strategisk udvikling af praksis. Dette gøres ved at undersøge, hvad der skal til for, at et eksperiment opnår *modelkarakter*. Et eksperiment med modelkarakter defineres som et eksperiment, der kan fungere som driver i forhold til at skabe *systematiske* og *strategiske forbedringer* af praksis. Om et eksperiment kan siges at have modelkarakter afhænger af to ting. For det første af, om eksperimentet har *forandringskraft,* det vil sige bidrager til udvikling af praksis, der bidrager til at indfri formulerede strategiske udfordringer. Og for det andet om eksperimentet har en *spredningseffekt*, det vil sige bidrager til en udvikling af/genererer koncepter, viden om redskaber, metoder og modeller, som har relevans og kan anvendes uden for den konkrete praksis, hvori de er udviklet.

Intentionen med uddannelseseksperimenter er, at de skal understøtte, at uddannelserne udvikler nye måder at arbejde på og bliver i stand til kontinuerligt at forandre deres praksis og de kerneydelser og opgaver, de er ansvarlige for at løse. Dette betyder, at uddannelseseksperimenter skal have en *forandringskraft* og et *spredningspotentiale* for at kunne være succesfulde drivere i den organisatoriske udviklingsproces.

Vigtigheden af, at eksperimenterne skal fungere som drivere i en systematisk og strategisk udviklingsindsats indebærer, at eksperimenternes berettigelse og betydning (deres værdi) netop er knyttet til, om de redskaber, den viden og de koncepter, der udvikles i eksperimentet, bidrager til en forandring af praksis som er systematisk og strategisk og rækker ud over den konkrete eksperimentperiode og ud over den konkrete praksis, hvori de er udviklet og afprøvet. Om et eksperiment er strategisk, har forandringskraft og spredningseffekt knytter sig derfor altid til og er indlejret i en konkret praksis. Betingelserne for, om et eksperiment opnår modelkarakter, kan ikke forklares alene med udgangspunkt i egenskaber ved det enkelte eksperiment, men er derimod betinget af relationen mellem eksperimentet og den institutionelle kontekst, der udgør rammerne for den praksis, eksperimentet skal bidrage til at forandre. Dette nødvendiggør et blik for betydningen af uddannelseseksperimenternes forankring i konkrete institutioner og for, hvordan de indgår som element i institutionernes kvalitetsarbejde.

Kapitlets indhold og opbygning

Evalueringen er bygget op omkring de forskellige faser i arbejdet med den eksperimenterende metode og belyser, hvordan man har grebet arbejdet an i de forskellige faser (hvilke forskellige strategier der er anvendt i arbejdet med eksperimenterne), og hvad der henholdsvis har understøttet og udfordret arbejdet i eksperimentets forskellige faser.

Formålet med at vise, *hvordan* og *hvorfor* man har arbejdet på forskellige måder, er at få tydeliggjort kontekstens betydning. Vi har valgt dette fokus for at illustrere betydningen af, at alle modeller, redskaber, koncepter med videre, der skal anvendes i praksis, netop skal anvendes i *en praksis,* der er formet af konkrete sociale og historiske (politiske og økonomiske) betingelser, som virker strukturerende for praksis. Det betyder, at redskaber og metoder ikke blot kopieres, men oversættes og tilpasses til den enkelte institutions kontekst og behov.

De forskellige strategier i arbejdet analyseres op imod intentionerne i de forskellige faser i den eksperimenterende metode med henblik på at konkludere på, hvad der henholdsvis understøtter og udfordrer arbejdet med den eksperimenterende metode, og hvad der skal til

for, at uddannelseseksperimenter kan virke som drivere i en systematisk og strategisk uddannelsesudvikling. I afslutningen af hvert afsnit kommer vi med konkrete anbefalinger til, hvordan man kan understøtte arbejdet fremadrettet.

Delevalueringen er bygget op i følgende afsnit:

1. Udvælgelse af tværgående strategiske indsatser.
2. Udvælgelse og igangsættelse af lokale eksperimenter.
3. Bemanding af eksperimentteam.
4. Evaluering, monitorering og styring af eksperimenter.
5. Forankring og spredning af eksperimenter.

På baggrund af de to første afsnit laves en delopsamling på, hvad der henholdsvis understøtter og udfordrer, at de igangsatte eksperimenter er strategiske i den forstand, at de adresserer målene inden for Uddannelseslaboratoriets programmer.

Delevalueringen afsluttes med et afsnit, som samler op på, hvad der har betydning for, om et uddannelseseksperiment får forandringskraft og spredningseffekt.

Udvælgelse af tværgående strategiske indsatser

I dette afsnit fokuserer vi på, hvordan partnerne i Uddannelseslaboratoriet har arbejdet med at udvælge de tværgående indsatser, der sætter rammen for de eksperimenter, der er gennemført i regi af Uddannelseslaboratoriet. Intentionen med projektet har været, at man systematisk og strategisk skulle udvikle og igangsætte eksperimenter, der adresserer udfordringerne inden for de fem programområder. Undervejs i forløbet har man inden for de enkelte programmer udpeget indsatsområder, som skulle være rammesættende for, hvilke eksperimenter der igangsættes.

Afsnittet fokuserer på, hvordan man har fastlagt rammerne for indsatsen i Uddannelseslaboratoriet og arbejdet med at kvalificere en strategisk tværgående indsats gennem udarbejdelsen af et baselinestudie og nedsættelsen af tværgående programgrupper. Hvert delafsnit afsluttes med en opsamling på, hvad der henholdsvis understøtter og udfordrer, at dette bidrager til intentionen om at sikre en mere systematisk og strategisk udviklingsindsats.

I det efterfølgende afsnit (afsnit 4.3) fokuseres der på, hvordan man konkret på partnerskabsinstitutionerne har arbejdet med at udvikle, vælge og igangsætte uddannelseseksperimenter, og hvad der har haft betydning for dette.

På baggrund af de to afsnit konkluderes der på, hvad der henholdsvis understøtter og udfordrer, at de igangsatte eksperimenter er strategiske i den forstand, at de adresserer målene inden for programmerne, og der udarbejdes anbefalinger for, hvordan disse udfordringer kan imødekommes.

Fastlæggelse af rammerne for aktiviteten i Uddannelseslaboratoriet

Uddannelseslaboratoriet adskiller sig fra traditionelle udviklingsprojekter ved ikke på forhånd/i forbindelse med ansøgningen at lægge sig fast på, *hvordan* den konkrete indsats skal gennemføres. Derimod er det fastlagt, hvilke programområder der skal arbejdes indenfor, hvad målet med dette arbejde er, og at der skal arbejdes med uddannelseseksperimenter (den eksperimenterende metode). I stedet for det konkrete indhold i indsatserne fastlægger ansøgningen omfanget af aktivitet inden for de enkelte programområder. Dette er gjort ved at fastlægge omfanget af den eksperimentaktivitet (eksperimentenhed), der skal gennemføres inden for de enkelte programmer og omfanget af den kapacitetsopbygning (kompetenceudviklingsenhed), der skal gennemføres i tilknytning til disse aktiviteter. Det vil sige, at

projektet ikke på forhånd har defineret, hvordan de enkelte indsatser inden for programområderne skal designes, og hvor mange eksperimenter, der skal gennemføres inden for de enkelte områder. Baggrunden for dette er rationalet om, at der i projektet netop skal være plads til en afsøgning af og eksperimenteren med, hvordan en indsats bedst kan tilrettelægges med henblik på at indfri målene inden for programområderne. Aktivitetens omfang varierer mellem de forskellige programområder med program 1 som det største program.

Alle partnerskabsinstitutioner har i deres partnerskabskontrakt/aftale[7] forpligtet sig til en vis aktivitet inden for bestemte programområder, henholdsvis eksperimentaktivitet og kompetenceudviklingskapacitet. Omfanget af aktiviteten varierer mellem de enkelte partnerskabsinstitutioner. Det var i forbindelse med indgåelsen af partnerskabsaftalerne et krav, at alle de institutioner, der valgte at indgå i program 3 (den eksperimenterende organisation), samtidig forpligtede sig på at etablere et lokalt udviklingslaboratorium – det vil sige en organisatorisk forankring af arbejdet med den eksperimenterende metode. Oprindeligt indgik fem institutioner i program 3 (kun 4 af disse har levet op til kravet om at etablere lokale udviklingslaboratorier). I løbet af projektet har yderligere to institutioner gennemført eksperimenter inden for programområde 3.

Intentionen med at fastlægge metoden og aktivitetens omfang i stedet for det konkrete indhold i eksperimenterne var at skabe mulighed for, at man i selve projektet kunne arbejde med at afdække, hvilke typer af indsatser der bedst tilgodeser de konkrete udfordringer inden for de enkelte programområder. Dette arbejde er dels understøttet gennem udarbejdelsen af fælles vidensgrundlag, der afdækker de konkrete udfordringer og den eksisterende viden inden for de fem programområder (baselinestudiet), og dels gennem oprettelsen af tværgående programgrupper bestående af ressourcepersoner fra de deltagende institutioner, der skal drive aktiviteten i de enkelte programmer. Disse tiltag uddybes nedenfor.

Kvalificering af programindsats gennem udarbejdelse af baseline

For at sikre et fælles vidensgrundlag, der kunne kvalificere en indsats inden for de fem programområder, har Uddannelseslaboratoriet lavet et baselinestudie.

> Baselinestudiet er et vidensgrundlag, som samler de politiske målsætninger, den nyeste policyviden og forskningsbaseret viden. Baselinen skal således tydeliggøre, hvilke problemstillinger der er centrale i forhold til projektets fem programmer, hvilken viden uddannelseseksperimenterne skal bygge oven på, og hvor uddannelseseksperimenterne skal bidrage med en forandring – og dermed ny viden om, hvad der virker. Dermed er baselinestudiet et centralt redskab i en uddannelseseksperimentel tænkning, eftersom det at skaffe sig viden om, hvad man gør, og hvad man strategisk vil forandre, er afgørende. Baselinestudiet udpeger ikke, hvor der skal eksperimenteres, men sikrer et solidt fundament for, at de involverede i UddX kan foretage denne prioritering. (Baselinestudie:7)

Baselinestudiet blev gennemført i periode 1 og 2.

Baselinestudiet er tænkt som redskab til sikre et fælles vidensgrundlag som Uddannelseslaboratoriet, herunder de faglige fællesskaber på de enkelte partnerinstitutioner, og som de tværgående programgrupper skulle bruge som udgangspunkt for deres prioritering af indsatsen og til kvalificering af de eksperimenter, som igangsættes.

Som det fremgår af ovenstående citat, er baselinestudiet ikke et katalog, der udpeger, hvilke eksperimenter, der skal sættes i gang, men netop et vidensgrundlag som aktørerne i Uddannelseslaboratoriet har kunnet bruge som udgangspunkt for at prioritere deres indsats og kvalificere konkrete eksperimenter inden for de enkelte programområder. Derfor har der med udgangspunkt i baselinestudiet ligget en opgave i at tolke, oversætte, forhandle og konkretisere dette med henblik på at vælge konkrete indsatsområder (eksperimentspor), der skulle igangsætte eksperimenter indenfor.

Arbejdet med at udvælge konkrete eksperimentspor/forsøgszoner og kvalificere konkrete eksperimenter inden for disse skulle foregå i tværinstitutionelle programgrupper i dialog med de lokale faglige fællesskaber.

Arbejdet med baselinestudiet giver anledning til to forskellige fortællinger:

For det første opleves baselinestudiet som produktivt i den forstand, at det giver et fælles udgangspunkt for at diskutere og prioritere udviklingsindsatsen inden for de fem programområder. Samtidig giver baselinen et grundlag for at begrunde relevansen af igangsættelsen af konkrete eksperimenter.

For det andet opleves baselinestudiet som lukkende for opmærksomheden mod, at 'virkeligheden' på de enkelte institutioner kan variere fra det 'generelle' billede, der er tegnet i baselinen. Der er tegn på, at der har manglet et rum for refleksion på tværs af partnertype 1 institutioner omkring, hvordan baselinestudiet afspejler 'virkeligheden' på de deltagende institutioner. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at der i mange ledelsesinterview opponeres imod den generelle antagelse om, at man ikke tidligere har arbejdet systematisk og strategisk med sin udviklingsindsats. I forlængelse heraf problematiseres det, at man ikke mere eksplicit har taget udgangspunkt i og udnyttet partnerinstitutionernes gode erfaringer med, hvordan man kan praktisere udviklingsarbejde, men i stedet har antaget, at man skulle udvikle en helt ny model for udviklingsarbejde og helt nye redskaber.

Der er tegn på, at arbejdet med baseline kunne være kvalificeret yderligere gennem en fælles kritisk refleksion over, hvordan de generelle tendenser, der tegnes i baseline, afspejler sig i de deltagende organisationers praksis, og af en analyse af, om der allerede eksisterer viden, redskaber og metoder i institutionerne, der kan bidrage til at imødekomme disse udfordringer.

Kvalificering og koordinering af programindsats i tværgående programgrupper

For at skabe fora, der kunne understøtte udviklingen og koordineringen af indsatsen inden for de fem programområder, oprettede man tværgående *programgrupper*. Programgrupperne består af repræsentanter fra de partnertype 1 institutioner, som i deres partneraftale havde indgået aftale om at eksperimentere inden for de respektive programmer, af en programtovholder fra Uddannelseslaboratoriets projektgruppe og af en ressourceperson fra partnertype 2 institutionerne. Programtovholderne og ressourcepersonerne sidder samtidig i Uddannelseslaboratoriets udviklingsgruppe, der løbende har arbejdet med at udvikle redskaber og kompetenceudviklingsaktiviteterne.

Intentionen med programgrupperne var, at repræsentanter fra de deltagende institutioner skulle mødes og drive programindsatsen på tværs af institutionerne. Intentionen var, at programgrupperne skulle bestå af faglige ressourcepersoner inden for programområdet, som i fællesskab kunne kvalificere og bidrage til udviklingen af de lokale indsatser. Programgruppedeltageren har derfor haft to (primære) opgaver:

- At bidrage til den tværinstitutionelle udvikling og koordinering af programmet i programgruppen gennem udvikling af eksperimenter og videndeling på tværs
- At igangsætte og kvalificere de lokale eksperimenter på baggrund af programgruppens drøftelser

Herudover er intentionen, at programgruppedeltagerne, i kraft af deres kendskab til erfaringerne fra programindsatsen i egen organisation, kan være med i planlægning og kvalificering af kompetenceudviklingsaktiviteter, som kan kvalificere programindsatsen.

Det er tydeligt i dataindsamlingen, at samarbejdet i programgrupperne har været meget forskelligt, og at deltagernes oplevede relevans af og engagement i programgruppearbejdet varierer.

Der er en generel tendens til, at programdeltagerne, som har medvirket i interview med de faglige fællesskaber, og ledelsesinterview, vurderer programgruppearbejdets relevans i forhold til, om det bidrager til at kvalificere deres lokale udviklingsarbejde. Der er også tegn på, at programgruppedeltagernes position i egen organisation har haft betydning for deres vægtning af programgruppearbejdet. Så selvom programgrupperne i udgangspunktet er initieret som fora, der kan drive en udvikling på tværs, er der tegn på, at den tid og de ressourcer, der investeres i det tværgående arbejde, afvejes ud fra en målestok omkring lokal relevans. Dette kommer til udtryk ved, at de aktiviteter, der tillægges særlig stor værdi i forhold til deltagelsen i programgrupperne, er aktiviteter, hvor man får viden om de andre institutioners eksperimenter inden for programmet og får mulighed for sparring på egen indsats. Netop videndelingen på tværs fremhæves som den store gevinst ved arbejdet i programgrupperne, både positivt og negativt: Det fremhæves som betydningsfuldt at få indblik i andres erfaringer, og det fremhæves som problematisk, at man ikke ved tilstrækkeligt om de indsatser, der er igangsat på de øvrige partnerskabsinstitutioner. Denne pointe fremhæves også i forhold til bemandingen af programgrupperne, hvor det fremhæves som problematisk, at nogle deltagere ikke har tilstrækkeligt kendskab til programindsatsen i egen institution.

I forhold til programgruppernes opgave med at formulere programindsatser og bruge programgrupperne som forum for at koordinere de lokale uddannelseseksperimenter, viser slutevalueringen, at der har været en række udfordringer:

- Uklarhed omkring roller, opgaver og kompetencer.
- Modsætningsfyldte krav til bemanding.
- Manglende kontinuitet.

Uklarhed omkring roller, opgaver og kompetence

Ifølge interview med programgruppetovholdere, har det været en udfordring at få etableret en fælles forståelse af programgruppernes roller og opgaver, og arbejdet har fungeret meget forskelligt i de enkelte programgrupper. Programgruppedeltagerne giver udtryk for, at man ikke i fællesskab har fået formuleret et kommissorium og en arbejdsplan for programgrupperne, og at det har betydet, at der har eksisteret en vis usikkerhed omkring program-

gruppernes rolle og opgaver. Evaluator kan ikke vurdere, om denne usikkerhed skyldes udskiftning i programgrupperne, eller om det er, fordi rolle og opgavefordelingen ikke har været drøftet og konkretiseret i programgrupperne.

Generelt bliver der i interviewene givet udtryk for, at der har været mange forskellige typer af – til tider modstridende – forventninger til, hvad der skulle ske på programgruppemøderne.

Nogle programgruppedeltagere efterlyser eksplicit, at man mere direkte havde inddraget dem i udviklingen af redskaber, både redskaberne rettet mod arbejdet med den eksperimenterende metode i eksperimentteamene, og redskaber rettet mod arbejdet med programindsatserne i programgrupperne. Der bliver givet udtryk for, at meget af det tværgående udviklingsarbejde, man havde forventet og håbet på lå i programgrupperne, i stedet er varetaget af Uddannelseslaboratoriets udviklingsgruppe.

Usikkerheden om programgruppens udviklingsopgave har man i afslutningen af Uddannelseslaboratoriet adresseret ved at introducere og arbejde målrettet med forandringsteorien i programgrupperne, og der er tegn på, at netop oplevelsen af at samarbejde om fælles analyser og diskussioner af indsatsen bidrager til en oplevet relevans af programgruppearbejdet.

Arbejdet i programgrupperne har fungeret bedst, når der har været en programtovholder, der aktivt har påtaget sig en procesledderrolle.

Det fremgår af interview med programgruppedeltagere og programgruppetovholdere, at det manglende kommissorium også har betydet, at der har eksisteret en vis usikkerhed omkring kompetencefordelingen mellem programgrupperne og de faglige fællesskaber i deltagernes organisationer. Det har været uklart, hvilket mandat repræsentanterne havde eller skulle have i programgruppen, ligesom det har været uklart, hvilket mandat programgruppedeltagerne havde i forhold til deres faglige fællesskaber. Denne usikkerhed har man i afslutningsfasen af Det Erhvervsrettede Uddannelseslaboratorium forsøgt at adressere ved at ændre titlen på programdeltagerne til 'programansvarlige'. Hermed forsøger man sprogligt at eksplicitere, at repræsentanterne i programgruppen bør have en særlig rolle i den lokale programindsats og herigennem tydeliggøre vigtigheden af, at deltagerne i programgrupperne har indsigt i og en grad af mandat i forhold til den lokale programindsats.

Modsætningsfyldte krav til bemanding

Programgruppernes mangfoldige og komplekse opgaver har gjort det svært at finde den optimale bemanding af disse. Opgaverne har betydet, at repræsentanterne i programgruppen skulle have:

- Viden om det pågældende programområde, som gjorde dem i stand til at kvalificere indsatsen.
- Beslutningskompetence omkring uddannelseseksperimenter i egen organisation.
- Detailviden om de konkrete uddannelseseksperimenter i egen organisation.

Det har vist sig vanskeligt at finde medarbejdere i organisationen, der på en gang kunne varetage disse funktioner, da ovenstående dels peger i retning af ledelse på et vist niveau, dels peger på en medarbejder tæt på udviklingsarbejdet. Samtidig giver flere af de deltagere, der har siddet som repræsentanter i programgrupperne, udtryk for, at arbejdet i programgrupperne har været belastet af, at alle repræsentanter ikke har kunnet varetage samtlige opgaver.

Man har fra Uddannelseslaboratoriets side forsøgt at imødegå dette ved at åbne for en dobbeltrepræsentation i programgrupperne, således at hver institution kunne lade sig repræsentere af flere medarbejdere, som tilsammen kunne dække de forskellige roller. Men der har været en tendens til, at denne løsning ikke er prioriteret. Vi har ikke i vores interview spurgt ind til, hvorfor institutionerne ikke sender dobbeltbemanding og ved derfor ikke, om dette skyldes manglende opmærksomhed på løsningen eller om det skyldes, at man ikke mener, at udbyttet svarer til en fordobling af ressourceforbruget.

Der er dog tegn på, at det er muligt, at nogle deltagere i programgrupperne over tid udvikler en position, hvor de kan varetage de forskellige opgaver – dels at man som leder kan opnå et detailkendskab til uddannelseseksperimenterne, dels at man som medarbejder kan få etableret et organisatorisk bagland, men at det er noget, der tager tid og kræver en ekstraordinær opmærksomhed og prioritering.

Der er tegn på, at deltagelsen i programgrupperne kræver, at der afsættes en del tid til, at programgruppedeltagerne løbende holdes ajour med programindsatsen i egen institution og til at deltage i det analysearbejde, der er en forudsætning for, at programgruppen kan løse opgaven med fortsat at kunne drive programindsatsen. Detailkendskabet til eksperimenter inden for programmet kan sikres på forskellige måder fx ved, at programgruppedeltagerne deltager i de kompetenceudviklingsaktiviteter, der afholdes rettet mod eksperimenter i eget program. Det virker imidlertid ikke som om, man på forhånd har været opmærksom på dette og afsat den tid, en sådan deltagelse ville fordre.

Analysearbejdet på tværs af eksperimenterne, som er en forudsætning for at kunne drive programindsatsen, er endvidere relativt tidskrævende. Vi har ikke i slutevalueringen haft eksplicit fokus på, hvad det kræver af programgruppen at kunne varetage indsatsen med at drive et program. Men vi antager, at de udfordringer, der ligger i programgruppens arbejde med at drive programindsatsen på tværs til en vis grad er parallelle med de udfordringer, der ligger i de faglige fællesskabers arbejde med at drive programindsatserne lokalt. Dog med den tilføjelse, at programgruppens arbejde 'udenfor' egen organisation risikerer at blive usynligt for dem, der skal prioritere medarbejderressourcer, og at der i forbindelse med fx travlhed eller uforudsete opgaver som nødvendiggør prioritering, vil være en større tilbøjelighed til at nedprioritere denne type opgaver.

Manglende kontinuitet

En tredje udfordring for arbejdet i programgrupperne har været kontinuiteten i arbejdet. Interviewene med både programdeltagere og programtovholdere viser, at det har været en tidskrævende og relativt langstrakt proces at få afklaret roller og opgaver i programgrupperne og derfor også kompetencebehovet og den optimale måde at bemande og sikre den lokale forankring af eller opbakning til programdeltagerne på. Det fremhæves i den forbindelse, at manglende kontinuitet i deltagelsen i programgrupperne har været en stor udfordring. Både manglende kontinuitet imellem de enkelte møder grundet skiftende deltagelsesgrader og manglende kontinuitet i deltagergruppen grundet stor udskiftning. Det bliver fortalt, at hver gang der er en udskiftning, så går man et skridt tilbage og skal bruge tid på at forklare (og måske også forhandle) programgruppens rolle og opgaver.

Fleksibiliteten i sammensætningen er ikke udelukkende en udfordring – dels har det muliggjort en udskiftning i institutionernes repræsentanter, der tilgodeser bemandingsudfordringen, dels har det muliggjort inddragelsen af ressourcepersoner undervejs, når man fik afdækket et behov. Men der bliver generelt givet udtryk for, at den store grad af udskiftning – både af deltagere og af tovholdere – har medført en manglende kontinuitet, som har været udfordrende for arbejdet.

Uklare og modsætningsfyldte forventninger til programgruppernes arbejde

Udfordringen med bemanding og opgavefastlæggelse er paradoksal. En del af udfordringen med at bemande programgrupperne må antages at skyldes den manglende afklaring af opgaverne og af deltagernes nødvendige mandat i egen organisation, og samtidig kræver en fælles afklaring af opgaverne i programgrupperne en bemanding, som har beslutningskompetence.

Eksperimentet med at sammensætte og udvikle arbejdsformen i programgrupperne samtidig med, at disse skulle fungere som de tværinstitutionelle fora, der skulle drive programindsatserne, har givet anledning til en række ambivalenser. For det første var det tværinstitutionelle samarbejde baggrunden for, at mange valgte at gå ind i Uddannelseslaboratoriet. Dette begrundes med et udbredt ønske og forventning om at lære af de andres erfaringer. For det andet var der en forventning om i fællesskab at udforske og afprøve, hvordan man kan kvalificere udviklingsarbejdet, men en oplevelse af at man som lille partnertype 1 har skullet koncentrere sig om at udvikle praksis og så lade andre udvikle udviklingsværktøjer, som man så har været prøvekanin på, uden selv at få (tilstrækkelig) mulighed for at kunne bidrage til kvalificering af redskaber, der understøtter udviklingsarbejdet.

Et mere eksplicit arbejde med at udvikle programgruppernes kommissorium i programgrupperne og en fælles udarbejdelse af arbejdsplan/årshjul for programgrupperne kunne have tydeliggjort og måske været med til at afstemme de forskellige forventninger til programgruppernes arbejde.

Udvælgelse og igangsættelse af lokale eksperimenter

På de forskellige partnerskabsinstitutioner har der været forskellige forhold, der har haft betydning for, hvilke udfordringer inden for de fem programområder man har valgt at adressere med sine uddannelseseksperimenter. I dette afsnit vil vi gennemgå, hvad der på partnerskabsinstitutionerne tillægges betydning for, hvilke eksperimenter der igangsættes. Som opsamling på dette og forrige kapitel samles der afslutningsvis op på, hvad der henholdsvis understøtter og udfordrer, at de igangsatte eksperimenter adresserer udfordringer inden for de fem programområder.

Beslutningerne om, hvilke eksperimenter man har igangsat lokalt, er påvirket af en lang række forhold, blandt andet forskellige rammer for igangsættelse af eksperimenter og forskellige strategier for:

- At deltage i Uddannelseslaboratoriet
- At udpege forsøgszoner eller eksperimentspor
- At sikre sammenhæng mellem strategisk indsats og lokalt ejerskab

Strategier for at deltage i Uddannelseslaboratoriet

På deltagerinstitutionerne finder vi forskellige lokale strategier for deltagelse i Uddannelseslaboratoriet. De forskellige strategier for deltagelsen i det erhvervsrettede i udviklingslaboratoriet kommer til udtryk i forskellige intentioner med eller begrundelser for deltagelsen, og de afspejler sig i, at der er forskel på, hvordan de enkelte institutioner har arbejdet med Uddannelseslaboratoriet i forhold til andre strategiske indsatser i institutionen.

- Uddannelseslaboratoriet som løftestang til at indfri et relativt specifikt mål fx tættere virksomhedssamarbejde.
- Uddannelseslaboratoriet som middel til at få ressourcer til uddannelsesudvikling mere generelt– mulighed for at få afprøvet konkrete uddannelseseksperimenter.

- Uddannelseslaboratoriet som løftestang for udvikling af udviklingspraksis.
- Uddannelseslaboratoriet som redskab til at udvikle et bredt samarbejde på tværs i organisationen.
- Uddannelseslaboratoriet som redskab til at udvikle et samarbejde på tværs af organisationer.
- Uddannelseslaboratoriet som løftestang for kompetenceudvikling af medarbejdere.

De ovenfor listede strategier skal ikke læses som et enten eller. De fleste partnerskabsinstitutioners strategier for deltagelse er begrundet ud fra en flerhed af intentioner fx intentioner om at få ressourcer til uddannelsesudvikling mere generelt, udvikle samarbejdet på tværs og udvikle sit udviklingsarbejde. Men der er forskel på, hvordan vægtningen af de forskellige intentioner har været. Intentionerne bag deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet har haft indflydelse på, hvilke programmer institutionerne har valgt at gå ind i, og hvilke eksperimenter de har igangsat inden for de enkelte programmer. Konkret er der tegn på, at jo mere generel intentionen har været, jo bredere er eksperimentporteføljen. Samtidig er der tegn på, at Uddannelseslaboratoriets eksperimenterende tilgang har givet mulighed for en fleksibilitet. Dette har betydet, at partnerskabsinstitutionerne tematisk har kunnet udvide deres eksperimentportefølje undervejs i laboratoriet som resultat af, at der er opstået blik for nye behov, og at man er blevet inspireret af de andre partnerinstitutioner. Dette kommer til udtryk ved, at partnerinstitutioner, der ikke i deres partnerskabsaftale har indgået aftale om at deltage i program 3 undervejs i laboratoriet, har udviklet eksperimenter, der adresserer organisation og ledelse, og at flere partnerinstitutioner har valgt at benytte sig af eksperimentpuljen til at igangsætte eksperimenter uden for programmerne.

Der er tegn på, at fleksibiliteten i forbindelse med indgåelsen af partnerskabskontrakten, hvor institutionerne kan vælge, hvilke programmer de ønsker at indgå i og i hvilket omfang, er produktiv i forhold til at lave et udviklingsprojekt på tværs af mange forskellige institutioner med forskellige betingelser og forskellige udfordringer og behov. Fleksibiliteten giver mulighed for, at institutionerne kan vælge at deltage i et omfang og inden for de programområder, som passer til deres muligheder og behov, hvilket må forventes at understøtte, at deltagelsen kan tilpasses strategisk i forhold til institutionens udviklingstiltag i øvrigt. De forskellige strategier for deltagelse afspejler netop, at fleksibiliteten i indgåelsen af partnerskabsaftalerne har kunnet rumme deltagelse af institutioner med forskellige deltagelsesstrategier. Fleksibiliteten og en organisering, hvor projektejerskabet er delt af to partnertype 1 institutioner, har imidlertid bidraget til en oplevelse af, at institutionerne har haft forskellige grader af indflydelse på projektets metoder og udvikling, og at nogle institutioner har haft særligt svært ved at gøre deres stemme gældende.

Der er tegn på, at fleksibiliteten undervejs i forløbet også er produktiv, idet den i et vist omfang gør det muligt at adressere de nye behov, som opstår, eller bliver tydeligere undervejs i projektforløbet. Denne fleksibilitet åbner for, at man i modsætning til traditionelle udviklingsprojekter løbende kan tilpasse sig undervejs, dels til forandringer i institutionerne, der afstedkommer nye behov, dels endnu vigtigere til den læring eller vidensgenerering, der sker undervejs i laboratoriet. Fleksibiliteten er imidlertid begrænset af, at partnerinstitutionerne i kraft af partnerskabsaftalen på forhånd har forpligtet sig til en vis aktivitet inden for de forskellige programmer.

Generelt er der tegn på, at graden af fleksibilitet i udviklingslaboratoriet har betydning for, at det justeres og tilpasses i forhold til institutionens øvrige udviklingsarbejde og kvalificeres af den læring, der opstår undervejs, og at dette tilsammen bidrager til en mere strategisk udviklingsindsats.

Lokale strategier for at udpege forsøgszoner eller eksperimentspor

Der har været forskel på, hvordan og i hvilke fora man på partnerskabsinstitutionerne har arbejdet med at oversætte baseline til lokale indsatser og besluttet, hvilke områder man ville eksperimentere indenfor. Overordnet kan vi se tre typer organiseringer, der oversætter baseline til lokale indsatser:

- Tværinstitutionelt lederfællesskab.
- Tværinstitutionelle faglige fællesskaber.
- Lokal projektledelse.

Oversættelse af baseline til lokale indsatser i et tværinstitutionelt uddannelseslederfællesskab

Denne måde at organisere arbejdet i Uddannelseslaboratoriet på er sket med udgangspunkt i en intention om at sikre fælles ledelsesforankring og ejerskab på tværs i en institution med en traditionel silostruktur. Silostrukturen betyder, at medarbejderansvaret og derfor også beslutningskompetencen om, hvem der skal deltage i konkrete udviklingsaktiviteter, herunder uddannelseseksperimenter, ligger decentralt på de enkelte uddannelser. Denne struktur er institutionelt understøttet af, at institutionen har nogle eksplicitte målsætninger for udviklingsaktiviteten i de enkelte uddannelser, og at der i alle uddannelser er medarbejdertid øremærket til udvikling. For at understøtte arbejdet med forankring på tværs har koordinator aktivt faciliteret arbejdet i ledernetværket gennem mødeledelse, udarbejdelse af mødeindkaldelser mv. Koordinatorens position i institutionen er understøttet ved, at koordinatorrollen er forankret i udviklingsafdelingen, der løbende sammen med kvalitetsafdelingen følger op på udviklingsaktiviteten i alle uddannelserne og gennem procesledelse søger at understøtte, at alle uddannelser lever op til deres udviklingsforpligtelse.

Oversættelse af baseline til lokale indsatser i tværinstitutionelle faglige fællesskaber forankret hos en leder

Denne måde at organisere arbejdet i Uddannelseslaboratoriet på er sket med udgangspunkt i en intention om at udvikle en matrix-ledelse i en institution, der som udgangspunkt har en uddannelsessilostruktur. Ønsket om at arbejde med denne form for matrix-ledelse er begrundet med ønsket om at skabe et bredt ejerskab for Uddannelseslaboratoriet i en institution, der er karakteriseret ved at være opdelt dels uddannelsesmæssigt, dels geografisk, og som deraf har et behov for at styrke sin kapacitet til at arbejde med uddannelsesudvikling på tværs, både af uddannelser og af lokaliteter. Denne organisering er institutionelt understøttet af et eksplicit fokus på, hvordan man laver matrix-ledelse gennem en løbende drøftelse og erfaringsudveksling på tværs af ledelsesgruppen om, hvordan denne ledelsesform understøttes og kan udvikles. Det, der udfordrer denne ledelsesstruktur, er, at allokeringen af medarbejderressourcer er decentraliseret, og at ledere med det daglige medarbejderansvar ikke nødvendigvis deltager i ledelsen af Uddannelseslaboratoriet og tager ejerskab i forhold til gennemførelse af eksperimenterne. Denne ledelsesstruktur er derfor i høj grad afhængig af, at de ledere, der deltager i de faglige fællesskaber, kan fungere som ildsjæle og sælge/overbevise/lokke, hvis der inden for programindsatsen skal igangsættes eksperimenter uden for eget chefområde.

Oversættelse af baseline til lokale indsatser af en lokal projektledelse

Denne måde at organisere arbejdet i Uddannelseslaboratoriet på er sket med udgangspunkt i en intention om at sikre gennemførelse af Uddannelseslaboratoriet ved at etablere en decentral ledelse i en institution med en Uddannelsessilostruktur. Denne organisering findes i institutioner, hvor der ikke har været mulighed for/opbakning til at etablere et ledelsesrum

på tværs eller forankre Uddannelseslaboratoriet bredt i den eksisterende ledelsesstruktur. Denne ledelsesstruktur begrundes med et ønske om at bevare og gennemføre Uddannelseslaboratoriet, på trods af at den ledelse, der initierede og havde ejerskab til deltagelsen, er forsvundet. Ligesom den forklares med, at det ikke efterfølgende (endnu) har været muligt at sikre et bredt ledelsesmæssig ejerskab til projektet. Denne organisering møder primært institutionel opbakning i kraft af, at man er 'tilladt' i organisationen. Denne organiseringsform er meget personfølsom og kræver, at projektledelsen formår at sælge, overbevise, lokke nogen til at deltage i konkrete uddannelseseksperimenter, hvis uddannelseseksperimenterne skal gennemføres uden for eget arbejdsområde eller chefområde.

Oversættelse af baseline og ejerskabet til eksperimenter

Generelt tegner der sig et billede af, at jo bredere man får forankret arbejdet med at oversætte baseline til konkrete indsatsområder, jo større ejerskab er der til aktiviteterne inden for de konkrete indsatser. Dette er ikke ensbetydende med, at samtlige ledere skal inddrages i detailledelse af igangsættelse af uddannelseseksperimenter, men at der skal være en fælles forståelse af, hvad det er for udfordringer, der skal adresseres gennem uddannelseseksperimenter.

Der tegner sig også et billede af, at hvis ikke de ledere, der har personaleansvaret og kan disponere over medarbejderressourcerne, er med (i et eller andet omfang) til at analysere og diskutere/definere det lokale behov inden for de enkelte indsatsområder, så kræver det et meget stort benarbejde for den lokale projektleder eller for tovholderen af de faglige fællesskaber at inddrage medarbejdere uden for eget chefområde.

Forskellige rammer for igangsættelse af eksperimenter

Partnerskabsinstitutionerne har benyttet forskellige strategier i forbindelse med udvælgelse af eksperimenter. Samtidig har de enkelte partnerskabsinstitutioner skiftet mellem forskellige strategier undervejs i forløbet. Blandt andet har det haft betydning, hvor i projektperioden man har været, eksempelvis har programmål spillet en mindre betydning i opstarten og i de første eksperimenter, end det måske har været tilfældet senere i forløbet. Dette hænger nøje sammen med, hvor langt Uddannelseslaboratoriets projektgruppe og programgrupperne har været i deres arbejde med at definere indholdet i programgrupperne og programmål, og hvor langt man på de enkelte partnerskabsinstitutioner har været med den lokale organisering.

Igangsættelse af eksperimenter inden programgrupperne var på plads

I forhold til projektplanen skulle der sættes uddannelseseksperimenter i gang relativt hurtigt, således at arbejdet med eksperimenter foregik parallelt med den organisatoriske opbygning af de lokale uddannelseslaboratorier. Det, der karakteriserer de eksperimenter, der gennemførtes i de første perioder, var, at der alene var tale om korte eksperimenter, og at de blev igangsat, inden programgrupperne var på plads (jf. tidslinje). Der blev gennemført hypoteseworkshops med henblik på at generere og kvalificere lokale eksperimenter.

I opstartsperioden var der en udbredt forståelse på partnertype 1 institutionerne af, at Uddannelseslaboratoriet gav mulighed for at eksperimentere bredt med deres uddannelsesaktiviteter, og således var en anledning til, at medarbejderne fik afprøvet mange større og mindre ideer i deres undervisning. Der var således en forventning om, at Uddannelseslaboratoriet gav mulighed for endeligt at arbejde med nogle af de ideer, man havde, men som der ikke var plads til i hverdagen:

> Men det der jo også er i det, det er jo også den måde, man forstår det på, fordi dengang det blev præsenteret, der troede alle, at så kunne vi lege med hele verden, og det fandt vi så ud af, det kunne vi jo ikke, fordi så kom der en baseline, den kom også lidt senere. Der har været mange steps i det, hele tiden lidt frem og lidt tilbage. (Medlem af fagligt fællesskab)

Efterfølgende kom baseline, og i den efterfølgende eksperimentperiode blev det mere eller mindre eksplicit og struktureret forsøgt at sikre, at eksperimenterne indfriede programmål ved, at man orienterede sig imod baselinen og lavede brainstorm og hypoteseworkshops på baggrund af den. Men 'oversættelsen' af baselinen (oversættelsen er ikke kun en oversættelse fra udfordring til konkret indsats, men også en prioritering om hvilke udfordringer man først vil arbejde med i sine eksperimenter) skete med udgangspunkt i lokale forhold.

At programgrupperne først senere har fået konkretiseret programmerne i konkrete programindsatser betyder, at der i starten blev udviklet og igangsat eksperimenter, som ikke nødvendigvis ligger inden for ét program, men på tværs af programindsatser. Dette har efterfølgende skabt uklarhed/usikkerhed om, hvilket program eksperimentet tilhører, og heraf også hvilke programaktiviteter man skal deltage i. Eksperimentdeltagere, koordinatorer og medlemmer i de faglige fællesskaber fortæller, at der er eksempler på eksperimenter, der er flyttet rundt mellem programmer. De fortæller, at det er uklart, hvem der har bemyndigelse til at flytte eksperimenter fra et program til et andet, og at det udfordrer arbejdet med projektledelse/planlægning, idet det besværliggør overblikket over forbrugte og ikke-forbrugte midler inden for de enkelte programområder, hvis der er forskellige forståelser af programmet på de forskellige 'niveauer' i projektet:

> Det var jo på det tidspunkt, hvor vi skulle sætte eksperimenter i gang. Der vidste vi jo ikke noget om det [programindsatserne], der var det slet ikke defineret endnu. Og så tænker man selvfølgelig ud fra sin egen kontekst, men prøver selvfølgelig også at kigge i den der baseline. Men det er jo faktisk det, der er problemet nu, at få resultaterne til at passe ind i det, man skulle. Så det er jo igen sådan lidt bagvendt. Hvor man kan sige, det var de her programgrupper, der havde ansvaret for og udvikle, hvad det så var, man forstod ved dit og dat og det arbejde, i hvert fald i den gruppe, hvor jeg har siddet, har det været meget trægt. Og i virkeligheden er det måske ikke engang rigtigt færdigt endnu. Så det er sådan lidt den omvendte øvelse. Derfor har jeg også oplevet, at nogle af dem, som har været i mit program, er blevet flyttet rundt, fordi så synes man alligevel ikke, at det var der, de hørte til, og det er jo fint nok. Og der må jeg indrømme, at der skelner jeg lidt, i forhold til, hvad vi har fået ud af det som vores organisation og så resten. Det må vi skrive os ud af, fordi det jo er en håbløs opgave at blive bedt om at sætte noget i gang og så få at vide, at du skulle have gjort det på en anden måde. Sådan kan man jo ikke arbejde, det er jo håbløst, så der må vi jo bare se, om det passer, og det gør det jo nok et eller andet sted. (Medlem af fagligt fællesskab)

Igangsættelse af eksperimenter efter programgrupperne var på plads

Eksperimenter, der er igangsat efter programgrupperne er kommet i gang, er tættere koblet til de enkelte programområder. Men selv efter programgrupperne er kommet i gang og

selvom alle faglige fællesskaber har været repræsenteret i de programgrupper, de skal eksperimentere indenfor, har der langt ind i laboratoriets levetid (indtil arbejdet med forandringsteorierne i januar 2014) været uklarhed omkring den præcise afgrænsning af de enkelte programindsatser. Dette har ført til en usikkerhed i nogle faglige fællesskaber om, hvornår eksperimenterne lå inden for programmerne og kunne 'udløse' midler. Nogle partnerinstitutioner har ikke forholdt sig til denne usikkerhed, men prioriteret at igangsætte eksperimenter der målrettet fokuserer på at understøtte deres strategi for deltagelse. Denne strategi understøtter, at der igangsættes eksperimentaktivitet. Til gengæld indebærer den en risiko for, at eksperimentaktiviteten ikke indfrier de forpligtelser, der ligger i partnerskabsaftalen.

Det er uklart for evaluator om intentionen med at arbejde med tværgående programgrupper er, at programindsatserne er til fortsat forhandling mellem partnerinstitutionerne, og om partnerinstitutionerne udefra/nedefra kan udvide programmets fokus på baggrund af den viden, der genereres undervejs i laboratoriet, eller om programgrupperne er 'styregrupper' for programindsatsen, som har mandat til at godkende og afvise, hvilke eksperimenter der kan gennemføres i regi af udviklingslaboratoriet og generere udviklingsmidler.

I partnerskabsinstitutionerne er der en udbredt oplevelse af, at eksperimenter skulle godkendes i programgrupper, og at programgruppen har kunnet overrule de faglige fællesskabers beslutningskompetence i forhold til, hvilke eksperimenter der kunne igangsættes inden for Uddannelseslaboratoriet. Oplevelsen af, at programgruppen har kunnet overrule de faglige fællesskaber, begrundes med oplevelser af, at programmerne ikke gav mulighed for at igangsætte eksperimenter, man ønskede lokalt. Dette fortælles som, at man ikke 'får lov'.

Forståelsen af, at det var programgrupperne, der havde retten til at bestemme, hvilke eksperimenter der kunne igangsættes, har haft to negative konsekvenser.

I partnertype 1 institutionerne har der været en oplevelse af, at programgrupperne skulle formulere programindsatsen, inden man kunne igangsætte eksperimenter lokalt. Der gik relativt lang tid fra projektet gik i gang til programgrupperne kom i gang og blev klar på, hvilke indsatser der skulle arbejdes med. Dette betød, at man blev forsinket i arbejdet med at sætte eksperimenter i gang, og at eksperimenter pludseligt skulle igangsættes meget hurtigt for at leve op til aktivitetsmålene.

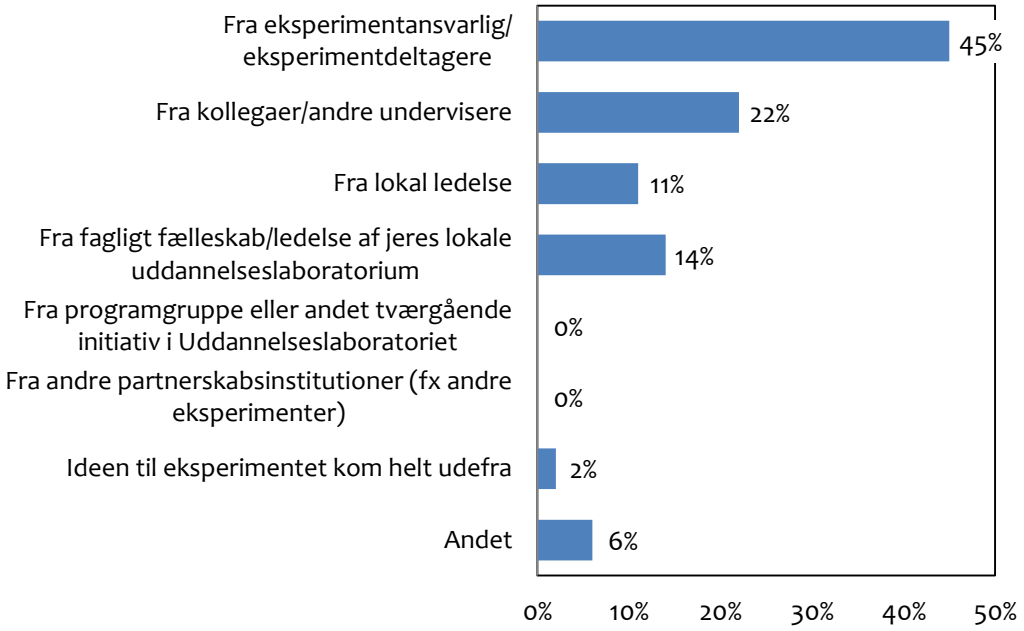
Oplevelsen af, at programgrupperne skulle godkende eksperimenterne, inden de kunne sættes i gang, betyder at processen fra idé-generering til igangsættelse af eksperimenter har været karakteriseret ved en meget lang ekspeditionstid: Eksperimentteam - fagligt fællesskab - programgruppe - fagligt fællesskab - eksperimentansvarlig/team. Dette har skabt frustrationer blandt deltagerne i de faglige fællesskaber, der ikke har oplevet, af de har haft bemyndigelse til at svare deres medarbejdere eller kolleger på, om eksperimentet kunne godkendes. De mange niveauer i 'godkendelsesproceduren' og mødekadencen i de forskellige udvalg betyder, at det kan tage meget lang at igangsætte et eksperiment. Nogle steder har man forsøgt at omgå de mange niveauer i organiseringen ved at inddrage repræsentanter fra programgruppen i de faglige fællesskabers møde for med det samme at kunne afgøre, om et eksperiment faldt inden for rammerne af programmet og hermed kunne 'godkendes' inden for et af programmerne.

Strategier for sammenhæng mellem strategisk indsats og lokal viden

Det er et væsentligt element i forbindelse med udvælgelse af eksperimenter, hvor ideerne er kommet fra, og hvem der har taget beslutningerne om, hvilke eksperimenter der blev sat i gang.

De eksperimentansvarlige er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt, hvor ideen til deres eksperiment er opstået. 45 % svarer, at ideen kom fra eksperimentansvarlig eller eksperimentdeltagere, mens 22 % svarer, at ideen er kommet fra kolleger eller andre undervisere. 14 % peger på deres lokale uddannelseslaboratorium, mens 11 % svarer, at ideen kom fra den lokale ledelse.

Figur 4.1: Hvordan kan du bedst beskrive, at ideen til eksperimentet opstod?



Der har været forskellige strategier for at sikre, at eksperimenter adresserer de strategiske udfordringer og får lokalt ejerskab hos dem, der skal eksperimentere. Arbejdet med at sikre, at eksperimenterne ligger inden for rammerne, varierer alt efter, om eksperimenter initieres 'nedefra' eller 'oppe fra'.

Eksperimeter formuleret nedefra

I nogle lokale udviklingslaboratorier har man i høj grad prioriteret, at eksperimenterne skulle formuleres af underviserne med udgangspunkt i deres erfaringer fra praksis. Her har man arbejdet med at tilpasse eksperimenterne til de strategiske målsætninger på to forskellige måder, dels ved at rammesætte udviklingen af eksperimenterne og på forhånd udstikke, hvilke indsatsområder man ønskede at modtage eksperimentidéer indenfor, dels ved efterfølgende at tilrette eksperimentidéer, så de passer til de forskellige programmer.

Eksperimeter formuleret oppefra

I nogle lokale udviklingslaboratorier har man sikret, at eksperimenterne ligger inden for rammerne ved at hjemtage eksperimenter inden for de enkelte programmer og/eller ved at udvikle eksperimentidéer i de faglige fællesskaber og efterfølgende finde eller udpege eksperimentdeltagere, der skulle være med til at afprøve eksperimentet i praksis. Her har udfordringen efterfølgende været at skabe mening for de medarbejdere og undervisere, der konkret skal udføre eksperimentet som en del af deres undervisning:

> Det var på et genereringsmøde, hvor jeg havde fået input fra de forskellige om, hvad de synes kunne være en god idé at lave, og det havde jeg jo givet videre til programgrupperne, i forhold til det vi skulle løfte. Så kom der et organiseringsmøde, og det var måske meget chefgruppen, men vi andre var inviteret med, men der var ingen, der kunne, hvor der så blev delt eksperimenter. (Medlem af fagligt fællesskab)
>
> Det har haft forskellig kadence, (alt efter) om det er noget, vi har skabt (fagligt fælleskab), eller om nogen andre har været blevet inviteret ind til, eller om det har været, hvad skal vi sige, måske en overordnet ramme, hvor man så har kunnet se, hvad er det så inden for det vi har kunnet eksperimentere med. Så jeg tænker, det har været begge veje. Vi har også prøvet konceptet i forhold til at sige, det her, synes vi, er en rigtig god idé, og det kan vi se et godt eksperiment i, hvor dem, der så skulle lave det, ikke synes det samme. (Medlem af fagligt fællesskab

Der er tegn på, at mange undervisere i kraft af deres erfaringer fra undervisningen har stor viden om, hvordan uddannelsen kan udvikles og har mange ideer til hvordan, men at denne videns- og idéressource ikke inddrages i formuleringen af eksperimenterne, når indsatsen bliver meget topstyret. I forhold til at indfri intentionen i den eksperimenterende metode om at tage udgangspunkt i den viden, der eksisterer i institutionerne og bruge denne som driver i en systematisk og strategisk udviklingsindsats, bør det derfor overvejes, hvordan man sikrer en lydhørhed over for ideer i institutionerne. Samtidig er der tegn på, at meget brede invitationer til, at medarbejdere kan byde ind med eksperimeter, som herefter udvælges af faglige fællesskaber, skaber en vis frustration fra de medarbejdere, hvis ideer fravælges.

Uddannelseslaboratoriets dobbelte intention om at igangsætte eksperimenter, der tager udgangspunkt i den viden, der eksisterer i institutionen, og som adresserer programmålene, indeholder således et paradoks, som flere af institutionerne forsøger at adressere, men den gode løsning er endnu ikke fundet.

Igangsættelse af strategiske uddannelseseksperimenter

På baggrund af kapitlet om, hvordan man har arbejdet med at udvælge indsatsområder og konkrete uddannelseseksperimenter, vil vi i denne opsamling fokusere på, hvad der henholdsvis understøtter og udfordrer, at de eksperimenter, der igangsættes, adresserer strategiske udfordringer inden for de fem programmer.

For at sikre, at eksperimenterne adresserer udfordringer inden for de udvalgte programområder, er det afgørende, at deltagerne på de forskellige niveauer i laboratoriet har en nogenlunde fælles forståelse for, hvad programmerne dækker over, fx ved, at programmerne oversættes eller konkretiseres i konkrete indsatsområder.

Udarbejdelsen af en fælles baseline har været produktiv i forhold til at sikre et fælles vidensgrundlag, og baseline har været brugt som fælles udgangspunkt for en prioritering af indsatser i de enkelte institutioner. Men der har været en række udfordringer i forhold til at oversætte baseline til konkrete indsatser og særligt til fælles programindsatser på tværs af Uddannelseslaboratoriet og igangsætte eksperimenter, der systematisk bygger på viden i institutionerne, og som adresserer program og projektmål.

Uklar rollefordeling mellem faglige fællesskaber om, hvem der kan godkende et eksperiment

Evalueringen viser, at udvælgelsen og igangsættelsen af uddannelseseksperimenter inden for programmerne har været udfordret af en uklar kompetencefordeling mellem programgrupper og faglige fællesskaber i forhold til at beslutte, om et eksperiment falder inden for rammerne af Uddannelseslaboratoriet og hermed kan udløse tilskud fra laboratoriet. Denne uklarhed knytter sig til en uvished om, hvem der har/havde kompetence til at definere, hvor bredt/snævert programmerne skal/kan tolkes.

Afklaringen af rollefordelingen har været udfordret af, at det har taget tid for både de faglige fællesskaber og for programgrupperne at afklare egne roller og dermed også deres gensidige relation. Dette er forstærket af, at der ikke har været et eksplicit kommissorium for programgruppernes arbejde, og at selve konceptet om faglige fællesskaber først er udviklet undervejs i laboratoriet og i sig selv har været et koncept, der skulle afprøves som eksperiment. En måde at adressere denne udfordring på fremadrettet kunne være at starte et lignende projekt op med fællesaktiviteter med eksplicit fokus på rolleafklaring og udvikling af fælles forståelser af de programmer, man arbejder med.

Udviklingen af en fælles forståelse af programmerne har været en af intentionerne bag kompetenceudviklingsaktiviteterne i Uddannelseslaboratoriet. Men der har ikke været kompetenceudviklingsaktiviteter, hvor man har deltaget samlet i programgruppen og i de faglige fællesskaber som grupper. Dette kan skyldes en uklarhed om, hvem kompetenceudviklingsaktiviteterne henvender sig til – om det er eksperimentdeltagere, eksperimentansvarlige, programgruppedeltagere, faglige fællesskaber eller alle på en gang. (Hvis det sidste er tilfældet, svarer forventningen til deltagerne så til de ressourcer, der er afsat?). Det manglende rum for etablering af fælles forståelse af programmet har betydet, at koordinering og fælles forståelser skulle sikres ved, at enkeltpersoner (programgruppedeltagerne) skulle være bærere af viden og ideer. Generelt bliver der givet udtryk for, (af programgruppedeltagere og faglige fællesskaber), at det har været udfordrende og krævet meget arbejde at forstå og oversætte roller og opgaver i og imellem de to fora.

Uklarhed omkring grænser mellem de enkelte programmer

Institutionerne har i deres partnerskabskontrakt forpligtet sig på en bestemt aktivitet inden for de enkelte programmer. Men uklarhed omkring grænsedragning mellem de enkelte programmer og eksperimenter, der går på tværs, kan gøre det vanskeligt at 'projektstyre' og sikre, at der igangsættes 'tilstrækkelige' eksperimentaktiviteter, der adresserer programmålene.

Udfordring at oversætte programmål til lokale indsatser

Det har været en udfordring at oversætte programmål til lokale indsatser. Denne udfordring er tæt knyttet til ovenstående – at det har taget tid at få defineret sin egen rolle som fagligt fællesskab, og at det har været uklart, hvilken kompetence man som fagligt fællesskab havde til at definere programindsatserne. Derfor kan det anbefales, at man i et tilsvarende projekt understøtter de lokale faglige fællesskaber gennem facilitering af oversættelsen af programmål til lokale indsatser.

Udfordringer med uklar fordeling af beslutningskompetence

Komplekse godkendelsesprocedurer og -niveauer for eksperimenter kan medføre at det bliver meget tidskrævende. Det er afgørende med en klar kompetencefordeling mellem de forskellige fora, og at beslutningsvejene ikke bliver for lange.

Det er vigtigt, at de, der har kompetencen til at beslutte, hvilke eksperimenter der skal sættes i gang lokalt, har kendskab til strategien og de lokale rammebetingelser for eksperimentet, at de formår at bidrage til/facilitere en oversættelse af strategien til konkrete indsatser, og at de har beslutningskompetence i forhold til den 'hverdag'/drift, eksperimentet skal indgå i, så de har mulighed for at planlægge/prioritere driftsopgaver rundt om eksperimentet.

Udfordring at igangsætte strategiske eksperimenter med udgangspunkt i medarbejdernes erfaringer

Der er et indbygget paradoks i intentionen om, at den eksperimenterende metode skal bygge bro mellem udvikling og drift, og på en gang inddrage og synliggøre lokal genereret viden og samtidig være strategisk i sit udviklingsarbejde.

Paradokset knytter sig til en forestilling om, at det er muligt at få et fuldt kendskab til og overblik over den viden, der eksisterer i organisationen, og at dette kendskab og overblik kan opnås med relativt få transaktionsomkostninger. Dette kommer frem i visionen om, at de eksperimenter, der skal igangsættes, skal være strategiske samtidig med, at der udbredes en eksperimenterende kultur, hvor alle medarbejderne skal klædes på til at arbejde eksperimenterende i udviklingen af egen praksis. En systematisk opsamling af al viden, der genereres løbende af medarbejdere, som eksperimenterer i egen praksis, vil kræve meget bearbejdning og systematisering, førend den kan udgøre et vidensgrundlag for strategiske beslutninger. Idealet om fuld gennemsigtighed medfører en blindhed for, at omkostningerne ved at eksperimentere, lave baseline, udvikle hypoteser, eksperimentdesign, lave systematisk evaluering, evt. konceptualisere og vidensdele mellem forskellige aktører i de forskellige faser hurtigt kan overstige gevinsterne ved at udvikle nye redskaber og metoder i undervisningen.

Paradokset knytter sig også til en forestilling om, at der er umiddelbar overensstemmelse mellem strategiske udfordringer på alle niveauer i institutionen. Men det er nødvendigt at etablere udviklingskoalitioner mellem de forskellige niveauer, som kan sikre, at uddannelseseksperimenter adresserer udfordringer, der optræder forskelligt på forskellige niveauer af institutionen.

Det bør derfor overvejes, hvordan man kan skelne mellem forskellige niveauer i arbejdet med den eksperimenterende metode og gøre det legitimt, at der dels igangsættes strategiske uddannelseseksperimenter, dels at der samtidig skabes institutionelt rum til en underskov af hverdagseksperimenter.

Bemanding af eksperimentteam

En af de grundlæggende tanker i Uddannelseslaboratoriet er, at eksperimentteamet eksperimenterer i egen praksis og selv følger eksperimentet gennem de forskellige eksperimentfaser. Det er derfor vigtigt, at de enkelte team indeholder de relevante kompetencer til at løfte opgaven. Intentionen har derfor været, at hvert team har skullet indeholde de fornødne pædagogiske, ledelsesmæssige, evalueringsmæssige, kommunikative og analytiske kompetencer (Metodeguiden).

> Eksperimentteamet er de aktører, der arbejder med at planlægge, formulere, gennemføre, evaluere og i samarbejde med det faglige fællesskab og/eller en programledelse vurderer eksperimentet i hele eksperimenthjulet.
>
> (Metodeguiden prototype 2: 43)

I dette afsnit sætter vi fokus på, hvordan man har nedsat eksperimentteam og sikret, at teamets medlemmer var klædt på til at arbejde med den eksperimenterende metode.

Nedsættelse af eksperimentteam

Igangsættelsen af eksperimenterne er betinget af, at der udpeges en eksperimentansvarlig og et eksperimentteam omkring eksperimentet.

Valg af eksperimentansvarlig

Der har været forskellige praksisser omkring, hvem man har gjort til eksperimentansvarlig:

- Ledere som eksperimentansvarlige.
- Undervisere som eksperimentansvarlige.
- Udviklingsmedarbejdere som eksperimentansvarlige.

Placering af eksperimentansvaret hos ledelsen er valgt ud fra en begrundelse om, at det er nødvendigt at sikre det ledelsesmæssige ejerskab, for at eksperimentet kan gennemføres. Men det understreges, at der er en grænse for, hvor mange og hvor omfattende eksperimenter en leder kan være ansvarlig for, da dette kan være belastende i forhold til varetagelsen af øvrige opgaver.

Placering af eksperimentansvaret hos underviserne er valgt ud fra en begrundelse om, at det er vigtigt med en nærhed til den praksis, hvori eksperimentet gennemføres, for at kunne inddrage den praktiske viden mest muligt og sikre undervisernes ejerskab. I de tilfælde, hvor eksperimentet er initieret af undervisere/vejledere, er det som oftest den, der har initieret eksperimentet, der gøres til eksperimentansvarlig.

Placering af eksperimentansvaret hos udviklingsmedarbejdere vælges typisk, når der gennemføres tværgående eksperimeter, som berører organiseringen af institutionens udviklingsarbejde.

Som oftest varetages rollen som eksperimentansvarlig af én person, men der er også en række eksperimentteam, der har valgt at fordele rollen og de opgaver, der ligger i denne, imellem sig.

Der er tegn på, at netop fleksibiliteten i, hvem der kan varetage eksperimentansvaret, giver mulighed for at tage højde for lokale forhold og eksperimentets indhold og karakter.

Der er tegn på, at eksperimentansvarligrollen er omfattende og svær at integrere i den almindelige arbejdsdag. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at man mange af de steder, hvor man prioriterer, at eksperimentansvarligrollen skal ligge hos dem, der i deres hverdag eksperimenterer i deres undervisning, finder det nødvendigt at aflaste eksperimentansvarlige, fx i forhold til afrapportering og ved, at man andre steder har valgt at 'professionalisere' eksperimenttovholderfunktionen hos særlige udviklingsmedarbejdere – evt. undervisere, der frikøbes delvist eller i en periode til at være eksperimentansvarlige. Der er også eksempler på eksperimenter, hvor der er nogle af de grundlæggende opgaver, der knytter sig til eksperimenthjulet, der ikke er blevet løst, fordi det ikke har været muligt at udpege en eksperimentansvarlig.

Evalueringen peger således på, at det er nødvendigt, at der afsættes tid og ressourcer til at varetage de opgaver, der ligger i rollen som eksperimentansvarlig, og i en periode reducerer den eksperimentansvarliges øvrige (normale) arbejdsopgaver.

Valg af eksperimentteam

Der har været forskellige praksisser i forhold til, hvordan man har sammensat eksperimentteam:

- Enkeltmandseksperimenter vs. eksperimentteam. Der er eksempler på begge dele dog flest team.
- Eksperimentteam på tværs af uddannelser vs. undervisningsteam (eller dele heraf) som eksperimentteam.
- Eksperimentteam, med udgangspunkt i ildsjæl (idémanden/kvinden bag projektet samt evt. kolleger) vs. eksperimentteam udpeget af ledelse (typisk i tilfælde, hvor det er det faglige fællesskab, der har formuleret eksperimentidéen og efterfølgende har sammensat eksperimentteamet efter, hvem som vil være bedst inden for forsøgszonen, hvem der har tid eller, hvem der kan undværes fra andre opgaver i eksperimentperioden).

I forhold til nedsættelse af eksperimentteam er det vigtigt, at der er afklaring af, hvem der har kompetence til at prioritere medarbejdernes tid (undervisningstid vs. tid til at udvikle, evaluere og dokumentere uddannelseseksperimenter), og at det er muligt at planlægge medarbejdernes tid og arbejdsopgaver, så der er plads til at deltage i uddannelseseksperimentet og de øvrige opgaver, der knytter sig til arbejdet med den eksperimenterende metode (udvikling af eksperimentdesign evt. nye metoder, redskaber og undervisningsmaterialer, tid til gennemførelse af aktioner, planlægning og gennemførelse af evaluering, analyse af tegn og fund, videreformidling, deltagelse i kompetenceudviklingsaktiviteter).

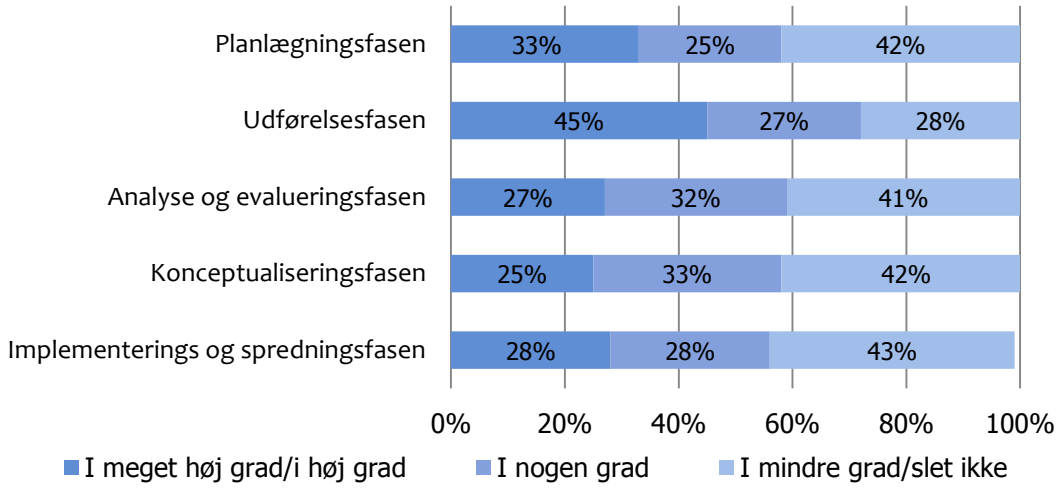
Prioritering af medarbejdernes tid

Igangsættelsen af eksperimenter er afhængig af, at der afsættes medarbejderressourcer til deltagelse.

Igangsættelse af eksperimenter er derfor afhængig af, at man afklarer, hvem der har kompetencen til at disponere over medarbejdernes arbejdstid. Dette er særligt vigtigt, når der ønskes eksperimenter på tværs i institutioner, hvor medarbejderansvaret er decentralt.

I spørgeskemaundersøgelsen er de eksperimentansvarlige blevet spurgt, i hvilken grad de har/har haft den fornødne tid til at gennemføre de forskellige faser i projektet (Tabel 5). Besvarelserne viser, at flest vurderer, at de i meget høj eller høj grad har haft tid til udførelsesfasen (43 %), mens 32 % vurderer, at de i meget høj eller høj grad har haft tid til planlægningsfasen. Kun omkring ¼ vurderer, at de i meget høj eller høj grad har haft tid til de senere faser i hjulet: Analyse og evaluering, konceptualisering, spredning og implementering.

Figur 4.2: I hvilken grad vurderer du, at eksperimentet har haft (eller har) den fornødne tid til at gennemføre:



Der er tegn på, at det er i de chefområder, hvor chefen selv er engageret i Uddannelseslaboratoriet, at der er flest eksperimenter og medarbejdere, der deltager. Dette kan ses som udtryk for, at det har været vanskeligt at udpege eller rekruttere medarbejdere ansat inden for andres chefområder til at deltage, når man ikke har bemyndigelse til at 'beslaglægge ressourcer' inden for andre chefområder.

Det er forskelligt, hvordan man har inddraget ledelsen og de forskellige ledelsesniveauer i Uddannelseslaboratoriet. Nogle steder har man udnævnt ledere til tovholdere for de enkelte programindsatser ud fra intention om at forpligte lederne i forhold til indsatsen inden for de forskellige indsatsområder. Andre steder har man satset på et lederfællesskab, der skulle lede programindsatserne sammen. Men det er en fælles erfaring, at det er afgørende, at alle ledelsesniveauer inddrages og tages i ed for at sikre de optimale rammer for arbejdet med den eksperimenterende metode.

Planlægning af medarbejdernes tid

Deltagelse i uddannelseseksperimenter og de aktiviteter, der har skullet understøtte medarbejdernes arbejde inden for programmerne og med den eksperimenterende metode, kræver planlægning. Der har været mange lokale frustrationer over uoverensstemmelse mellem eksperimentperioderne i Uddannelseslaboratoriet og den planlægningskadence, der er i institutionerne.

Betingelserne for at frigøre medarbejdere fra undervisningen med kort varsel varierer mellem de forskellige institutioner og internt på institutionerne, fx mellem grundforløb og hovedforløb og mellem grunduddannelser og videre- og efteruddannelser. Fx kan mange time- eller deltidsansatte betyde, at de har planlagt andet arbejde, som gør det relativt ufleksibelt at lave ændringer. Graden af specialisering i medarbejdergruppen har betydning for, hvor nemt det er at overtage hinandens undervisning og hermed frigive tid til deltagelse i aktiviteter med kort varsel, ligesom fleksibilitet i undervisningstilrettelæggelsen har betydning for, i hvilket omfang det er muligt at flytte rundt på undervisningen for at frigive eksperimentdeltagere på bestemte tidspunkter. Endvidere har bemandingen betydning for fleksibiliteten: underbemanding grundet vakante stillinger, sygefravær mv. gør det svært at tage tilbageværende undervisere ud af undervisningen.

Nogle institutioner planlægger semestervis, andre i kortere moduler. Uanset om det er den ene eller den anden model, opleves det som nødvendigt, at tidsplanlægning i forhold til deltagelse i uddannelseseksperimenter og tilhørende kompetenceudviklingsaktiviteter tænkes ind i forhold til uddannelsesplanlægningen.

Generelt kræver det meget ekstra arbejde at flytte rundt på undervisningen, når der kommer 'uplanlagte' aktiviteter, og det kræver et tæt samarbejde med den/de medarbejdere, der udarbejder de lokale bemandingsplaner/underviserplaner.

Der er tegn på, at netop manglende mulighed for planlægning bliver en legitim forklaring på ikke at deltage. Interviewene viser dog, at der er positive erfaringer med, at det godt kan lade sig gøre at planlægge, hvis der er opbakning fra ledelsen, og man inddrager de medarbejdere, der sidder med administrationen af lærernes timer og opgaver. I den sammenhæng fremhæves det i interview med faglige fællesskaber, at det er afgørende, at man også inddrager de administrative medarbejdere i udviklingsarbejdet, fordi de administrative medarbejdere udgør en vigtig del af organisationernes bindevæv, og der derfor er rigtigt meget praksis, der kun kan lade sig gøre, hvis de er med. Det er netop vigtigt at inddrage de administrative medarbejdere, da de risikerer at blive usynlige, hvis man alene tænker uddannelseslaboratorier, som noget der sker i mødet mellem undervisere og ledere.

Sammensætning af eksperimentteamene

I praksis har uddannelsesinstitutionerne haft forskellige og nogle gange sideløbende strategier for, hvordan de enkelte team er blevet sammensat. Der har været fokus på at sammensætte eksperimentteam med de rette kompetencer, men man har i nogle tilfælde blandt andet været nødt til at tage højde for, hvilke medarbejdere der har haft tid til at indgå i de enkelte eksperimentteam. Det betyder, at der er eksperimentteam, som ikke nødvendigvis har været sammensat med de kompetencer, der oprindeligt var intentionen. Eksempelvis var det intentionen på en enkelt partnerinstitution, at det var ambassadørerne, der skulle være eksperimentansvarlige, men sådan er det ikke blevet i alle tilfælde i praksis. Det spiller i nogle tilfælde også en rolle, hvem der har fået ideen til eksperimentet. Der er eksempler på, at en gruppe undervisere med en eksperimentidé også udgør eksperimentteamet.

Der er ikke som sådan fastsat et ideelt antal eksperimentdeltagere i et eksperimentteam, men hvis der skal tages højde for de forskellige kompetencer, der helst skal være til stede, er det (formentlig) nødvendigt, at det enkelte team har en hvis størrelse. I spørgeskemaundersøgelsen er de eksperimentansvarlige blevet spurgt om, hvor mange eksperimentdeltagere, der er/har været i det eksperimentteam, de har baseret deres svar på, og besvarelserne viser, at 67 % af disse eksperimentteam har haft mindst tre eksperimentdeltagere.

TABEL 4.1: ANTAL PERSONER I EKSPERIMENTTEAM	
Antal personer i eksperimentteam (N=64)	**Antal (%)**
1 person	5 (8 %)
2 personer	16 (25 %)
3 personer	6 (9 %)
4 personer	12 (19 %)
5 personer eller flere	25 (39 %)

Det har på de fleste institutioner været nødvendigt at yde støtte til forskellige elementer af eksperimentarbejdet. Eksempelvis oplever både eksperimentteam og faglige fællesskaber, at evaluerings- og dokumentationsindsatsen har været omfattende, og på nogle partnerinstitutioner har ledelsen besluttet at støtte eksperimentteam ved at lade ledelses- eller udviklingskonsulenter udføre evaluerings- og dokumentationsopgaven, hvilket strider mod intention om, at de enkelte eksperimentteam udfører alle opgaver selv, men institutionerne har dog været bevidste om, at der skal være en balance mellem, hvad eksperimentdeltagere og "eksterne" konsulenter laver:

> Det har vi prioriteret netop at gå ind og støtte op, og det har i praksis været rigtig svært at holde balancen, og det har vi også skulle øve os lidt i, at dem der så har lavet skriveprocessen (konsulenter), ikke er kommet til at tage ansvar for eksperimentet, men at ansvarligheden for eksperimentet stadigvæk ligger hos eksperimentteamet, så det har været en svær øvelse, at man bare er inde og faciliterer, at alt kraften og forståelsen for, hvordan det hele hænger sammen ikke lige pludselig ligger hos ambassadørerne eller gemt i skriveren. Det er en rigtig svær opgave, stor udfordring. (Medlem af fagligt fællesskab)

Udskiftning i eksperimentteam

Interviewede medlemmer af faglige fællesskaber og eksperimentansvarlige og -deltagere beskriver, at der har været udskiftninger i en del eksperimentteam, blandt andet i rollen som eksperimentansvarlig. Dette er måske især tilfældet i de længerevarende eksperimenter eller kaskadeeksperimenterne. Årsagerne til udskiftninger er mangfoldige: jobskifte, længerevarende sygdom, tidskonflikter mellem eksperiment og andre arbejdsopgaver etc. Der er eksempler på, at eksperimentdeltagerne selv omorganiserer sig internt i teamet og eksempelvis udpeger en ny eksperimentansvarlig. Et væsentligt element, igen i de længere eksperimenter, er, at det kan være svært for eksperimentdeltagerne at bevare motivationen over længere tid - her har eksempelvis fagligt fællesskab kunne spille en rolle som motivator.

Der er selvfølgelig et væsentligt element omkring kontinuitet, når der er udskiftninger i et eksperimentteam, men udskiftninger er ikke noget der generelt set bliver oplevet som en barriere for eksperimenterne. I spørgeskemaundersøgelsen er de eksperimentansvarlige blevet spurgt til barrierer for at gennemføre eksperimentet. 80 % svarer, at de i mindre grad eller slet ikke vurderer udskiftning af eksperimentdeltagere som en barriere for at gennemføre eksperimentet, 9 % vurderer, at de i meget høj eller i høj grad vurderer udskiftning af eksperimentdeltagere som en barriere for gennemførelse af eksperimentet.

Der kan ligefrem være positive elementer i sådanne udskiftninger. Blandt andet beskriver en eksperimentansvarlig, der har overtaget et eksperiment, at vedkommende overtog et eksperiment, der havde problemer med at blive godkendt (af fagligt fællesskab på partnerinstitutionen), og at hun derfor re-designede eksperimentet, hvilket gav et eksperiment, der adresserede den definerede udfordring på en anden måde, hvilket gjorde, at eksperimentet blev godkendt og formåede at skabe gode samarbejdsrelationer med en anden partnerinstitution. Andre eksperimenter, der beskrives som værende succesfulde i forhold til kriterierne om modeleksperimenter, har haft op til tre udskiftninger af den eksperimentansvarlige uden at eksperimenterne, tilsyneladende, har lidt under det.

Opsamling: Eksperimentteamet er afhængigt af tid og redskaber

Der kan ikke på baggrund af evalueringen siges noget om, hvor mange eksperimentdeltagere der er i et ideelt eksperimentteam. Det er mere relevant, at der er kompetencer i forhold til design, afprøvning, evaluering, analyse og formidling af eksperimentet til stede i eksperimentteamet eller hos ressourcepersoner, som eksperimentteamet i en periode kan inddrage og samarbejde med. Ligesom det er afgørende, at der afsættes tid til, at eksperimentteamet kan deltage i eksperimentarbejdet og tilhørende aktiviteter. Endvidere kan der ikke siges noget om, hvorvidt eksperimentteam, der selv besidder de ovenfor beskrevne kompetencer eller har fået støtte fra eksempelvis ledelseskonsulenter eller kvalitetsafdeling, har opnået bedre eller ringere resultater. Men der er eksempler på, at der er eksperimentteam og faglige fællesskaber, som ikke har fået den nødvendige eksterne støtte, fordi rollefordelingen var uklar, og den nødvendige ledelsesmæssige prioritering ikke blev foretaget.

Der har som beskrevet været en del udskiftninger undervejs. Hvis det tages i betragtning, hvor omskifteligt livet på en uddannelsesinstitution er, kan det ses som en nødvendighed, at udviklingsprojekter generelt har indbygget en fleksibilitet, der tillader forandringer, og her kan den eksperimenterende metode have en force, fordi der netop er en metode med systematik og beskrevne faser samtidig med, at der er plads til udvikling og forandringer i eksperimentet. Denne slags eksperimenter er (måske) derfor mindre personafhængige. Det stiller dog netop krav til evaluering og dokumentation, så et eksperiment kan overleveres.

Evaluering, monitorering og styring af eksperimenter

I dette afsnit sætter vi fokus på, hvordan man løbende har fulgt de enkelte eksperimenter og arbejdet med at understøtte kvaliteten i eksperimenterne og følge op på aktiviteten. Intentionen har været, at der løbende skulle være en opsamling på aktivitet og resultater i de enkelte eksperimenter, som kunne udgøre et vidensgrundlag for den fortsatte dialog om, hvordan man kunne igangsætte eksperimenter inden for de enkelte programmer, og udgøre beslutningsgrundlag for, hvilke eksperimenter der skulle spredes og afprøves i nye kontekster.

Evaluering af uddannelseseksperimenter

I dette afsnit sætter vi fokus på, hvordan man konkret har arbejdet med evaluering som redskab til at understøtte indholdsstyringen af udviklingsindsatsen.

Intentionen har været, at der skulle ske en evaluering og analyse af de enkelte eksperimenter og deres resultater (tegn på, hvad der virker), som kunne udgøre et beslutningsgrundlag for, om eksperimentet skulle forankres i den praksis, hvori det var afprøvet, og/eller om eksperimentet skulle spredes til andre praksisser, både internt i institutionen eller til andre institutioner.

Det er en generel fortælling i de faglige fællesskaber og eksperimentteamene, at noget af det, der er produktivt ved den eksperimenterende metode, er, at den sætter fokus på, at man allerede i designet af et eksperiment skal indtænke, hvordan det skal evalueres.

Den kapacitetsopbygning, der har været fokus på i Uddannelseslaboratoriet har primært rettet sig mod at klæde eksperimentdeltagerne på til at lave evaluering på eksperimentniveau. Undervejs i forløbet er det blevet tydeligt, at der også er behov for en kapacitetsopbygning i forhold til evaluering på indsats og programniveau (for at understøtte indholdsstyringen).

Evaluering på eksperimentniveau

Evalueringen på eksperimentniveau har til formål at dokumentere, om eksperimentet indfrier sine målsætninger, og hvad der har betydning for, at de igangsatte aktiviteter, anvendte metoder og redskaber fører til konkrete resultater. Det er eksperimentteamet selv, der har

skullet beslutte evalueringsdesignet og foretage eksperimentevalueringen. Evaluering på eksperimentniveau er primært lavet ved hjælp af interview og observation (kvalitative metoder) og spørgeskemaer (kvalitative metoder).

Det er en generel tendens, at eksperimentevalueringerne har været en evaluering af de enkelte aktioner, og at eksperimentteamet og også til en vis grad det faglige fællesskab ikke har viden, der gør det muligt at vurdere effekterne af et eksperiment. Dette skyldes dels, at det ikke er muligt at måle eksperimentets effekter inden for eksperimentperioden, dels at eksperimentet alene omfatter en lille del af de studerendes samlede forløb, hvorfor det er umuligt at isolere eksperimentet og afgøre, om effekter skyldes eksperimenterne og/eller andre elementer.

Lokal evaluering på indsats- eller programniveau

Evalueringen på indsats- eller programniveau har til formål at evaluere på tværs af eksperimenter med henblik på at afgøre, om og hvordan institutionen kan indfri sine mål inden for udvalgte indsatsområder. Denne evalueringsopgave ligger primært i de faglige fællesskaber. Det er en generel erfaring, at denne evalueringsopgave forudsætter et dybtgående kendskab til de enkelte eksperimenter, deres aktioner og resultater, og at det kræver viden om eksperimenternes bredere eller langsigtede effekter for at kunne sammenholde og vurdere eksperimenterne i forhold til de overordnede mål.

Indsatsevaluering har været en opgave, som ikke alle faglige fællesskaber har været bevidste om eller klædt på til at varetage, og som kræver andre evalueringskompetencer end dem, der har været i fokus på evalueringsuddannelsen i Uddannelseslaboratoriet. Der er et generelt billede af, at det har været uklart, hvem der havde redskaber, tid og viden mv. til at evaluere på tværs af indsatsområder i de faglige fællesskaber. Behovet for evalueringskompetence afhænger af eksperimentets karakter, kompleksitet og mål, men generelt er der behov for et systematisk samarbejde mellem de faglige fællesskaber og institutionernes kvalitetsmedarbejdere, hvis indsatsevalueringen skal styrkes.

Fora og aktører for monitorering og styring af eksperimenter og indsatser

Forskellige fora og aktører har haft forskellige opgaver og redskaber i forhold til styringen af eksperimenterne.

Eksperimentteamet

Eksperimentteamet, herunder eksperimentansvarlig, har skullet sikre fremdriften i eksperimentet, og at alle eksperimentets vidensgrundlag, hypotese, design, metoder, aktioner og fund løbende blev dokumenteret i eksperimentrapporterne (senere eksperimentlogs).

Som det også blev fremhævet i midtvejsevalueringen, har eksperimentrapporterne haft en tredelt funktion, dels som dokumentation af aktivitet (aktivitetsstyring), dels som redskab til at understøtte eksperimentteamets arbejde med den eksperimenterende metode og arbejdet med de forskellige faser i eksperimenthjulet (i det gamle eksperimenthjul, de orange faser i det nye hjul) (internt refleksionsrum og indholdsstyring), og endeligt som redskab til formidling (ekstern indholdsstyring). Der har været forskellige praksisser omkring arbejdet med eksperimentrapporterne, men det er ikke i udpræget grad oplevet som et redskab, der har kvalificeret drøftelserne i eksperimentteamet, eller som har bidraget til en videndeling, som fx det faglige fællesskab eller programgruppen har kunnet bruge til indholdsstyring. Mange eksperimentdeltagere giver udtryk for en oplevelse af, at der ikke er nogen, der læser de rapporter, de har brugt tid på at skrive, og de begrunder denne oplevelse med, at de ikke

har fået feedback på rapporterne. Koordinatorer og deltagere i programgrupper giver udtryk for, at eksperimentrapporterne kun i begrænset omfang kan bruges til indholdsstyring, da de ikke giver en tilstrækkelig viden om eksperimenterne.

Kvalitetsmedarbejdernes rolle i forhold til monitorering og styring

Der har været nedsat et netværk af kvalitetsmedarbejdere fra de forskellige partnerskabsinstitutioner under Uddannelseslaboratoriet, som blev opløst undervejs i projektet. Der har ikke i interviewene været eksplicit fokus på deltagelsen i dette netværk, men opløsningen af netværket problematiseres eksplicit af en partnerskabsinstitution på baggrund af erfaringen om, at et tæt samarbejde mellem kvalitetsmedarbejdere og udviklingsmedarbejdere er centralt i forhold til at producere viden om aktivitet i og resultater fra de forskellige indsatser og derfor er substantielt for at frembringe ledelsesformation i projekter som Uddannelseslaboratoriet.

Koordinatorernes rolle i forhold til monitorering og styring

I partnerskabsinstitutionerne har der været lidt forskellige praksisser omkring koordinators rolle i forhold til monitorering og styring af indsatsen i uddannelseseksperimenterne. Generelt har det været koordinators opgave at følge op på aktiviteten og indberette aktiviteten til projektgruppen for Uddannelseslaboratoriet. Nogle steder er denne opgave delvist uddelegeret til andre medarbejdere i institutionens kvalitets- eller udviklingsafdeling. I starten fulgte man op på aktiviteten gennem eksperimentrapporterne, senere har man fulgt op på aktiviteten gennem månedsoversigter.

De faglige fællesskabers rolle i forhold til monitorering og styring

De faglige fællesskaber har haft forskellige roller. Nogle steder har de faglige fællesskaber alene haft fokus på at udvælge og igangsætte aktiviteter, mens det efterfølgende har været op til eksperimentansvarlig at sikre fremdriften og aktiviteten i eksperimentet. Andre steder har de faglige fællesskaber løbende fulgt op på aktiviteterne og de løbende resultater, der har været i de enkelte eksperimenter.

Programgruppernes rolle i forhold til monitorering og styring

Programgruppernes arbejde med at monitorere indsatsen i eksperimenterne har primært bestået af aktivitetsstyring med henblik på at sikre, at man indfriede aktivitetsmålene i 'programindsatsen'. Intentionen om, at programgrupperne har skullet drive programindsatsen, har imidlertid også fordret, at der løbende var et nærmere kendskab til eksperimenternes resultater. Dette har været udfordret af, at nogle programgruppedeltagere kun havde begrænset viden om de konkrete eksperimenter i egen institution.

Strategier for styring af eksperimenter

En af forudsætningerne for, at uddannelseseksperimenterne kan blive drivere i en systematisk og strategisk udviklingsindsats, der indfrier målene på program- og projektniveau, er, at der fortsat er et klart overblik over aktivitet i eksperimenterne og over det estimerede aktivitetsforbrug i hele projektperioden. Samtidig skal der være overblik over indholdet i eksperimenterne og over, hvordan og i hvilket omfang de bidrager til at indfri programmål og projektmål. Det har været en erkendelse i projektet, at det har været nødvendigt at arbejde med en dobbelt eller tostrenget styringsstrategi, der har fokus på både aktivitetsstyring og kvalitetsstyring. Der er derfor forskellige strategier for den løbende styring af eksperimenterne og indsatserne inden for programområderne, som afskiller sig i både deres fokus og i den viden, der er nødvendig for, om de lader sig gøre. Projektets organisering – at det var aktiviteten, der var opsat måltal for – har, sammen med de store krav om detaljeret dokumentation

af timeforbrug, der knytter sig til Socialfondens bevillinger, betydet, at der har været meget store krav og eksplicit fokus på aktivitetsstyringen.

Aktivitetsstyring

Erfaringerne fra arbejdet i Uddannelseslaboratoriet viser, at det er afgørende, at man har redskaber og kompetencer til at arbejde med aktivitetsstyring både i Uddannelseslaboratoriet og i de lokale udviklingslaboratorier. Ifølge projektgruppen mangler nogle institutioner 'tradition' for at arbejde med projektstyring, hvorfor der har været behov for at udvikle redskaber (månedsrapporter), der gør aktiviteten synlig. Det er undervejs i projektet blevet tydeligt, at eksperimentrapporterne ikke fungerer som redskab for aktivitetsstyring, men at det er nødvendigt at anvende yderligere redskaber for løbende at have overblik over, om institutionerne lever op til deres forpligtelser inden for de enkelte programmer og over, hvor meget ny aktivitet, der er 'plads til i budgettet'.

Der gives udtryk for, at der har været en uklar rollefordeling i forhold til aktivitetsstyringen, og at man først undervejs er blevet opmærksom på behovet for at udvikle redskaber, der understøtter denne. Nogle af koordinatorerne, der arbejder med aktivitetsstyringsredskaberne, understreger, at deres anvendelighed afhænger af deres evne til at skabe overblik. Det er afgørende, at redskabet er overskueligt, der må ikke komme for mange detaljer med, for så mister man overblikket (interview koordinator).

På institutionerne er der en udbredt oplevelse af, at aktivitetsstyring på baggrund af eksperimentrapporterne ikke virker optimalt. Dette giver sig udtryk i en kritik af den interne evaluering, som er misvisende, og derfor ikke kan fungere som redskab til at styre aktiviteten. Mange giver udtryk for, at der har været fejl i de interne evalueringer (koordinator- og ledelsesinterview). Det er uklart, om fejl i opgørelserne i de interne evalueringer alene skyldes manglende afleveringer af eksperimentrapporter og/eller fejl i disse, og om problemet er blevet mindre, efter at månedsrapporterne er indført.

Uklarheden omkring ansvaret for aktivitetsstyringen kan skyldes forskellige forventninger til koordinatorrollen. I projektgruppen er der en forventning om, at den løbende aktivitetsstyring ligger i de enkelte partnerskabsinstitutioner hos koordinator evt. i samarbejde med den lokale kvalitetsafdeling. Men nogle af de koordinatorer, der er ansat af partnerinstitutionerne, har deres primære styrker inden for indholdsstyring herunder procesfacilitering.

De store krav til dokumentation af indsatsen og behovet for løbende at have overblik over aktiviteten inden for programmerne både generelt og på institutionsniveau har betydet, at aktivitetsstyringen har været meget omfattende og krævende. Mange deltagere i Uddannelseslaboratoriet fortæller, at det administrative arbejde omkring aktivitetsstyring har fyldt meget for både koordinatorer og projektgruppen, og mere end man havde forventet. Og der bliver givet udtryk for, at dette har taget tid/ressourcer fra indholdsstyringen, altså en kvalitativ styring af indsatsen, hvor der løbende følges op på den konkrete indsats resultater og på, i hvilket omfang og hvordan den bidrager til at indfri de strategiske målsætninger.

Indholdsstyring

Indholdsstyringen knytter sig til at sikre, at de eksperimenter, der gennemføres, bidrager til at indfri målene for indsatserne inden for de forskellige programmer. Indholdsstyringen er således en styring, der fokuserer på eksperimenternes resultater. Det skal fungere som et redskab, der skal sikre, at man har vurderingskriterier og viden om indsatserne, der gør eksperimentdeltagere, faglige fællesskaber og programgrupper i stand til at prioritere den indholdsmæssige del af indsatsen.

En af de centrale erfaringer, der er gjort i Uddannelseslaboratoriet, er, at arbejdet med den eksperimenterende metode i et udviklingslaboratorium kræver, at man har redskaber og kompetencer til at arbejde med indholdsstyring.

Der har været en række udfordringer for arbejdet med indholdsstyringen:

- Indholdsstyring kræver et detailkendskab til eksperimenterne samtidig med et overblik i forhold til de strategiske mål for indsatsen. Det har været svært at sikre, at deltagerne i programgrupper såvel som i de faglige fællesskaber har haft et tilstrækkeligt detailkendskab til eksperimenterne.
- Overlevering af detailviden fra eksperimentdeltagere til programgrupper og faglige fællesskaber er ressourcekrævende både for dem, der skal formidle, og for dem, der skal modtage denne viden.

Det er en udbredt erfaring, at det er en fortsat udfordring for de faglige fællesskaber at skabe balance mellem det partikulære (eksperimentets konkrete indsatser) og det strategiske.

For at sikre de faglige fællesskabers vidensgrundlag for indholdsstyring har man nogle steder efterstræbt, at flest mulige uddannelseseksperimenter var repræsenteret i de faglige fællesskaber. Dette har imidlertid indebåret den risiko, at møderne i de faglige fællesskaber 'druknede' i detailstyring og mistede fokus på den overordnede strategiske indsats. Det betyder også, at de faglige fællesskaber bliver meget store, og at det kan være svært at mødes.

Nogle steder har man tilstræbt detailviden om de enkelte eksperimenter ved at invitere deltagere ind til at fremlægge deres resultater. Andre steder har man valgt at have ambassadører eller andre ressourcepersoner i det faglige fællesskab, som de i deres hverdag har tæt kontakt til, og derfor har detailkendskab til de enkelte uddannelseseksperimenter, og lade disse være bærere af viden fra eksperimenterne til programgrupperne og vice versa.

Et af de redskaber, der har været anvendt til at formidle viden fra eksperimenterne til faglige fællesskaber, er eksperimentrapporterne, men det er en generel erfaring, at disse kun i begrænset omfang giver den nødvendige indsigt i eksperimenterne, og at supplerende information er nødvendig.

Udfordringerne med indholdsstyring i programgrupperne har i høj grad været parallelle til dem i de faglige fællesskaber. Det har været en udfordring for programgrupperne løbende at få indblik i indsatsen og i erfaringerne fra de konkrete eksperimenter. Og det har vakt frustration i programgrupperne over, at de ikke, i det forventede omfang, har været brugt til systematisk videndeling på tværs, og at mange programgruppemøder i højere grad har haft karakter af orienteringsmøder fra projektgruppen og ustruktureret status.

I programgrupperne har man i efteråret 2014 arbejdet med forandringsteori for de enkelte programmer og med mapping af eksperimenter inden for hvert programområde. Dette redskab synes at have ført til et overblik over eksperimenterne, deres indsatser og til muligheden for at lave analyser på tværs af indsatser, der virker i forhold til at indfri de overordnede programmål. Det må derfor forventes, at arbejdet med forandringsteorierne og med mapping af eksperimenter også vil kunne bidrage til at understøtte indholdsstyringen i de faglige fællesskaber.

Opsamling: Udfordringer forbundet med monitorering og styring af uddannelseseksperimenter

Arbejdet med monitorering og styring af uddannelseseksperimenterne har været udfordret af uklarhed og af forskellige forventninger til de forskellige roller, og at rollerne er skiftet (kvalificeret) undervejs.

Endvidere har det været en udfordring at finde/udvikle og anvende redskaber til aktivitetsstyring, der gav overblik over aktiviteten (og restaktiviteten) på både program- og institutionsniveau, og at finde/udvikle og anvende redskaber, der understøtter indholdsstyringen. De to styringsformer afhænger endvidere af forskellige typer af kompetencer: Aktivitetsstyring kræver systematisk fokus på, at deltagerne lever op til forpligtelser, mens indholdsstyringen kræver analytisk sans, detailkendskab til eksperimenterne og deres resultater og et overblik over de strategiske målsætninger, der gør det muligt løbende at vurdere og kvalificere indholdet i indsatsen.

Der har været en tendens til, at de styringsredskaber, der er taget i anvendelse, er udviklet af laboratoriets udviklingsgruppe eller projektgruppe, og som derefter skal implementeres i partnerskabsinstitutionerne. Fordi partnerinstitutionerne ikke selv har været med i udviklingen af redskaber, har man ikke kunnet gøre gavn af de erfaringer og styringsværktøjer, der allerede anvendes i institutionerne. Det har krævet tid og formidling at få redskaberne spredt og efterfølgende evt. rettet til på baggrund af kommentarer og input fra partnerskabsinstitutionerne.

Endelig har det været en udfordring, og er fortsat en udfordring, at skabe en balance mellem aktivitets- og indholdsstyringen og en koordinering af disse to styringsformer. Begge styringsformer er relativt arbejdstunge og derfor ressourcekrævende, og dette har medført konflikt mellem interesser for indholdsmæssig kvalificering af eksperimenter og krav om dokumentation og aktivitetsstyring – både i projektgruppen, hos koordinatorer, i programgrupperne og i de faglige fællesskaber.

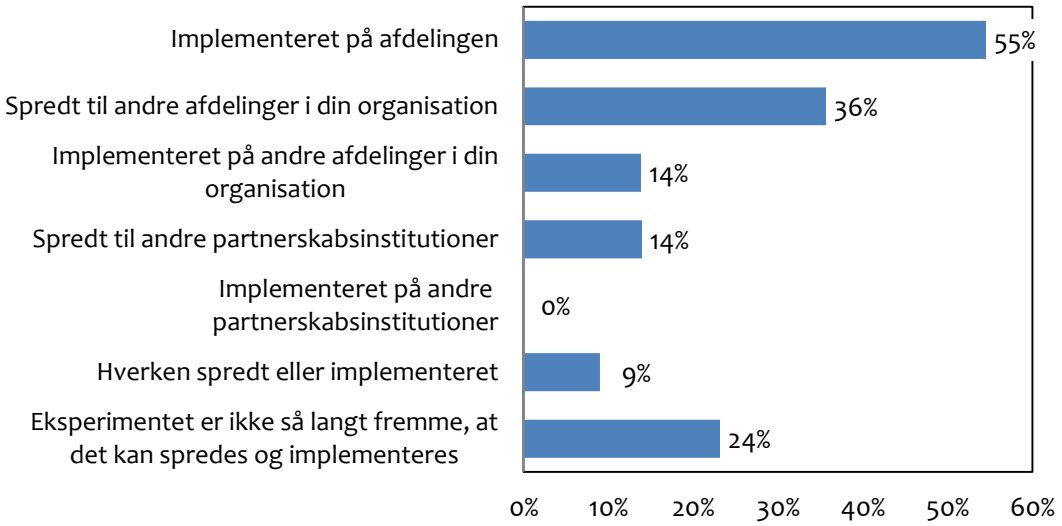
Forankring og spredning af uddannelseseksperimenter

Forudsætningen for, at et eksperiment kan fungere som driver i en systematisk og strategisk udvikling, er, at det kan forankres og spredes. I dette afsnit sætter vi fokus på, hvordan man konkret har arbejdet med forankring og spredning af den viden og de erfaringer, der er skabt i de konkrete eksperimenter.

Der er en del af de eksperimenter, der er gennemført i regi af Uddannelseslaboratoriet, som har ført til en forandring af praksis, og som er blevet spredt eller forankret i den praksis, hvori de har været gennemført.

I spørgeskemaundersøgelsen er de eksperimentansvarlige blevet spurgt om, hvad der på nuværende tidspunkt er sket med fundene af deres eksperimenter (Figur 10). 55 % svarer, at fundene er implementeret på deres egen afdeling, 36 % er spredt til andre afdelinger, mens 14 % er spredt til andre partnerskabsinstitutioner. Til trods for sigtet med at sprede resultaterne på tværs af institutionerne, viser resultaterne her, at fundene fra eksperimenterne, sikkert ikke overraskende, i højere grad spredes og implementeres i egen kontekst eller kontekster tæt på egen kontekst.

Figur 4.3: Hvad er der på nuværende tidspunkt sket med fundene i eksperimentet?



Forankring og spredning er sket på forskellige måder:

- Eksperimenter gennemført og forankret i en lokal praksis, men ikke spredt.
- Eksperimenter gennemført og forankret i lokal praksis og spredt på uddannelsen/i afdelingen/til andre uddannelser i samme institution/andre institutioner.
- Eksperimenter gennemført i en praksis og efterfølgende spredt til anden praksis, uden at være forankret i den praksis, hvor den første gang er afprøvet.
- Eksperimenter gennemført med gode resultater, men ikke umiddelbart forankret eller spredt.
- Eksperimenter, der er stoppet eller lukket ned og hverken forankret eller spredt.

Forankring af uddannelseseksperimenter

Faktorer der har betydning for forankring

Når det gælder spørgsmålet om forankring, er der tegn på, at det er vigtigt at skelne mellem:

- Eksperimenter, der er gennemført som led i almindelige aktiviteter – fx nye måder at tilrettelægge undervisning, praktikvejledning eller vejledning på, som kan gennemførtes inden for de almindelige rammer.
- Eksperimenter, der gennemføres som led i almindelige aktiviteter, men kræver nyanskaffelser eller særlig brug af redskaber, der betyder, at de ikke kan gennemføres inden for de almindelige rammer.
- Eksperimenter, som er gennemført i 'ekstraordinære' aktiviteter fx sommerskoler, nye praktikformer.

Der er tegn på, at forankring af eksperimenter, der kan gennemføres inden for de 'almindelige' rammer, styrkes ved, at eksperimentet adresserer nogle konkrete og fælles udfordringer, at eksperimentets 'praksis' vurderes produktivt i forhold til tidligere praksisser, og at der er enighed/overvejende enighed om dette blandt de implicerede medarbejdere.

I forhold til forankring kræver eksperimenter, der ikke kan gennemføres som en del af de almindelige aktiviteter, at der tages en ledelsesbeslutning om at fortsætte evt. 'ekstraordinære' aktiviteter og afsætte de nødvendige ressourcer efter eksperimentets afslutning. Der er en række eksempler på, at dette er prioriteret, men der er også eksempler på, at man ikke

har prioriteret at finde de nødvendige ressourcer til at fortsætte eksperimenter trods gode resultater.

Der er tegn på, at det øger sandsynligheden for, at et eksperiment forankres i den praksis, hvori det er gennemført, hvis den lokale ledelse har deltaget i igangsættelsen af eksperimentet, eller undervejs i forløbet er blevet opmærksom på, at eksperimentet bidrager til at indfri konkrete udfordringer.

Det er karakteristisk for mange af de eksperimenter, der har været gennemført i regi af Uddannelseslaboratoriet, at de rækker ud over de almindelige aktiviteter. Det vil sige, at de kræver forberedelse, koordinering og opfølgning mv., der ligger ud over den almindelige undervisnings- og forberedelsestid, og at de netop er blevet muliggjort af de 'ekstra ressourcer', der ligger i/er udløst af deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet.

Der er ikke i selve eksperimentrapporterne eller eksperimentloggen noget punkt, der eksplicit lægger op til en refleksion over, om og i hvilket omfang eksperimentet kan gennemføres inden for de almindelige rammer, og/eller om eksperimentets forankring kræver, at der afsættes særlige ressourcer. For at kunne vurdere om et eksperiment er bæredygtigt - om omkostningerne modsvarer evt. gevinster - er det vigtigt at få et overblik over eksperimentets omkostninger – materialer, tid mv. Et sådan overblik gør det muligt at forholde sig til, i hvilket omfang institutionen/uddannelserne kan rumme og har ressourcer til at fastholde eksperimenterne.

Spredning af uddannelseseksperimenter

Spredningen af eksperimenterne eller dele heraf sker på forskellige måder og mellem forskellige aktørtyper.

Vertikal spredning fra eksperiment til anden praksis af eksperimentdeltagere

En type af vertikal spredning sker, når eksperimentdeltagere bringer erfaringer og koncepter fra eksperimentet med til andre praksisser. Denne form for spredning understøttes af bredt sammensatte eksperimentteam bestående af eksperimentdeltagere, der har tilknytninger til andre praksisser i institutionen (uformel spredning). Denne form for spredning afhænger af, hvordan viden og koncepter modtages i eksperimentdeltagerens 'anden' praksis, om den er en meningsfuld/legitim/potentiel løsning på 'relevante' problemer, og om der er mulighed/tid/ressourcer til at rekontekstualisere konceptet i ny praksis – herunder hvor 'krævende' en rekontekstualisering er.

Vertikal spredning fra eksperimentdeltagere via kolleger til deres praksis

En anden type vertikal spredning sker ved, at eksperimentdeltagere fortæller kolleger (i og uden for egen uddannelse eller afdeling) om eksperimentets metoder, koncepter og resultater, og at disse herefter spreder dette til egen praksis. Denne type af vertikal spredning kan ske uformelt fx i forbindelse med kaffepauser, frokost mv. og afhænger her af graden og omfanget af rum for uformel videndeling. Den vertikale spredning til andre kolleger kan også ske formelt fx gennem sidemandsoplæring, løbende supervision på hinandens undervisning og oplæg på lærermøder eller teammøder. Sandsynligheden for denne type af vertikal spredning afhænger af graden og omfanget af formaliserede rum for videndeling. I begge tilfælde vil den konkrete spredning være afhængig af, om der i 'den nye praksis' tages konkret beslutning om at modtage (dele af) eksperimentet.

Spredning via faglige fællesskaber

En tredje type spredning sker via de faglige fællesskaber ved, at de faglige fællesskaber tager beslutning om, at eksperimentet skal afprøves i andre praksisser. Her kræver spredningen, at det faglige fællesskab har den formelle kompetence til at igangsætte nye eksperimenter. Denne spredningsstrategi afhænger i høj grad af måden, man har organiseret de faglige fællesskaber på. Evalueringen viser, at der er en tydelig tendens til, at man primært igangsætter eksperimenter inden for eget chefområde, hvorfor spredningen via faglige fællesskaber afhænger af bredden i sammensætningen af det faglige fællesskab.

Spredning via bazar

En fjerde type spredning sker via systematiske videndelingsaktiviteter eller spredningsaktiviteter på tværs internt i uddannelserne. Fx via eksperiment-bazar. Her kræver spredningen, at deltagerne relativt nemt kan få overblik over de gennemførte eksperimenter, så de ikke drukner, og at de efterfølgende kan få mere detaljeret viden om eksperimenterne, så det kan afgøres, om de er relevante i deres konkrete kontekst i forhold til løsningen af deres specifikke problemer. Der har været arbejdet med forskellige bazar-koncepter, en med en bred og en med en fokuseret spredningsstrategi. I den brede spredningsstrategi spredes alle de eksperimenter, der vurderes af have positive resultater. I den fokuserede spredningsstrategi udvælges de eksperimenter, der vurderes at være mest centrale i forhold til konkrete udfordringer. Den fokuserede strategi indebærer risikoen for, at viden og resultater fra produktive eksperimenter forsvinder og overses, mens den brede spredningsstrategi indebærer risiko for, at den eksperimenterende tilgang fører til eksperimentmylder.

Systematisk opfølgning på spredning

Der er meget stor forskel på, hvor systematisk man på de enkelte institutioner arbejder med og følger op på, om eksperimenterne spredes. Dette kan dog skyldes, at institutionerne er forskellige steder i arbejdet med den eksperimenterende metode, og der er tegn på, at flere institutioner arbejder med en systematisk opfølgning på, hvordan eksperimenterne spredes i institutionen.

Der er tegn på, at det kræver en ekstraordinær indsats i institutionerne at skabe dette overblik. Det er ikke alle steder viden eller information, man automatisk har, men kræver, at der udvikles redskaber, som kan indsamle denne viden, og at der afsættes medarbejderressourcer til aktivt at følge op på det.

Eksperimenter med modelkarakter

I det følgende afsnit vil vi opsummere, hvad der har betydning for, om et uddannelseseksperiment får modelkarakter og kan virke som driver i en systematisk og strategisk uddannelsesudvikling.

Først gennemgår vi de elementer, der er tegn på, har betydning på et eksperiments forandringskraft generelt, og derefter går vi mere konkret ind i, hvad der har betydning for, om eksperimenterne indfrier målene for Uddannelseslaboratoriet – det vil sige, at de har forandringskraft på program- og projektniveau.

Efterfølgende gennemgår vi, hvilke elementer, der er tegn på, har betydning for eksperimenternes spredningseffekt.

Uddannelseseksperimenter der har forandringskraft

Forandringskraft skal forstås som eksperimentets forandring af praksis. For at et eksperimentet kan omsættes i og skaber forandring af praksis skal det:

- besluttes og forankres
- adskille sig fra det man 'plejer'
- kontekstualiseres
- gennemføre konkrete aktioner
- være meningsfuldt på alle niveauer.

Eksperimentet skal besluttes og forankres

For at et eksperiment skal kunne gennemføres, skal det besluttes og forankres eller placeres et sted i institutionen. Nogen skal beslutte, hvad der skal eksperimenteres med og af hvem, nogen skal tage ejerskab over eksperimentet og forpligte sig på at gennemføre det.

Der er tegn på, at det er vigtigt, at der er klarhed omkring kompetencen til at igangsætte et eksperiment og nedsætte eksperimentteamet. Derfor skal det være afklaret, hvem der kan bestemme over eksperimentmidlerne, og hvem der disponerer over medarbejderressourcerne, og hvordan der evt. kan etableres et forpligtende fællesskab mellem disse.

Der er tegn på, at det er vigtigt, at der ikke går alt for lang tid fra eksperimentet er udviklet/ansøgt til det afklares, om det kan sættes i gang, hvis energien og gejsten skal bevares. Det vil sige, at ansøgningsprocedurer skal være afklarede og ikke må blive for lange.

Der er tegn på, at ejerskabet til eksperimentet styrkes gennem deltagelse i formulering og udvikling af eksperimentet.

Der er tegn på, at de formelle rammer, der understøtter medarbejderbaseret udviklingsarbejde, spiller en rolle. På professionsuddannelserne og i akademiuddannelserne er en vis del af medarbejdernes arbejdstid øremærket deltagelse i udviklingsaktiviteter. Dette er mindre udbredt i de erhvervsrettede uddannelser, der hører under Undervisningsministeriet. Det er uvist, hvordan implementeringen af lov 409 får betydning for medarbejdernes betingelser for deltagelse i udviklingsarbejde og fordelingen mellem drift og udviklingsopgaver fremover.

Eksperimentet skal adskille sig fra det, man plejer at gøre

Der har været forskellige strategier for at sikre, at eksperimenterne adskiller sig fra det, man plejer at gøre. I nogle lokale udviklingslaboratorier har man brugt Uddannelseslaboratoriet til at igangsætte nye typer af praksisser fx nye typer af virksomhedssamarbejde, introduktionsforløb, undervisning, vejledning eller praktikformer. I andre eksperimenter ligger forandringen i, at man har arbejdet med nye metoder og redskaber inden for eksisterende praksisser.

Der er også stor forskel på, hvor radikale man har været i sine eksperimenter: om man har afprøvet metoder eller redskaber, som andre har prøvet før, eller om man har givet sig i kast med at opfinde eller udvikle noget nyt. Mange eksperimentteams har arbejdet med metoder og redskaber, der er udviklet og også har været afprøvet andre steder og eksperimentet har derfor været at oversætte, tilpasse og afprøve metoder og redskaber i nye kontekster.

Der er meget stor forskel på, hvor meget eksisterende viden der har været inddraget i udviklingen af eksperimentet, og hvor eksplicit eksperimentteamet har forholdt sig til den eksisterende viden. Generelt for de fleste eksperimentteams er, at de i arbejdet med deres eksperimentrapporter reflekterer over, hvordan eksperimentet skal bidrage til praksis og indfrielse af konkrete mål, men ikke er eksplicit reflekterede omkring, hvordan eksperimentet kan bidrage til den eksisterende viden. Hvis det sidste skal styrkes, bør det fremadrettet opprioriteres som en del af eksperimentteamets arbejde med eksperimentloggen, såfremt man fremadrettet vil arbejde med eksperimentlogs som et redskab til at kvalificere forsknings- og udviklingsarbejdet.

Generering af nye ideer

For at eksperimenter skal adskille sig fra 'plejer', er det afgørende, at der genereres *nye ideer*. Ideerne til eksperimenter kan komme enten inde fra gennem konkrete erfaringer fra undervisningen eller udefra gennem nye krav eller opgaver, man skal forholde sig til.

Oversætte strategiske udfordringer til lokal praksis

Et andet element, der har betydning, er blikket for de strategiske udfordringer, og hvordan disse kan om- og oversættes i den lokale praksis. Dette kræver, at man har et forum – fx faglige fællesskaber – der er sammensat på en sådan måde, at man både har kendskab til, hvad der rører sig på det politiske/strategiske niveau, og samtidig til de konkrete praksisser, hvori eksperimenterne skal gennemføres, og de lokale rammer for dette arbejde.

Ny viden om området

Kendskab til nyeste viden på området. Mange af de eksperimenter, der er gennemført i Uddannelseslaboratoriet, er kvalificeret i kraft af, at de implicerede medarbejdere har mange års erfaringer med området, med undervisningsplanlægning mv. Men der er tegn på, at en yderligere kvalificering af eksperimenterne med den nyeste viden er betinget af, at der afsættes tid til, at 'nogen' sætter sig ind i eksisterende viden gennem research og/eller, at eksperimentet kvalificeres i dialog med ressourcepersoner på området. Der er tegn på, at det er mest produktivt, at kvalificeringen fra eksterne ressourcepersoner foregår dialogisk – gennem procesledelse, fordi skriftlige korrektioner/tilretninger/benspænd kan være svære at oversætte for eksperimentteamet.

Alle skal kunne deltage – ikke kun 'dem, der plejer'

Der er tegn på, at det at arbejde med 'mindre' eksperimenter, som tager udgangspunkt i og retter sig mod ens primære kerneopgaver (undervisning og vejledning), virker motiverende og gør det nemmere at overskue end deltagelse i store udviklingsprojekter.

Brud med hverdagsforståelser og 'ureflekterede' forforståelser

Der er tegn på, at hypoteseworkshops er et godt redskab til at understøtte refleksionen over egne forforståelser (eksperimenternes forandringsteori) og tydeliggøre disse. Der er således tegn på, at hypoteseworkshops bidrager til at kvalificere både aktionerne og arbejdet med evaluering ved at få eksperimentteamet til at eksplicitere forholdet mellem aktion og forventede resultater og effekter.

Eksperimentet skal kontekstualiseres

For at eksperimenter kan føre til forandringer i praksis, er det afgørende, at ideer og hypoteser transformeres til konkrete redskaber, værktøjer eller metoder, som er tilpasset den særlige kontekst – det specifikke fag, uddannelsesmål, elevgruppe mv.

Der er tegn på, at redskaberne kvalificeres af at blive udviklet i kollektive fora, hvor der er mulighed for at fremlægge, kritisere og diskutere ideer og erfaringer.

Der er også tegn på, at redskaberne kvalificeres, hvis der er mulighed for flere gennemløb/afprøvninger og tilpasninger.

Eksperimentet skal gennemføre konkrete aktioner

For at eksperimentet skal føre til konkrete forandringer, er det afgørende, at der gennemføres konkrete aktioner. Det er ikke nok, at man bliver i idégenererings- eller vidensindsamlingsfasen. Overgangen fra idégenererings- eller vidensindsamlingsfasen til aktionsfasen kan være udfordrende af flere årsager:

- Dels kan en researchfase have den ulempe, at den kan åbne for flere spørgsmål, end den besvarer, og der kan derfor opstå et 'behov' for at udvide researchfasen.
- Dels er det i selve aktionsfasen, at man 'sætter sin faglighed på spil', og der kan derfor opstå et 'behov' for at blive i planlægningsfasen, indtil man har 'styr' på 'det hele' – hvilket er et indbygget paradoks i forhold til den eksperimenterende metode, hvor man netop i eksperimentet skal afprøve en hypotese og derfor pr. definition ikke på forhånd kan være sikker på udfaldet.

Faktorer, der har betydning for, om der gennemføres konkrete aktioner:

- Der er tegn på, at en (relativ) fastlagt tidsplan i forhold til eksperimenthjulet sikrer et flow mellem de forskellige faser.
- Der er tegn på, at eksperimentterminologien og en fælles accept af den eksperimenterende metode i sig selv bidrager til, at det er blevet mere legitimt som underviser at bevæge sig ud i 'ukendt' land, men at det er afgørende, at der er ledelsesmæssig opbakning til dette på alle niveauer.
- Der er tegn på, at det primært er udførelsen af aktionerne, der motiverer underviserne til at engagere sig i eksperimenter, og at en administrativ udmatning – fx gennem meget omfattende ansøgninger eller høje skriftlige dokumentationskrav undervejs kan fjerne energi og motivation (kraft) fra eksperimentets aktioner.

Eksperimentet skal være meningsfuldt og relevant på alle niveauer

Hvis man kikker på tværs af de eksperimenter, der er udpeget som særligt eksemplariske eksperimenter, så er der tegn, der tyder på, at det er afgørende, at eksperimenterne er meningsfulde for dem, der skal gennemføre dem, bidrage til dem og deltage i dem. Dette indebærer, at de skal være meningsfulde i de konkrete praksisser, hvori de gennemføres; de skal opleves som en konkret løsning på relevante udfordringer.

Relevans for driftsledelse

Der er tegn på, at udfordringen og eksperimentet skal opleves som relevant af den enkelte leder, hvis der skal prioriteres medarbejderressourcer. Dette er umiddelbart mindst udfordrende på de uddannelser, hvor det er ledelsen, der beslutter, hvilke eksperimenter der skal igangsættes eller 'hjemtages' af 'egne' medarbejdere, mens det kan kræve overtalelse eller overbevisning i de tilfælde, hvor det ikke er den leder, der har personaleansvaret/drifts-ansvaret, der initierer eksperimenterne. Der er tegn på, at eksperimenter på tværs af chefområder kræver et (ekstraordinært) tæt samarbejde, herunder forøget mødeaktivitet og koordinering med henblik på at skabe enighed om indsatser. Det er et generelt tegn, at eksperimentaktiviteter kan virke forstyrrende på driftsaktiviteten, og at det kræver en særlig indsats i forhold til ressourceallokering/timeplanlægning, når medarbejderne indgår i eksperimenter (og andre aktiviteter i Uddannelseslaboratoriet). Derfor kræver det, at udfordringer og indsatser anses som tilstrækkeligt meningsfulde til, at man vil prioritere dette – det kræver, at man inddrager de medarbejdere, der skal få timerne til at gå op og er villig til/har mulighed for at 'erstatte' den arbejdskraft, der trækkes ud til eksperimentaktiviteter.

Relevans for studerende

Der er tegn på, at udfordringen og eksperimentet skal opleves som relevant for de studerende eller elever, der deltager, hvis de skal engagere sig og opleve eksperimentet som legitimt.

Relevans for eksperimentdeltagerne

Der er tegn på, at udfordringerne og eksperimenterne skal opleves som relevante for de medarbejdere, der deltager i dem. Stort set alle eksperimentdeltagere fortæller, at de ikke har kunnet gennemføre deres eksperimenter og deltage i øvrige aktiviteter inden for den afsatte tidsramme og de har måtte investere 'interessetid'.

Der er forskellige måder at sikre relevansen på: tage udgangspunkt i lokale ideer, legitimering gennem reference til/inddragelse af 'relevante' andre fx aftagere og uddannelsesudvalg i udpegning af indsatser og formulering af eksperimenter. Relevansen kan endvidere styrkes gennem eksplicit inddragelse af deltagernes erfaringer og 'mål' for egen praksis i design af eksperimentet.

Relevans for den strategiske ledelse

Endelig skal udfordringerne og eksperimenterne være relevante på et strategisk niveau. Der er tegn på, at relevansen af den eksperimenterende metode forsøges sikret ved fortsat at tilpasse den til nye 'udfordringer' fx til nye udviklingskontrakter og nye reformer. Der er eksempler på, at den eksperimenterende metode og redskaberne, der understøtter denne, netop bevarer deres relevans på partnerskabsinstitutionerne, fordi de kan kobles fra Uddannelseslaboratoriets programmer. Den eksperimenterende metode bevarer således værdi, ikke længere alene i kraft af målene for Uddannelseslaboratoriet, men netop fordi den kan anvendes til at imødekomme nye, andre mere presserende udfordringer.

Uddannelseseksperimenter der har spredningseffekt

I forhold til at bestemme, hvad der har betydning for, om et eksperiment har spredningseffekt, har vi dels set efter tegn på, hvad der har betydning for, om et eksperiment forankres i praksis, efter at selve eksperimentet er afsluttet, dels efter tegn på, hvad der har betydning for, om et eksperiments resultater (metoder, redskaber og koncepter) spredes til andre praksisser, både i og uden for organisationen.

Faktorer der har betydning for forankring

Når det gælder spørgsmålet om forankring er der tegn på, at det er vigtigt at skelne mellem eksperimenter, der er gennemført som led i almindelige aktiviteter – fx nye måder at tilrettelægge undervisning, praktikvejledning eller vejledning på, som er gennemført inden for de almindelige rammer, og eksperimenter, som er gennemført i 'ekstraordinære' aktiviteter fx sommerskoler, nye praktikformer:

- Der er tegn på, at forankring af eksperimenter, der kan gennemføres inden for de 'almindelige' aktiviteter, styrkes ved, at eksperimentet adresserer nogle konkrete og fælles udfordringer, at eksperimentets 'praksis' vurderes produktivt i forhold til tidligere praksisser, og at der er enighed/overvejende enighed om dette blandt de implicerede medarbejdere (temabaseret undervisning).
- I forhold til forankring kræver eksperimenter, der ikke kan gennemføres som en del af de almindelige aktiviteter, at der tages en ledelsesbeslutning om at fortsætte evt. 'ekstraordinære' aktiviteter og afsætte de nødvendige ressourcer efter eksperimentets afslutning. Der er en række eksempler på, at dette er prioriteret, men der er også eksempler på, at man ikke har prioriteret at finde de nødvendige ressourcer til at fortsætte eksperimenter, trods gode resultater.

Det er karakteristisk for nogle af de eksperimenter, der har været gennemført i regi af Uddannelseslaboratoriet, at de rækker ud over de almindelige aktiviteter – det vil sige kræver

forberedelse, koordinering og opfølgning mv., der ligger ud over den almindelige undervisnings og forberedelsestid, og at de netop er blevet muliggjort af de 'ekstra ressourcer', der ligger i/er udløst af deltagelsen i laboratoriet.

Der er ikke i selve eksperimentrapporterne eller eksperimentloggen noget punkt, der eksplicit lægger op til en refleksion over, om og i hvilket omfang eksperimentet kan gennemføres inden for de almindelige rammer og/eller om eksperimentets forankring kræver, at der afsættes særlige ressourcer. For at kunne vurdere om et eksperiment er bæredygtigt, er det vigtigt at få et overblik over eksperimentets evt. omkostninger – materialer, tid mv., fordi et sådant overblik gør det muligt at forholde sig til, i hvilket omfang institutionen/uddannelserne kan rumme/har ressourcer til at igangsætte og fastholde eksperimenterne.

Faktorer der har betydning for spredning

Der er mange af de eksperimenter, som har været gennemført i regi af Uddannelseslaboratoriet, som er blevet spredt, eller som man pt. arbejder med at sprede.

Der er tegn på, at følgende faktorer har betydning for spredning:

- Eksperimenter der adresserer generelle udfordringer
- Eksperimenter der består af klare elementer
- Grundig evaluering og klar formidling
- Eksplicit indsats for videndeling og spredning
- Modtagelse af både ledere og medarbejdere
- Tid til og facilitering af rekontekstualisering.

Eksperimenter der adresserer generelle udfordringer

Der er tegn på, at der er større sandsynlighed for, at der sker spredning af eksperimenter, når der har været eksplicit fokus på, at de eksperimenter, der er igangsat, også skal kunne anvendes/være til gavn for andre i organisationen/på hvordan andre kan få glæde af eksperimentets resultater.

Eksperimenter der består af klare elementer

Der er tegn på, at det er nemmere at sprede eksperimenter, der består af delelementer eller byggeklodser, som kan udvælges og tilpasses den nye praksis.

Grundig evaluering og klar formidling

Der er tegn på, at det er nemmere at formidle og derfor også sprede et eksperiment, når man klart og enkelt kan formidle eksperimentets resultater.

Eksplicit indsats for videndeling og spredning

Der er tegn på, at der er størst sandsynlighed for spredning af eksperimenter eller dele heraf, hvis der gøres en ekstraordinær indsats for videndeling og spredning både internt i uddannelserne, på tværs i institutionen og på tværs af institutioner.

I den forbindelse er der endvidere tegn på, at de redskaber, der anvendes til videndeling, har stor betydning: det er vigtigt hurtigt at kunne danne sig overblik over, hvilke eksperimenter der er relevante/interessante for egen praksis – så man ikke 'drukner' i eksperimentbeskrivelsen. Face2face-formidling af de gode eksempler er frugtbar, fordi den kompleksitetsreduktion, der ligger i skriftlig kommunikation, risikerer at overse væsentlige detaljer, det er umuligt at opfange misforståelser, og det er muligt at spørge ind og få eksempler/forklarin-

ger/gode råd. Omvendt er face2face-formidlingen meget ressourcekrævende, både for afsender og potentielle modtagere. Derfor er der også tegn på, at det er centralt at samtænke forskellige formidlingsformer, så de optimalt kan supplere hinanden.

Modtagelse af både ledere og medarbejdere

Der er tegn på, at der sker en størst spredning af eksperimenter, hvor de ledere og de lærere/medarbejdere, der skal modtage eksperimentet i deres praksis, oplever et konkret behov, som eksperimentets koncepter kan indfri. Det har i den forbindelse vist sig at være produktivt at lade ledere og medarbejdere deltage sammen i aktiviteter, hvor der formidles eksperimentresultater.

Tid til og facilitering af rekontekstualisering

Der er tegn på, at spredning kræver, at der er tid og ressourcer til en rekontekstualisering – forstået som oversættelse af konceptet og dets indhold til den nye praksis, og at dette kræver, at der afsættes fælles 'oversættelsestid' for de medarbejdere, der skal modtage eksperimentet i deres fælles praksis.

Der er ligeledes tegn på, at det er nemmere at sprede eksperimenter, når man prioriterer at understøtte rekontekstualiseringsprocessen med procesledelse omkring oversættelse.

KAPITEL 5: KULTURFORANDRINGER

Intentionen med at udvikle og understøtte arbejdet med en eksperimenterende metode i Uddannelseslaboratoriet er at bidrage til udbredelsen af en eksperimenterende kultur i de deltagende institutioner. Denne kultur skal bidrage til, at der sker en kvalificering og koordinering af det udviklingsarbejde, der fortløbende sker i relation til undervisningen. Målsætningen er underbygget og nuanceret i baselinestudiet gennem en kortlægning af de udfordringer, der knytter sig til de erhvervsrettede uddannelsers hidtidige udviklingspraksis. De centrale udfordringer, som den eksperimenterende kultur skal imødekomme, er følgende mangler ved det lokale udviklingsarbejde på de institutioner, der udbyder erhvervsrettede uddannelser:

- Manglende organisatorisk overblik over det lokale udviklingsarbejde
- Manglende strategisk prioritering af det lokale udviklingsarbejde
- Manglende kvalificering af det lokale udviklingsarbejde
- Manglende organisatorisk modtagelse af det lokale udviklingsarbejde.

Baseline peger på, at de erhvervsrettede uddannelser er karakteriseret ved, at der igangsættes et væld af udviklingsprojekter, men at disse kun i begrænset omfang giver anledninger til varige forandringer af praksis, og at den viden, der genereres i de enkelte projekter, ikke i særlig høj grad spredes til andre dele af organisationen eller til andre, men ofte ender mere eller mindre udførligt beskrevet i evalueringsrapporter, 'der samler støv'.

I den eksperimenterende organisation er der gjort op med den "klassiske" måde at drive udviklingsarbejde på i uddannelsessektoren, der blandt andet handler om, at udviklingsarbejde i for ringe grad bygger på allerede eksisterende viden, og at videndeling halter. I Aftagerundersøgelsen defineredes elementerne i den eksperimenterende organisation nærmere:

- Evaluerings- og kvalitetsarbejde er integreret i daglig drift og udvikling
- Møde- og samarbejdskulturen fremmer kvalitetsudvikling
- Samarbejde på tværs af uddannelser og fagteams
- Fokus på slutmål frem for proces/tiltag
- Evaluering og kvalitetsarbejde er baseret på den seneste viden.

Herudover er den eksperimenterende organisation en organisation, hvor videndeling er i højsædet, og hvor udviklingsarbejde tager udgangspunkt i praksis og har et strategisk ophæng.

En af de centrale byggesten i Uddannelseslaboratoriet er program 3: *Den eksperimenterende organisation,* der i baselinestudiet beskrives som fundamentet bag de øvrige programmer:

> Målet med programmet er at udvikle et nyt organisations- og ledelseskoncept til uddannelsesorganisationer, som retænker styring, kvalitet og udvikling på en måde, så det i højere grad understøtter en eksperimenterende tilgang. Programmet er derfor rettet mod den interne ledelses- og organisationsudvikling. (Baselinestudie, s.17)

Det er ikke alle organisationer, der har forpligtet sig til at arbejde under program 3, men evalueringen viser, at tegn på kulturforandringer ikke er afgrænset til dem, der har forpligtet sig til at arbejde aktivt med en kulturforandring.

Opbygning af kapitlet

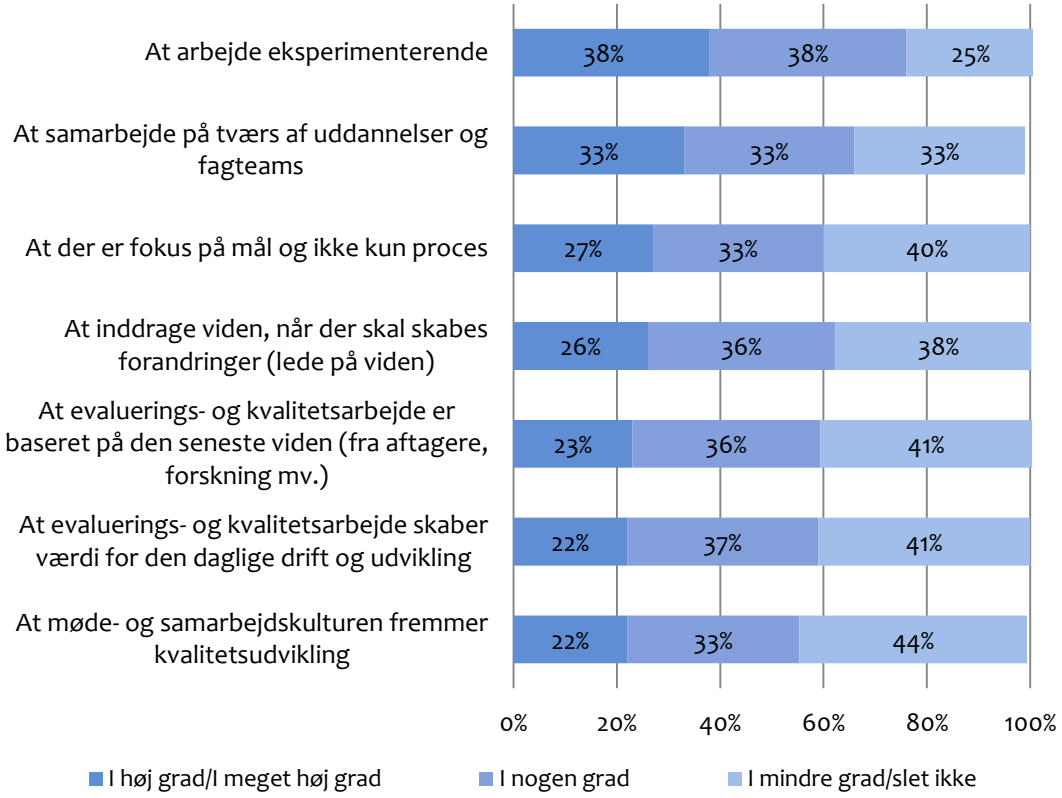
I dette kapitel fokuseres der på, i hvilket omfang partnerinstitutionerne umiddelbart inden afslutningen af Uddannelseslaboratoriet har bevæget sig mod at blive eksperimenterende organisationer. Første del fokuserer på, hvilke forandringer der har været i institutionernes udviklingspraksis mod en mere eksperimenterende kultur. Anden del fokuserer på, hvilke barrierer eller udfordringer der har været for at forandre institutionernes udviklingspraksis mod en mere eksperimenterende kultur, mens tredje del diskuterer institutionernes kontekst og kontekstens betydning for deltagelse i Uddannelseslaboratoriet. Det er vigtigt at pointere, som det er udfoldet i afsnittet om evalueringsdesign, at undersøgelserne af kulturforandringer baserer sig på de involveredes vurderinger og opfattelser retrospektivt og ikke er en sammenligning med den tidligere Aftagerundersøgelse og baselinestudiet.

Udvikling af kapacitet til at arbejde eksperimenterende

Et vigtigt fundament for det eksperimenterende arbejde og den eksperimenterende organisation er (selvfølgelig), om der er udviklet kapacitet blandt medarbejdere og ledelse til at arbejde med metoderne og på de forskellige organisatoriske elementer, der kendetegner den eksperimenterende organisation. I spørgeskemaundersøgelserne er både ledere og eksperimentansvarlige blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad deltagelse i Uddannelseslaboratoriet har bidraget til deres afdelings og/eller organisations kompetencer til at arbejde med den eksperimenterende metode. I dette afsnit præsenteres de forskellige resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, der vedrører dette.

Lederne er blevet spurgt til, i hvilken grad de vurderer, at deres afdelings kompetencer er blevet øget til at arbejde eksperimenterende – ud fra ovenstående definition af den eksperimenterende organisation. Resultaterne vises i figur 5.1.

Figur 5.1: I hvilken grad har deltagelsen i Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium/uddannelseseksperimenter øget din afdelings kompetencer til følgende:



38 % af de adspurgte vurderer, at deres afdeling i meget høj eller høj grad har fået forøget deres afdelings kompetencer i at arbejde eksperimenterende, 25 % vurderer derimod, at kompetencerne i mindre grad eller slet ikke er blevet forøget. 25 % vurderer, at kompetencerne til at inddrage viden, når der skal skabes forandringer, er øget, mens 37 % vurderer, at kompetencerne i mindre grad eller slet ikke er øget.

Hvis vi ser mere specifikt på delelementerne i den eksperimenterende organisation, viser undersøgelsen følgende:

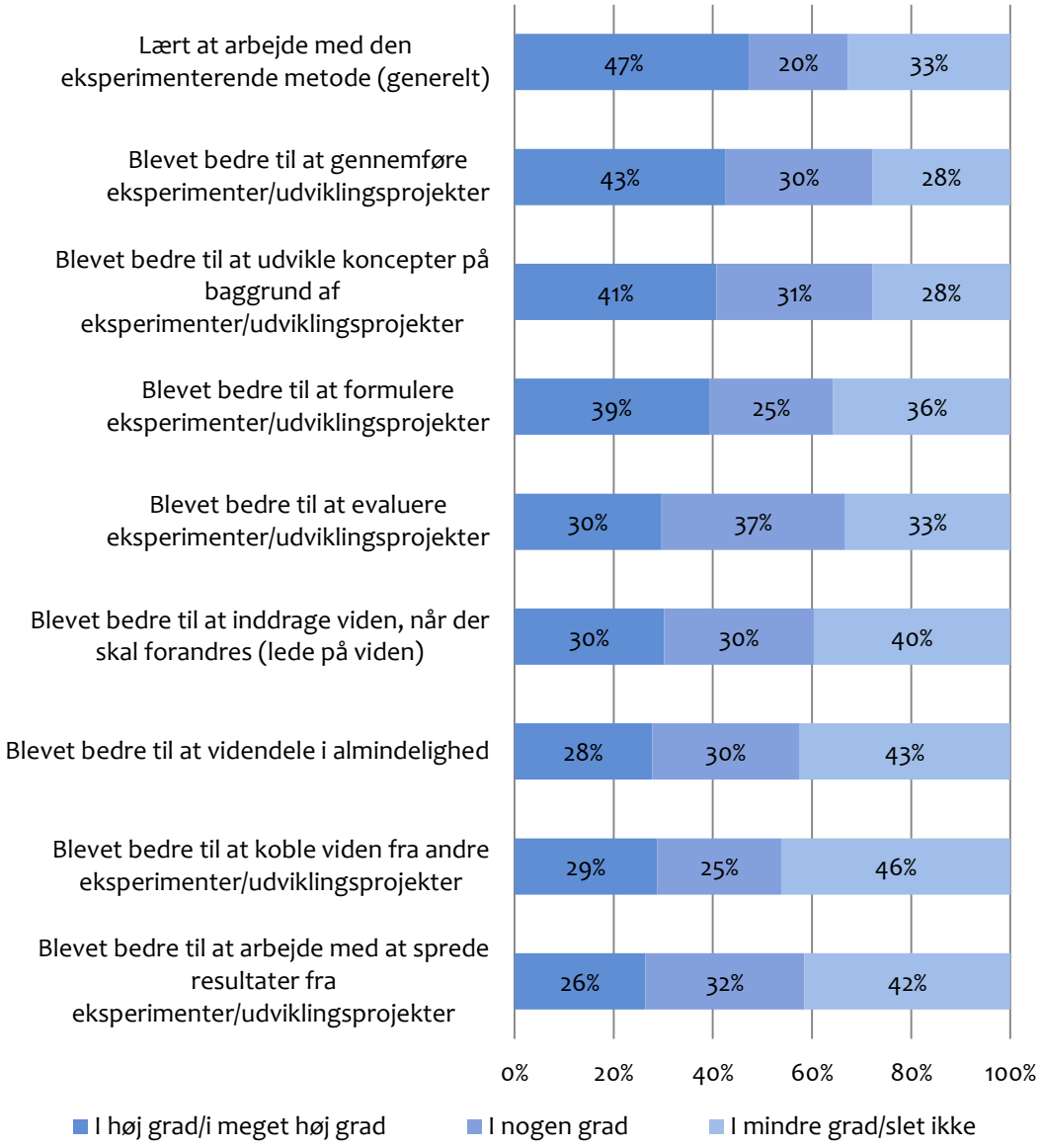
- **Evaluerings og kvalitetsarbejde er integreret i daglig drift og udvikling:** 22 % vurderer, at kompetencerne til at få evaluerings- og kvalitetsarbejde til at skabe værdi i den daglige drift i meget høj eller høj grad er øget, 41 % mener derimod, at dette i mindre grad eller slet ikke er tilfældet.
- **Møde- og samarbejdskulturen fremmer kvalitetsudvikling:** 22 % vurderer, at kompetencerne til at få møde- og samarbejdskulturen til at fremme kvalitetsudvikling er øget, 44 % vurderer derimod at dette i mindre grad eller slet ikke er tilfældet.
- **Samarbejde på tværs af uddannelser og fagteams**: 33 % vurderer, at kompetencerne til at arbejde på tværs af uddannelser og fagteams i høj eller meget høj grad er blevet forøget, mens 33 % vurderer, at dette i mindre grad eller slet ikke er tilfældet
- **Fokus på slutmål frem for proces/tiltag**: 27 % vurderer, at kompetencerne til at have fokus på mål og ikke kun proces i meget høj eller høj grad er blevet øget. 40 % vurderer derimod, at dette i mindre grad eller slet ikke er tilfældet.

- **Evaluering og kvalitetsarbejde er baseret på den seneste viden:** 23 % vurderer, at deres afdelings kompetencer til at basere evaluerings- og kvalitetsarbejde på den seneste viden i meget høj eller høj grad er øget med deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet. 41 % vurderer derimod, at dette i mindre grad eller slet ikke er tilfældet.

Der kan på baggrund af dette ikke siges noget entydigt om, i hvor høj grad lederne vurderer deres afdelings kompetencer inden for de forskellige dele, der udgør en eksperimenterende organisation, er øget, da svarene fordeler sig jævnt over kategorierne, om end der er en lille overvægt i svarkategorien i mindre grad/slet ikke. Det kan dog konkluderes, at langt de fleste vurderer, at deres afdelings kompetencer er øget i en eller anden grad.

De eksperimentansvarlige er i den anden spørgeskemaundersøgelse blevet spurgt om, hvad de har lært af at deltage i Uddannelseslaboratoriet (figur 5.2).

Figur 5.2: Hvad har du lært af at deltage i Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium?



Overordnet set vurderer 47 %, at de i meget høj eller høj grad har lært at arbejde med den eksperimenterende metode, mens 43 % vurderer, at de i meget høj eller høj grad er blevet bedre til at gennemføre eksperimenter/udviklingsprojekter. 33 % vurderer, at de i mindre grad eller slet ikke har lært at arbejde med den eksperimenterende metode, mens 28 % mener, at de i mindre grad eller slet ikke vurderer, at de er blevet bedre til at gennemføre eksperimenter/udviklingsprojekter.

Hvis vi ser specifikt på de forskellige elementer af det at arbejde eksperimenterende, viser undersøgelsen at:

- **Viden**: 30 % vurderer, at de i meget høj eller høj grad er blevet bedre til at inddrage viden, når der skal forandres, mens 29 % mener, de er blevet bedre til at koble viden fra andre eksperimenter/udviklingsprojekter

- **Design**: 39 % vurderer, at de i meget høj eller i høj grad er blevet bedre til at formulere eksperimenter/udviklingsprojekter
- **Evaluering**: 30 % vurderer, at de i meget høj eller høj grad er blevet bedre til at evaluere eksperimenter/udviklingsprojekter
- **Konceptualisering**: 41 % vurderer, at de i meget høj eller høj grad er blevet bedre til at udvikle koncepter på baggrund af eksperimenter/udviklingsprojekter
- **Spredning**: 26 % vurderer, at de i meget høj eller høj grad er blevet bedre til at sprede resultater fra eksperimenter/udviklingsprojekter.

Sammenfattende kan det siges, at mellem 2/3 og 1/2 af de eksperimentansvarlige vurderer, at de i meget høj, høj eller nogen grad vurderer, at de er blevet bedre til at arbejde med de forskellige dele af den eksperimenterende metode.

Den primære konklusion på baggrund af spørgeskemaundersøgelserne er, at der ikke tegner sig noget entydigt billede af, at deltagelse i Uddannelseslaboratoriet har øget kompetencerne inden for de områder, der er defineret som værende essentielle i en eksperimenterende organisation i de afdelinger, der har deltaget direkte i Uddannelseslaboratoriet, dvs. hvor der har været eksperimenter.

Det er interessant, at 25 % af de adspurgte ledere kun mener, at deres afdelings kompetencer til at arbejde eksperimenterende er øget i mindre grad eller slet ikke samtidig med, at 33 % af de eksperimentansvarlige vurderer, at de i mindre grad eller slet ikke er blevet bedre til at arbejde eksperimenterende. Spørgeskemaerne giver ikke nogen baggrundsviden for disse besvarelser, men hvis vi ser på de kvalitative elementer, er der forskellige oplevelser af, om man er blevet bedre til at eksperimentere. Det fremhæves på den ene side, at man med den eksperimenterende metode har fået en systematik, der har været gavnlig, man er blevet bedre til at inddrage viden fra andre uddannelseseksperimenter, og deltagelse i Uddannelseslaboratoriet har styrket nogle af medarbejdernes kompetencer og udstyret dem med metoder til at gribe et udviklingsprojekt an. På den anden side vurderer andre, at man egentlig arbejdede systematisk og eksperimenterende i forvejen og som sådan ikke er blevet bedre til at arbejde eksperimenterende, men at Uddannelseslaboratoriet har givet ressourcer til at udføre eksperimenter.

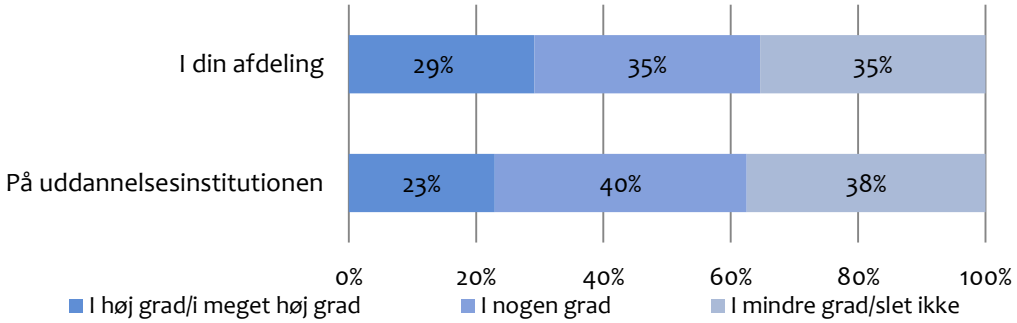
Udviklingsprojekter

I Aftagerundersøgelsen (s. 22) konkluderes det, at undervisere kun i begrænset omfang har viden om udviklingsprojekter på deres institution til trods for, at der igangsættes mange udviklingsprojekter på partnerskabsinstitutionerne, og at flertallet af både ledere og undervisere har deltaget i et udviklingsprojekt (s. 23). En del af at være eksperimenterende er, at organisationerne skal være eksplicitte om, hvad formålet med udviklingsprojekterne er, og hvilke problemer de forskellige projekter skal løse (baselinestudie s. 23), altså et mere strategisk ophæng af udviklingsarbejdet.

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet spurgt til, om der er kommet øget fokus på forankring af viden/erfaring fra udviklingsprojekter, både i deres afdeling og i deres organisation, med deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet (5.3).

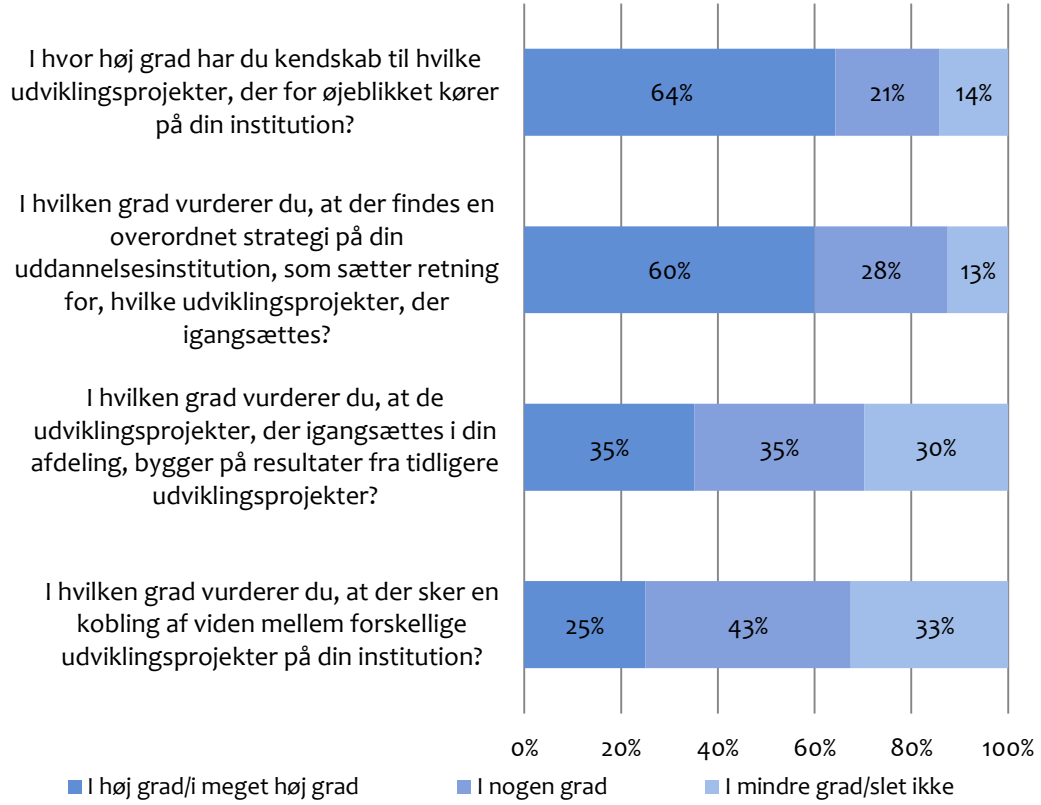
29 % af de adspurgte ledere vurderer, at deltagelse i Uddannelseslaboratoriet i meget høj eller høj grad har ført til øget fokus på forankring af viden/erfaringer fra udviklingsprojekter i egen afdeling, mens 23 % vurderer, at det samme er tilfældet på uddannelsesinstitutionen. Det er dog værd at bide mærke i, at 36 % vurderer, at dette i mindre grad eller slet ikke er tilfældet i deres afdeling, mens 37 % vurderer, at det samme er tilfældet på uddannelsesinstitutionen.

Figur 5.3: I hvilken grad har deltagelsen i Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium ført til øget fokus på forankring af viden/erfaringer fra udviklingsprojekter?



Når det kommer til udviklingsprojekter generelt (se figur 5.4), altså ikke udelukkende Uddannelseslaboratoriet, svarer 64 %, at de i meget høj eller høj grad har kendskab til udviklingsprojekterne på deres institution, mens 60 % vurderer, at der i meget høj eller høj grad findes en overordnet strategi for de udviklingsprojekter, der igangsættes på institutionen. Derimod vurderer 35 %, at udviklingsprojekter i meget høj eller høj grad bygger på resultater fra tidligere udviklingsprojekter. Det er interessant set i forhold til, at et af formålene med Uddannelseslaboratoriet har været at bygge på allerede eksisterende viden og noget kan kan tyde på, at dette ikke i særlig høj grad har spredt sig til det øvrige udviklingsarbejde – i hvert fald på nuværende tidspunkt.

Figur 5.4: Spørgsmål om udviklingsprojekter



Udviklingskultur

I dette afsnit fokuserer vi på, hvordan deltagerne i de lokale udviklingslaboratorier overordnet oplever, at deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet har bidraget til en udvikling af udviklingskulturen lokalt.

Der er en generel tendens til, at deltagerne ikke vurderer, at deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet har ført til en omkalfatring af udviklingskulturen. Der er imidlertid forskellige typer fortællinger af, hvorfor dette ikke er sket. Den ene fortælling er, at man i forvejen arbejder relativt systematisk og strategisk omkring sit udviklingsarbejde, og at Uddannelseslaboratoriet ikke har bidraget radikalt til en ny måde at tænke og praktisere udviklingsarbejdet på. Den anden fortælling er, at det tager tid at ændre en kultur, og at man derfor ikke er kommet så langt:

> Vi er klar over, at institutionen er bærer af stærke kulturer og for at forandre den måde, man arbejder på, er man også nødt til at forandre kulturen, hvilket ikke sker fra den ene dag til den anden. Der er umiddelbart ikke sket en kæmpe kulturforandring lige nu, men der er en forandring på vej. (Lederinterview)

Men selvom den umiddelbare respons er, at der ikke er sket en radikal kulturændring, er der tydelige tegn på, at de interviewede vurderer, at der er tegn på ændringer. En af de vigtige faktorer, også set i lyset af ovenstående citat, er, at projektet trods alt har kørt over en relativt kort periode, og at evalueringen er foretaget før, projektet er afsluttet, og der kan være tegn, der står endnu tydeligere frem på et senere tidspunkt, om end det modsatte også kan være tilfældet. Som vi også vil udfolde senere, har projektperioden været en turbulent tid for mange af de deltagende institutioner, blandt andet pga. udefra kommende faktorer. Uddannelseslaboratoriet har haft fokus på uddannelsesinterne forhold og ikke som sådan adresseret de strukturelle faktorer i de erhvervsrettede institutioners omgivelser, som er med til at reproducere de forskellige logikker, der er på spil i skolernes hverdagspraksisser og på de forskellige niveauer/funktioner i uddannelsesinstitutionerne.

Endnu en pointe er, at der er eksempler på partnerskabsinstitutioner, der allerede var meget systematiske og strategiske i deres udviklingsarbejde, og som ikke som sådan har kunnet genkende sig selv i baseline. Baselinestudiet konkluderer generelt på baggrund af deres undersøgelser, ikke for de enkelte partnerskabsintuitioner. Der er eksempler på, at informanterne i de kvalitative interview fortæller, at det billede, der tegnes i baselinestudiet IKKE er dækkende for den måde, man laver udviklingsarbejde på, da man allerede har en systematik, der i meget høj grad minder om eksperimenthjulet, eksempelvis i form af kvalitetscirklen eller andre lignende modeller. Det vil sige, at disse organisationer ikke nødvendigvis har en udviklingskultur som den, der er beskrevet i baselinestudiet og identificerer sig med denne. Herfra udtrykkes det, at der ikke har fundet større kulturforandringer sted, da man allerede lavede udviklings- og kvalitetssikringsarbejde på en måde, der minder meget om modellen i den eksperimenterende metode, og er en eksperimenterende organisation ud fra de kriterier, der er opstillet i Uddannelseslaboratoriet, man kalder det bare noget andet. Dette er eksemplificeret i følgende citater:

> Vi er jo få, der har arbejdet med den eksperimenterende metode. Det er en tænkning, der kan arbejdes videre med, der er nogle elementer i den, som også er set i andre projekter. Her i huset arbejder vi projektorienteret hele tiden, det er mennesker, som er vant til at arbejde med den form for metode. Det læner sig meget op ad den måde, vi er organiseret på, så jeg tænker ikke, det får så stor impact lige der. (Lederinterview)
>
> Uddannelseslaboratoriet ikke bidraget til, at man er blevet mere eksperimenterende, men det har trods alt været med til at bygge en base af viden, viden der virker, som vi har testet i praksis, som vi også har erfaringer med at videreføre. (Lederinterview)

Der er forskel på, hvordan partnerinstitutionerne har arbejdet med deres udviklingsarbejde forud for deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet og parallelt med Uddannelseslaboratoriet, og det er derfor ikke muligt at tegne en lige linje fra deltagelse i Uddannelseslaboratoriet til en ændret udviklingskultur. Til trods for dette er der dog tegn på, at der er sket ændringer i projektperioden.

Fælles sprog

En af intentionerne omkring Uddannelseslaboratoriet har været at udvikle et særligt sprog for udviklingsarbejdet, som understøtter den eksperimenterende metode. Der er forskellige oplevelser af, hvordan og i hvilket omfang dette sprog har været produktivt for arbejdet i udviklingslaboratorierne og i forhold til institutionernes samlede udviklingsarbejde.

Nogle deltagere fremhæver det som en af gevinsterne ved Uddannelseslaboratoriet, at man har fået et sprog omkring udviklingsarbejdet, som dels har kunnet bruges i arbejdet i projektet, dels også kan bruges fremadrettet:

> Og så har det givet os et sprog, os der er meget udviklingspassionerede. Vi kan gå ind og diskutere om det er udvikling eller eksperiment, men det har givet et fælles sprog. (Lederinterview)

Det fremhæves eksempelvis også, at erfaringerne med sproget har været produktivt i forhold til udarbejdelsen af nye udviklingskontrakter med ministeriet, da det er de samme terminologier, der bruges her.

Andre steder fremhæves det, at sproget i Uddannelseslaboratoriet har været unødigt akademiseret, og at det derfor har været ressourcekrævende at tilegne sig og anvende sproget, og at der stadig er uklarhed omkring definitionen omkring grundlæggende definitioner i sproget. (Eksempel: at betegnelsen for de forskellige eksperimenttyper stadig kan blive blandet sammen).

Det fremhæves også, at der er for mange ord – begreber – definitioner i Uddannelseslaboratorier og stadig stor uklarhed om, hvad de betyder, fx kaskadeeksperiment, kort og langt eksperiment. På projektledermøder, når man taler om definitioner, så er folk ikke enige om, hvad det betyder. En af pointerne er, at hvis man opfinder begreber, skal der være klarhed

om, hvad betydningen er. En anden pointe er, at der har været alt for mange forskellige begreber i spil (Lederinterview).

Udviklingsledelse på tværs af institutionen

Deltagelse i Uddannelseslaboratoriet har sat fokus på at samarbejde omkring udviklingsprojekter på tværs af de institutioner, der har deltaget i projektet, blandt andet gennem oprettelse af faglige fællesskaber. Der er en oplevelse af, at disse tværgående aktiviteter blandt andet har været med til at kvalificere eksperimenterne og foretage vurderinger af, hvad der har været relevant. På mange institutioner er dette en ny proces, da der ikke tidligere har været tværgående fora for udviklingsprojekter. Der er dog også eksempler på, at disse tværgående fora ikke har virket efter hensigten, eksempelvis har der været situationer, hvor der har været uklarheder omkring ledelseskompetencer mellem eksperimentdeltagere, daglige ledelser og medlemmerne af de tværgående fora.

På tidspunktet for evalueringen var der på nogle partnerskabsinstitutioner en intention om at videreføre disse tværgående fora efter Uddannelseslaboratoriets ophør, mens andre institutioner ikke har intentioner om at fortsætte.

Strategisk brug af ambassadører/ressourcepersoner til at understøtte det konkrete udviklingsarbejde

En af intentionerne bag Uddannelseslaboratoriet var, at der på alle partnerskabsinstitutioner skulle uddannes ambassadører, som kan understøtte eksperimentteamenes arbejde med den eksperimenterende metode. Der er således en eksplicit intention om, at der i institutionerne skal være ressourcepersoner, som aktivt kan understøtte den lokale udviklingsindsats. Ambassadørerne har haft og har forskellige funktioner på de forskellige institutioner, nogle steder understøtter de brugen af metoden, mens de andre steder understøtter spredningen. Nogle partnerskabsinstitutioner havde allerede på tidspunktet for evalueringen besluttet at videreføre en slags ambassadørordning:

> Der har vi haft en gruppe ambassadører, som alle er blevet bedt nu, om at melde ind på, hvem skal være ambassadør fremadrettet. Og lige nu snakker vi om, skal vi have mange flere ambassadører? Lige nu er der forslag fremme om, at vi skal have en ambassadør for hvert team. Fordi hvordan får vi den her spredning, man får ikke den her spredning, hvis vi ikke får mange flere ambassadører. (Udviklingschef/Tovholder)

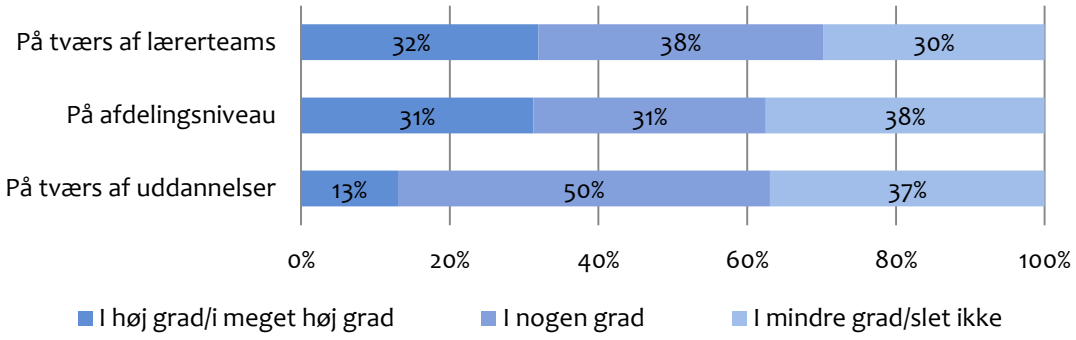
At lede på og dele viden

Et væsentligt element i at være en eksperimenterende organisation er at lede på viden og dele viden. Eksempelvis blev det i Aftagerundersøgelsen (s. 25) konkluderet, at udviklingsprojekter på både erhvervsakademier, professionshøjskoler og erhvervsskoler kun i begrænset omfang bygger på viden fra tidligere udviklingsprojekter, og et af formålene med Uddannelseslaboratoriet har været at bevæge sig fra "synsninger" til viden og gå væk fra en "not invented here" tilgang, altså en holdning til, at resultaterne af udviklingsprojekter gennemført i andre kontekster er set som værende "ugyldige" (Aftagerundersøgelse, s. 25). Det er en del af formålet med Uddannelseslaboratoriet at gøre op med dette og i stedet skabe en kultur, hvor det er legitimt at inddrage andres viden og formulere udviklingsprojekter, der

tager udgangspunkt i allerede eksisterende viden, eksempelvis forskning og resultater fra andre udviklingsprojekter.

Et andet vigtigt aspekt vedr. viden og også et væsentligt aspekt ved den eksperimenterende organisation er, om viden bliver delt også på tværs af uddannelser. Lederne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad deltagelse i Uddannelseslaboratoriet har ført til øget fokus på videndeling.

Figur 5.5: I hvilken grad har deltagelsen i Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium ført til øget fokus på videndeling?



Svarene i figur 5.5 viser, at omkring 2/3 af lederne vurderer, at der i meget høj, høj eller i nogen grad er kommet øget fokus på videndeling på tværs af lærerteam, afdelinger og uddannelser. Det er dog værd at notere, at kun 13 % af de adspurgte vurderer, at deltagelse i Uddannelseslaboratoriet i meget høj eller høj grad har ført til øget fokus på videndeling på tværs af uddannelser.

Inddrage viden i udviklingsarbejdet

I den kvalitative undersøgelse har der været fokus på viden – både videndeling og at inddrage andres viden i udviklingsarbejder (eksempelvis baseline). I de næste afsnit ser vi nærmere på de perspektiver, der er kommet frem i de kvalitative interview.

En af hovedintentionerne i Uddannelseslaboratoriet er at inddrage andres viden i sit eksperimenterende udviklingsarbejde. Det er integreret i den eksperimenterende metode, hvor præfasen og designfasen i eksperimenthjulet skal bidrage til, at man mere systematisk inddrager eksisterende viden i forbindelse med udvikling og igangsættelse af eksperimenter.

Som tidligere beskrevet giver de kvantitative resultater ikke et entydigt billede af, at deltagelse i Uddannelseslaboratoriet har givet øgede kompetencer til at inddrage viden. I de kvalitative interview er der en udbredt enighed om, at arbejdet med den eksperimenterende metode generelt har gjort, at man er blevet mere systematiske i forhold til at inddrage eksisterende viden. Der er fra flere institutioner fortællinger om, at man tidligere har sat udviklingsprojekter i gang, der er de samme, som allerede er gennemført andre steder, men man har ikke haft tillid til, at resultater fra udviklingsprojekter i en anden kontekst kunne overføres.

Hvorfor det er vigtigt med fokus på at understøtte videndeling og opmærksomhed på, at videndeling formaliseres for, at den kan skabe forandring, udtrykkes i følgende citat:

> Hvis videndeling kun sker på trapperne, så når den aldrig ind og bliver forandringsmomentum, men hvis du både har korridorsnakken på trapperne, og så også har et formelt videndelingsrum, så er der faktisk mulighed for, at du løfter det udviklingsarbejde op på et strategisk niveau, og så skaber det den der forandring. Det vi faktisk kan se, på trods af ændringer der er på uddannelsesinstitutioner, så kan vi faktisk se mål nu, at der er ret høj impact, så det fortsætter jo uafhængig af Uddannelseslaboratoriet. (Lederinterview)

Strategier for inddragelse af viden

En af de mest anvendte metoder i forbindelse med at stå på andres viden, før et eksperiment sættes i gang, har været at udarbejde regulære baseline, mens en anden, og måske mindre eksplicit formuleret strategi har været at tage udgangspunkt i egen og kollegers viden/erfaringer inden for et givent felt.

Baseline

Der er en generel fortælling om, at det har været produktivt at arbejde med baseline i udviklingsarbejdet. Baseline giver deltagerne i de lokale udviklingslaboratorier en fælles forståelse af aktuelle udfordringer og en viden om aktuel forskning inden for området. Imidlertid viser evalueringen også tegn på, at der er en grænse for, hvor generel baseline kan være og samtidig være et produktivt redskab for udvikling af lokale praksisser. (Den institutionsspecifikke kontekst har betydning, fx tradition for samarbejde med aftagere, tidligere udviklingspraksis, organisering, historie, ledelsesprioriteringer mv.).

Erfaringen med arbejdet med baseline er, at det er en mere ressourcekrævende måde at lave udviklingsarbejde på, end man har været vant til, men der er en generel opfattelse af, at produktet bliver bedre. Kravet om baseline betyder, at man skal tænke tidsforbrug i forbindelse med deltagelse i udviklingsopgaver på en ny måde. Konkret betyder det, at man i forbindelse med fordeling af udviklings- eller eksperimentenheder er opmærksomme på, at der skal afsættes enheder til alle faser i eksperimentet, og at det eksplicit skal prioriteres, at der er noget research først. Det påpeges samtidig, at arbejdet med baseline er sårbart i den forstand, at det er en relativ tidstung proces, og at handleiver og ønsket om at komme hurtigt i gang, når man bliver inspireret af andres gode ideer, kan være en udfordring for en systematisk afdækning af eksisterende viden.

Der er forskellige konkrete eksempler på, hvordan partnerinstitutioner tænker at arbejde videre med baseline, også efter at Uddannelseslaboratoriet er afsluttet. En enkelt partnerskabsinstitution har udarbejdet en regulær baseline, baseret på forskning, og truffet beslutning om, at fremtidig udvikling af pædagogisk praksis skal tage udgangspunkt i baseline. På den måde er der et fælles udgangspunkt fra udviklingsarbejdet, og det kan betyde, at det vil være lettere og mindre tidskrævende for de enkelte udviklingsprojekter at arbejde med baseline.

På en anden institution er det besluttet, at man, inden man går i gang med et udviklingsprojekt, skal undersøge, hvad der ellers er lavet andre steder, altså lave en baseline. I indledningsfasen skal det afdækkes, hvad der ligger af viden, forskning og eksperimenter inden for området, både internt i organisationen, men også eksternt. Det er eksperimentdeltagerne selv, der skal gøre det, og de kan få hjælp på biblioteket på uddannelsesinstitutionen.

Stå på egen og andres viden

En anden strategi er at tage udgangspunkt i egen og kollegers viden i forbindelse med formulering af eksperimentet: de har brugt deres fælles viden "at stå på". Her beskrives det blandt andet, at en idé er opstået, det kan også være en idé, man har haft længe, men ikke har haft ressourcer til at arbejde med, og så har et team af undervisere sat sig sammen og har formuleret et eksperiment på baggrund af deres egen viden og erfaringer. De har altså udvekslet og analyseret deres egen viden, og på den måde gjort det til deres fælles viden at stå på. Det er ikke sådan, at den ene strategi udelukker den anden, det handler (måske) i højere grad om, på hvilke niveauer en partnerskabsinstitution har været involveret i Uddannelseslaboratoriet, hvor strategisk funderet arbejdet har været/er, samt hvor ideerne fra de enkelte eksperimenter kommer fra (jf. afsnit om eksperimenter). Det handler om, hvor megen styring, der er, eksempelvis fra udviklingsafdeling, ledelse og/eller fagligt fællesskab. Der er, som det fremgår af ovenstående, institutioner, hvor der bliver stillet krav til eksperimenterne om, at man inddrager andres viden i en regulær baseline, mens det på andre institutioner er blevet overladt til de enkelte eksperimentansvarlige/deltagere at definere, hvad det vil sige at stå på allerede eksisterende viden. Det skal også understreges, at begge måder kan findes sideløbende på institutionerne. Men konklusionen er, at der er tegn på, at der er sket en udvikling i retning af at inddrage viden i udviklingsprojekter.

Opsamling

Der er altså positive tegn på, at der er en bevægelse mod at inddrage andres viden i sit udviklingsarbejde, og dermed er det en del af at adressere det element ved den eksperimenterende organisation, at evaluering og kvalitetsarbejde er baseret på den seneste viden, samt at udviklingsarbejde bygger videre på eksisterende viden i stedet for at starte forfra hver gang.

Som med andre tegn på kulturforandringer er der selvfølgelig stor forskel fra institution til institution, og igen skal det overvejes, hvor langt institutionen var i forvejen:

> Det er vi også vant til at gøre, det der med at forsøge at afdække terrænet og finde ud af, hvad der skal baseres på, men det er ikke nyt. Det, som har betydet noget, er den antropologiske tilgang til tingene, det har betydet noget i forhold til, at professionen skal være mere undersøgende end at slå ting fast på forhånd.
> (Lederinterview)

Det er en vigtig pointe, at selvom deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet har skabt fokus på at stå på viden i projektperioden, er det ikke nødvendigvis det samme som, at der vil ske en varig kulturforandring, som det beskrives i følgende:

> Ja, ja det er jo rigtigt, men det, som jeg havde håbet på, og som måske også i nogen sammenhænge kan være, det er den tanke om: at, ja men sæt dig nu for pokker ned og læs resultaterne af deres projekt, deres eksperiment i stedet for at synes, at vi skal gøre det samme, som alle andre har gjort. Det kunne jeg godt være lidt nervøs for, at vi ikke har gjort længe nok i den her rille, til at have fået indarbejdet, fordi, det synes jeg faktisk, er den fine tanke ved det, det er,

> at nu stoler vi på det, nogle andre har gjort, i stedet for at vi også hellere selv må prøve det af, mest nok fordi der er nogen, der bliver grebet af, at derovre har de prøvet noget - gad vide om vi ikke også kunne prøve det hos os, det er simpelthen så sjovt og fint og godt! og så glemmer man ligesom at gøre noget mere. (Medlem af fagligt fællesskab)

Kvalitetsarbejde og evaluering

Kvalitetsarbejde og evaluering er kerneelementer i en eksperimenterende organisation, mere specifikt skal der være fokus på, at:

- Evaluerings- og kvalitetsarbejde er integreret i daglig drift og udvikling.
- Møde- og samarbejdskulturen fremmer kvalitetsudvikling.
- Evaluerings- og kvalitetsarbejde er baseret på den seneste viden.

Hvad er kvalitetsarbejde?

Den kvalitative evaluering har ikke eksplicit sat fokus på kvalitetsarbejde og evaluering, men hele projektet Uddannelseslaboratoriet og eksperimenterne er i evalueringen set som en måde netop at fremme, at udviklingsarbejdet/eksperimenterne bidrager til den daglige og systematiske kvalitetsudvikling på partnerinstitutionerne. Der er forskellige tilgange til et systematisk kvalitetsarbejde, men en ofte anvendt model er kvalitetscirklen, der på mange måder har lighedspunkter med eksperimentcirklen: Planlæg, udfør aktiviteter, evaluer og følg op på resultaterne er alle integrerede dele af eksperimenthjulet. Den primære pointe med kvalitetscirklen er, at den sikrer, at der fortløbende og systematisk er fokus på kvalitetsarbejde med evaluering af arbejdet som en integreret del af cirklen.

Det er ikke kun Uddannelseslaboratoriet, der har fokus på kvalitetsarbejde i uddannelsessektoren. For de videregående uddannelser, altså også de deltagende professionshøjskoler og erhvervsakademier, sætter akkrediteringsprocesserne (gennem Danmarks Akkrediteringsinstitution) netop fokus på, om uddannelsesinstitutionerne har et systematisk kvalitetsarbejde, et kvalitetssystem. I den forstand kunne det siges, at arbejdet med den eksperimenterende metode og deltagelse i Uddannelseslaboratoriet har sat fokus på processer, der på mange niveauer er relevante for partnerskabsinstitutionerne, og som vil kunne bruges til at leve op til en række eksterne krav. Med eksperimenthjulet får man omsat principperne i kvalitetscirklen, der gør det muligt at arbejde med dem i udvikling af undervisningen.

De følgende afsnit sætter fokus på de elementer af arbejdet, vi vurderer handler om evaluering og kvalitetsarbejde.

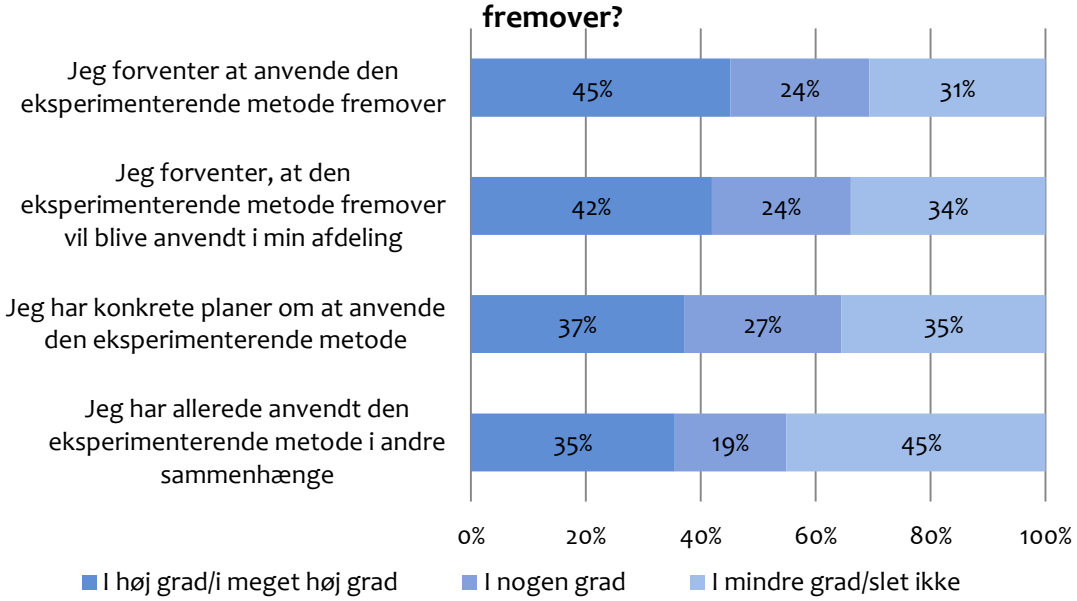
Fokus på systematik gennem metoden

Der er mange eksempler på, at selve den eksperimenterende metode og den systematik, der følger med, bliver set som et positivt element af deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet.

Langt de fleste partnerskabsinstitutioner (minus en eller to) påtænker at bruge eller har brugt metoden i udviklingsarbejdet, der ligger uden for Uddannelseslaboratoriet og/eller planlægger at anvende metoden efter afslutningen af Uddannelseslaboratoriet. Dette bekræftes endvidere af data fra spørgeskemaundersøgelserne, der generelt set viser, at partnerskabsinstitutionerne planlægger at anvende den eksperimenterende metode i fremtiden. Nedenstående figur viser, at 45 % af de adspurgte eksperimentansvarlige i meget høj eller høj

grad forventer at anvende den eksperimenterende metode fremover, mens 35 % i meget høj eller høj grad allerede har anvendt metoden i andre sammenhænge.

Figur 5.6: I hvilken grad har du anvendt eller kommer du og din afdeling til at anvende den eksperimenterende metode fremover?



I spørgeskemaet til lederne svarer 85 % af de adspurgte, at de forventer, at den eksperimenterende metode vil blive anvendt i deres afdeling fremover. 72 % svarer endvidere, at det på nuværende tidspunkt er besluttet at anvende den eksperimenterende metode fremover i organisationen.

Det er også i de kvalitative interview med topledelserne tydeligt, at det påtænkes at institutionerne ønsker at fortsætte arbejdet med den eksperimenterende metode, hvilket illustreres i følgende:

> Internt i ledelsen er der blevet talt om, at når der bliver kørt store projekter/initiativer, så vil ledelsen være meget bevidst om at vælge eksperimentmetoden, og der skal sættes ledelseskonsulenter på opgaven, sådan at det sikres, at viden opsamles systematisk på den 'nemme' måde, ingen lange rapporter. Der er ledelsesmæssig opbakning til, at denne eksperimentmetode fortsætter i fremtidige projekter, men som en blandt andre metoder til udviklingsarbejde. (Lederinterview)
>
> Så tænker vi det simpelthen ind, og det at være en eksperimenterende organisation, der hele tiden adresserer de udviklingsbrændende platforme vi står overfor, det skriver vi ind i udviklingskontrakten. (Lederinterview)

Der er forskellige strategier for, hvordan man planlægger at videreføre metoden og uddanne medarbejdere, der endnu ikke har arbejdet med metoden:

- Sidemandoplæring
- Ambassadørordninger
- Formel uddannelse.

På en institution har man tænkt det ind i forhold til de didaktikkurser, som alle undervisere skal på i forbindelse med deres lektorkvalificering.

Skriftlighed

Arbejdet med den eksperimenterende metode med udgangspunkt i eksperimenthjulet og inden for Uddannelseslaboratoriet sætter store krav til skriftlighed. Skriftligheden er i mange interview blevet rejst som et problem, særligt i forbindelse med afrapporteringer til Uddannelseslaboratoriet. Nogle steder har deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet tydeliggjort, at nogle lærere ikke er stærke på det skriftlige – (oftest faglærere). Dette har givet sig udslag i, at de skriftlige afrapporteringer ikke har været fyldestgørende nok.

Det fremhæves blandt andet i et interview, at der er forskel på den gennemførte og den dokumenterede indsats, og at hvis man alene betragter den indsats, der er dokumenteret, så overser man nogle af de vigtige og gode resultater, Uddannelseslaboratoriet og eksperimenterne har bidraget med:

> Jeg tænker meget af det, som man havde sat som mål, at man ville arbejde med, er jo faktisk lykkedes rigtig godt, selvom vi jo måske ikke synes, at vi har fået udfyldt alle rapporterne godt nok, fordi det er jo det allerværste ved Uddannelseslaboratoriet, og det er der mange, der har været rigtig irriteret over, det er alt den administration og administration, som slet ikke er til at holde ud. Og det vil jeg sige, det er simpelt hen det værste ved det, men der er jo kommet rigtig meget godt ud af det. Men det værste, det er skriftligheden. (Interview fagligt fællesskab)

Dette problem med skriftlighed er blevet adresseret forskelligt på forskellige institutioner. Eksempelvis har nogle institutioner inddraget konsulenter, der har kunnet understøtte eksperimentteam med evaluering/dokumentation og skriftligheden. Andre steder har man sat fokus på at dokumentere på andre måder, eksempelvis med videoklip. Det betyder selvfølgelig, at der har manglet noget i dokumentationen til Uddannelseslaboratoriet. Men hvis vi i stedet fokuserer på, at evaluering og dokumentation er en væsentlig del af kvalitetsarbejdet – og altså det at være eksperimenterende – kan det i stedet ses som værende vigtigt at identificere måder at evaluere på, der på den ene side giver mening for de medarbejdere, der skal udføre en given evaluering, og på den anden side giver mening i forhold til, at de kan føde ind i det samlede kvalitetsarbejde, altså med andre ord skal det sikres, at de bidrager til en vurdering af, hvor langt man er nået i forhold til en given målsætning. Som vi har diskuteret i forrige kapitel, er evaluering på flere niveauer nødvendig.

Nogle af de problemstillinger kommer til udtryk i følgende citater:

> Men vi tænker jo, hvordan gør vi det fremadrettet, så vi lærer at dokumentere på den rigtige måde og evaluere med de forskellige metoder, som vi har lært i Uddannelseslaboratoriet, men at det ikke bliver overadministration. (Lederinterview)
>
> Vi har jo en eksperimentlog i dag, og den er der rigtig mange, der synes er administrativ tungt beskrevet, […]den har vi fået at vide, at mange synes er besværlig, så går vi så ikke ud og siger til dem, hvordan vil I gerne have lavet den om? De synes, den skal være lettere tekstmæssigt og mere enkel. Så siger vi så, hvordan vil vi gerne arbejde med den, når vi er færdige med Uddannelseslaboratoriet? Fordi lige nu er vi jo i et laboratorium, der er de krav her. Men hvordan kunne vi forestille os, at vi fremadrettet laver et skrivelsesarbejde med erfaringer fra det her? Det udviklingsarbejde starter jeg med at lave i udviklingsafdelingen. De laver nogle forslag til det, som så kommer ud i Faglige Fællesskaber, og det er jo så til et fremadrettet arbejde efterfølgende. Så det er jo vigtigt at inddrage alle brugerne, men det er også vigtigt, at der er nogen, der sidder og laver nogle forslag og sender ud, så det bliver sådan… (Lederinterview)

Opsamling

Som med andre elementer af den eksperimenterende metode er det (formentlig) mere tidskrævende systematisk at fokusere på evaluering. Der skal eksempelvis være de relevante kompetencer til stede i eksperimentteam/projektgruppe. Det er vigtigt fremadrettet at tilpasse evalueringsmetoderne og tilhørende (interne) afrapporteringer til institutionens behov og de udfordringer, man søger at adressere gennem projekter/eksperimenter.

Det er vigtigt at understrege, at den eksperimenterende metode kan bidrage til en systematik i udviklingsarbejdet, som, det kan argumenteres, kan spille ind i et samlet fokus på kvalitetsarbejde i partnerskabsorganisationerne, hvis det vel at mærke anvendes i forhold til de strategiske udfordringer, den enkelte institution har. Udgangspunktet for det eksperimenterende arbejde kan eksempelvis være overordnede analyser af, hvilke elementer den enkelte institution skal sætte fokus på i fremtidigt arbejde, ligesom det eksempelvis er identificeret i Uddannelseslaboratoriets Aftagerundersøgelse og baselinestudie.

Fokus på mål og ikke kun proces

Ifølge Aftagerundersøgelsen handler fokus på slutmål frem for proces blandt andet om:

> *At man i forbindelse med udviklingsprojekter ofte har en tendens til at fokusere på metoden og processen frem for, hvad målet er, og hvordan det skal nås. (s. 21)*

Evalueringen har ikke specifikt sat fokus på dette, men alligevel peger evalueringen på, at der eksempelvis med fokus på kortere og mere fokuserede indsatser tæt på driften, også har fået fokus på selve målet med et udviklingsprojekt.

Et af de særlige aspekter, som deltagerne i de lokale udviklingslaboratorier fremhæver som særligt ved Uddannelseslaboratoriet, er, at det adskiller sig fra andet/traditionelt udviklingsarbejde ved at se udvikling som noget, der kan foregå i mindre eksperimenter. Dette fremhæves som positivt, fordi det bringer udviklingsarbejdet tættere på hverdagen:

> Mange gange, når vi snakker udvikling, så får vi et eller andet kæmpe projekt ind, som er rigtig mange timer. Her [Uddannelseslaboratoriet] har vi været nede i nogle små eksperimentenheder og det, at være nede i de der eksperimentenheder, der kan man nemmere tænke det ind, jamen nu prøver vi lige at få den eksperimenterende tankegang ind, hos underviserne, sådan så det ikke nødvendigvis behøver at være et kæmpe udviklingsprojekt, vi laver, men at det er nogle små ændringer af dagligdagen. (Lederinterview)

Et andet væsentligt element er, at den eksperimenterende metode og deltagelse i Uddannelseslaboratoriet har sat fokus på at have kortvarige indsatser. På en partnerskabsinstitution beskrives eksperimenterne som en slags *"pilotprojekt"*.

På en anden partnerskabsinstitution beskriver det som følger:

> Vi er blevet bedre til systematisk at opsamle, der er bedre sammenhæng, når der laves projekter, og vi er bedre til at lukke projekter ned, hvis man tidligt kan se, at det ikke kommer til at fungere. (Lederinterview)

Generelt beskrives en større opmærksomhed på det, der virker, og på den måde kan man med den eksperimenterende metode netop holde fokus på sine mål. Både set fra det perspektiv, at et eksperiment skal løse definerede strategiske udfordringer, og samtidig er eksperimentet inddelt i faser, der lægger op til, at man løbende spørger sig selv, om eksperimentet "virker". Og netop dette fokus på, hvad der virker, er noget, der nævnes i interview som et element, der er kommet/er sat i fokus med Uddannelseslaboratoriet.

Der er dog det paradoks, særligt set i forhold til eksterne midler til udviklingsprojekter, at de sjældent er bygget til at håndtere, at de planlagte indsatser rent faktisk ikke virker, og man derfor afslutter projekterne. Det vil fremadrettet stille krav til partnerinstitutionernes formulering af ansøgninger, således at de faldgruber, der er ved at arbejde med en eksperimenterende metode, adresseres tidligt i forløbet.

Samarbejde på tværs af fagteams, uddannelser og aftagere

Samarbejde på tværs af fagteams og uddannelser udgør også en af hovedpindene i det at være en eksperimenterende organisation. Det næste afsnit udvider dette og inddrager endvidere samarbejde på tværs af uddannelsesinstitutioner, da dette står stærkt i evalueringen som et vigtigt resultat af Uddannelseslaboratoriet. Formålet med tættere samarbejde på tværs er, at man internt i egen organisation bliver bedre til at løse de fælles udfordringer og får større fokus på videndeling.

Samarbejde lærerne imellem

Det at arbejde med uddannelseseksperimenter i team, både inden for egne team og uddannelser samt på tværs, har i arbejdet med uddannelseseksperimenter åbnet for en nysgerrighed og interesse i at lære af hinandens erfaringer, og har altså været med til at åbne klasserummet.

Arbejdet er understøttet af, at man også har arbejdet meget med teamudvikling ved siden af Uddannelseslaboratoriet:

> Der har vi så også, i de sidste to år, arbejdet meget med teamudvikling, og det tror jeg også har været med til at rykke os rigtigt. Det startede vi faktisk op, ja sideløbende med Uddannelseslaboratoriet. Så det har ikke været en del af det her, men det har bare været medvirkende til det, vi har arbejdet med i Uddannelseslaboratoriet, at der er blevet en større forståelse for, at man udveksler erfaringer og videnspredning til hinanden. Så derfor har det været rigtigt godt, at vi har sat det i gang på det tidspunkt også. (Medlem af faglig fællesskab)

Der har dog også været udfordringer ved at arbejde på tværs, eksempelvis på tværs af uddannelser. Eksempelvis nævnes det, at det på ledelsesniveau har været kompliceret med eksperimentdeltagere, man ikke har haft ledelsesansvar overfor. Endvidere er der måske et paradoks i på den ene side at skulle eksperimentere tæt på egen praksis og samtidig skulle forholde sig til praksis på andre uddannelser. Det har været tænkt sådan, at de faglige fællesskaber har skullet have en koordinerende indsats på tværs af uddannelser, her især med fokus på konceptualisering, spredning og implementering, hvilket er lykkedes godt i nogle tilfælde og mindre godt i andre.

Samarbejde mellem uddannelsesinstitutioner og aftagere (andre partnerinstitutioner)

Det fremhæves næsten samstemmende, at samarbejdet på tværs af institutionerne har været en gevinst ved deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet. Gevinsterne er blandt andet, at der er blevet etableret nogle nye faglige netværk og fællesskaber på tværs af institutionerne:

> Vi er gået med i det for fællesskabets skyld, vi er gået med for at bidrage til fællesskabet og få noget ud af fællesskabet. Vi har fået meget ud af det selv. (Koordinator).

Et bedre kendskab til de øvrige partnerskabsinstitutioner beskrives som værende en meget positiv effekt af deltagelse i Uddannelseslaboratoriet. Det gælder især der, hvor uddannelsesinstitutioner og praktikinstitutioner, der i forvejen samarbejder om specifikke uddannelser, begge har været partnerskabsinstitutioner og samarbejdet omkring eksperimenter (transfer). Her er der meget tydelige tegn på kulturforandringer, her forstået som forandringer i samarbejdskulturen mellem de relevante parter, der har deltaget i eksperimenterne. Her har Uddannelseslaboratoriet givet tid og penge til at lave noget sammen, man ikke ellers ville have haft mulighed for.

Og for mindst en institution har et tættere samarbejde med uddannelsesinstitutioner omkring transfer været den primære årsag til at gå med i Uddannelseslaboratoriet. Her beskrives, hvad man har fået ud af samarbejdet:

> Der er derfor sket en ret stor forandring i den måde, der samarbejdes med uddannelsesinstitutionen på ledelsesniveau. Det, der har haft betydning, er at indgå i eksperimenterne sammen med, så de to institutioner har nærmet sig hinanden rigtig meget. Lederne fra de to institutioner (med en leder og en underviser med fra hver af klinikkerne) udgør et fællesskab omkring en opgave, og det har kulturelt betydet rigtig meget. Der er blevet opbygget en utrolig stor tillid, hvor ting er blevet drøftet i åbenhed, hvilket har givet et godt samarbejde. (Leder)

Det tætte samarbejde i disse projekter har også sat sig spor i forhold til kontakten mellem undervisere og vejledere, det bliver blandt andet udtrykt, at hvor man før skrev e-mails, som blev opfattet som værende mere upersonlige og ugennemskuelige, ringer man nu, hvis man har spørgsmål:

> Det personlige møde kunne ikke erstattes af elektronik. Det er nemmere at ringe, fordi man har ansigt på. Der var skabt tryghed, så de kunne fremkomme med ting, de ikke kunne før. Giver lyst til at samarbejde. (Eksperimentansvarlig)

Selvom det er et begrænset antal studerende, hvis undervisning har indgået i et af disse samarbejdseksperimenter, og der ikke er foretaget indgående evalueringer og sammenligning med kontrolgrupper, tyder de umiddelbare tilbagemeldinger og evalueringerne af eksperimenterne på, at det har haft en positiv effekt for de studerende, at der har været en god sammenhæng mellem undervisnings- og praktikforløb, blandt andet fordi det giver både undervisere og vejledere et bedre indblik i, hvad de studerende lærer i den anden del af deres uddannelse.

Samarbejde med eksterne aftagere og samarbejdspartnere

Evalueringen har ikke specifikt sat fokus på samarbejdet mellem partnerskabsinstitutioner og eksterne samarbejdspartnere. Der er eksempelvis virksomheder, der har deltaget i jobswop-eksperimenter med undervisere fra uddannelsesinstitutioner.

Det fremhæves nogle steder i evalueringen, at virksomhederne ikke har været med i eksperimenterne i det omfang, man havde ønsket sig. Og det bliver fortalt, at i forhold, til den måde, man screenede eksperimenterne i starten, var inddragelsen af eksterne partnere ikke i fokus. Virksomhedernes/aftagernes sene inddragelse i konkrete eksperimenter begrundes med, at det tog lang tid, inden institutionerne fik indflydelse på, hvilke eksperimenter der kunne igangsættes:

> Den måde, som Uddannelseslaboratoriet det første år kørte med en lidt tung topstyring, indtil vi fik rullet ud, at der kom en mulighed for større medindflydelse fra institutionerne selv, i forhold til hvilke eksperimenter de ønskede at igangsætte, det gjorde, at erhvervslivet ikke er kommet med ind fra starten. (Lederinterview)

Udfordringen i forhold til at inddrage eksterne samarbejdspartnere i starten var korte deadlines:

> På nogle områder, især i mange af de tidligere perioder, har det jo netop været et spørgsmål, at vi jo ikke kan gå ud til nogen samarbejdspartnere med så kort deadline og så kort varsel og få dem til at arbejde sammen omkring nogle ting. (Lederinterview)

I forhold til målsætningen om at lave eksperimenter, der gav tættere samarbejde, betød eksperiment DNA'et, at eksperimenter skulle igangsættes meget hurtigt og med for korte periodefrister, at eksperimentperioderne har været en barriere i sig selv:

> Der er kommet nogen udmeldinger for sent i starten af projektet, og det har jo ikke noget at gøre med agilitet, det har bare noget at gøre med, at projektsekretariatet skulle etablere sig. Den famlende start gør jo så, at man sagtens kan ønske et tæt samarbejde med en virksomhed, men man kan ikke komme med en dags varsel og så komme med noget, som er prædefineret i den grad, som det var til at begynde med. Det er ikke ensbetydende med, at der ikke er andre ting i Uddannelseslaboratoriet, vi kan tage med os til at indfri den målsætning. Fordi noget af det, vi gerne ville, det var at adressere det læringsrum, den didaktik, der skal til for at skabe praksisnær uddannelse, og det kan man sige, det har vi fået mere opfyldt gennem Uddannelseslaboratoriet end den anden målsætning. Altså hvis vi skal sige, vi havde to overordnede baggrunde eller bevæggrunde for at gå med i Uddannelseslaboratoriet. Det at forstå og rette os ind efter erhvervslivets behov, det fylder ikke i Uddannelseslaboratoriet, det gør det stadigvæk ikke, det gør det heller ikke i afrapportering. Det er blevet en uddannelsespolitisk dagsorden, der adresseres. Det er ikke en dagsorden, der løfter erhvervslivets behov efter min opfattelse. Nu har vi jo lige fået præsenteret i dag, at Uddannelseslaboratoriet munder ud med en forandringsteori, og det er helt fint. Jeg kan tale meget positivt omkring det, men det er jo ikke det, erhvervslivet efterspørger. Erhvervslivet efterspørger bare, at vi sikrer, at deres behov kommer ind i uddannelserne, hvordan vi så gør det, det ville erhvervslivet kigge på og sige, det er faktisk jeres problem. Ja, men så har vi fået opfyldt nogle andre ting qua Uddannelseslaboratoriet. (Lederinterview)

Udfordringer i arbejdet med den eksperimenterende metode og kulturforandringer mod en eksperimenterende kultur

I dette afsnit om udfordringer i arbejdet med den eksperimenterende metode fokuseres der på, hvad det er for konkrete udfordringer, der knytter sig til at omsætte den eksperimenterende metode i en ændret udviklingspraksis, og som derfor kan være en barriere for udviklingen af en eksperimenterende udviklingskultur.

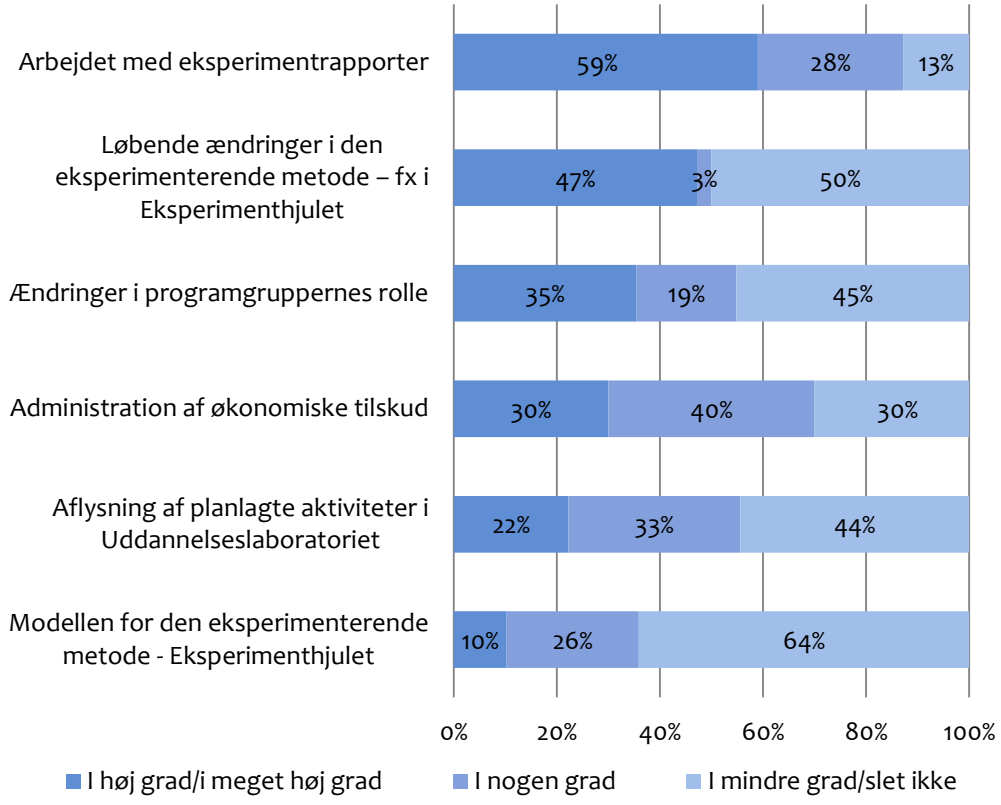
Barrierer for arbejdet med den eksperimenterende metode

Både i den kvalitative undersøgelse og i spørgeskemaundersøgelsen er det tydeligt, at der har været barrierer i forbindelse med deltagelse i Uddannelseslaboratoriet og arbejdet med den eksperimenterende metode. De primære punkter drejer sig om:

- (For) omfattende dokumentation og uklarheder omkring, hvad formålet med eksperimentrapporterne har været
- Ændringer i metoden undervejs har skabt uklarheder
- Ændringer i programgrupper
- Niveauet i kompetenceudviklingen har i mange tilfælde været for lavt
- Uklar rollefordeling i Uddannelseslaboratoriets sekretariat
- For lidt eller ingen indflydelse på indhold og proces
- Forskudte tidsplaner/forskellige kadencer.

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet spurgt om, hvilke faktorer omkring organiseringen af Uddannelseslaboratoriet, der har været en barriere i forhold til at deltage i Uddannelseslaboratoriet, og svarene er vist i figur 5.8. 59 % af de adspurgte ledere giver udtryk for, at arbejdet med eksperimentrapporter i meget høj eller i høj grad har været en barriere, og 47 % svarer, at de løbende ændringer i den eksperimenterende metode har været en barriere. Også i den kvalitative undersøgelse er det næsten konsekvent blevet understreget, at der har været for mange ændringer og uklarheder undervejs, samtidig med at eksperimentrapporterne har været krævende, og at det har været uklart, hvad formålet med rapporterne har været.

Figur 5.7: I hvilken grad vurderer du, at følgende har været en barriere i forhold til at deltage i Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium?



Udfordringer i arbejdet med den eksperimenterende metode

Selvom interview med faglige fællesskaber ikke direkte har været en del af evalueringen af kulturforandringerne, er der i vores interview med faglige fællesskaber fremkommet en del perspektiver og erfaringer, der er vigtige for det fremtidige arbejde med den eksperimenterende metode. Projektet er løbende blevet udviklet undervejs, jf. prototypetænkningen. Det vil sige, at mange ting, eksempelvis metoden, har udviklet sig undervejs i forløbet, og (formentlig) er blevet mere robust på den måde. Men dette har på nogle områder skabt frustrationer i mødet med partnerskabsinstitutionerne og for deres omsætning af metoden til praksis:

> Det organisatoriske eksperiment i Uddannelseslaboratoriet, det har været lidt omkostningsfyldt synes jeg, forstået på den måde, at det ikke har været på skinner, det kan godt være, man ikke skulle tænke for traditionelt, men alligevel (…). (Medlem fagligt fællesskab)

Der ligger endvidere et paradoks i at arbejde med en eksperimenterende metode i praksis, der opleves som værende meget styret og med mange krav:

> Men det der jo også er i det, det er jo også den måde, man forstår det på, fordi dengang det blev præsenteret, der troede alle, at så kunne vi lege med hele verden og det fandt vi jo så ud af, det kunne vi jo ikke, fordi så kom der en baseline, den kom også lidt senere, det har været mange steps i det, hele tiden lidt frem og lidt tilbage. (Medlem fagligt fællesskab)
>
> Ja kontrol, et eller andet sted vil jeg så sige, jeg synes stadig, da jeg læste den oprindelige baseline, at det var en udfordring at sige, nu eksperimenterer vi, fordi vi på den måde bliver mere effektive. Et eksperiment har jo også mulighed for at mislykkes, men det er ligesom skrevet ind i, at det var meget mere effektivt end et udviklingsprojekt, men det er alt sammen afhængig af, hvordan det bliver styret. Der var en eller anden forforståelse i selve Uddannelseslaboratoriets oplæg, hvor jeg tænkte, det var godt nok mærkeligt. (Medlem fagligt fællesskab)

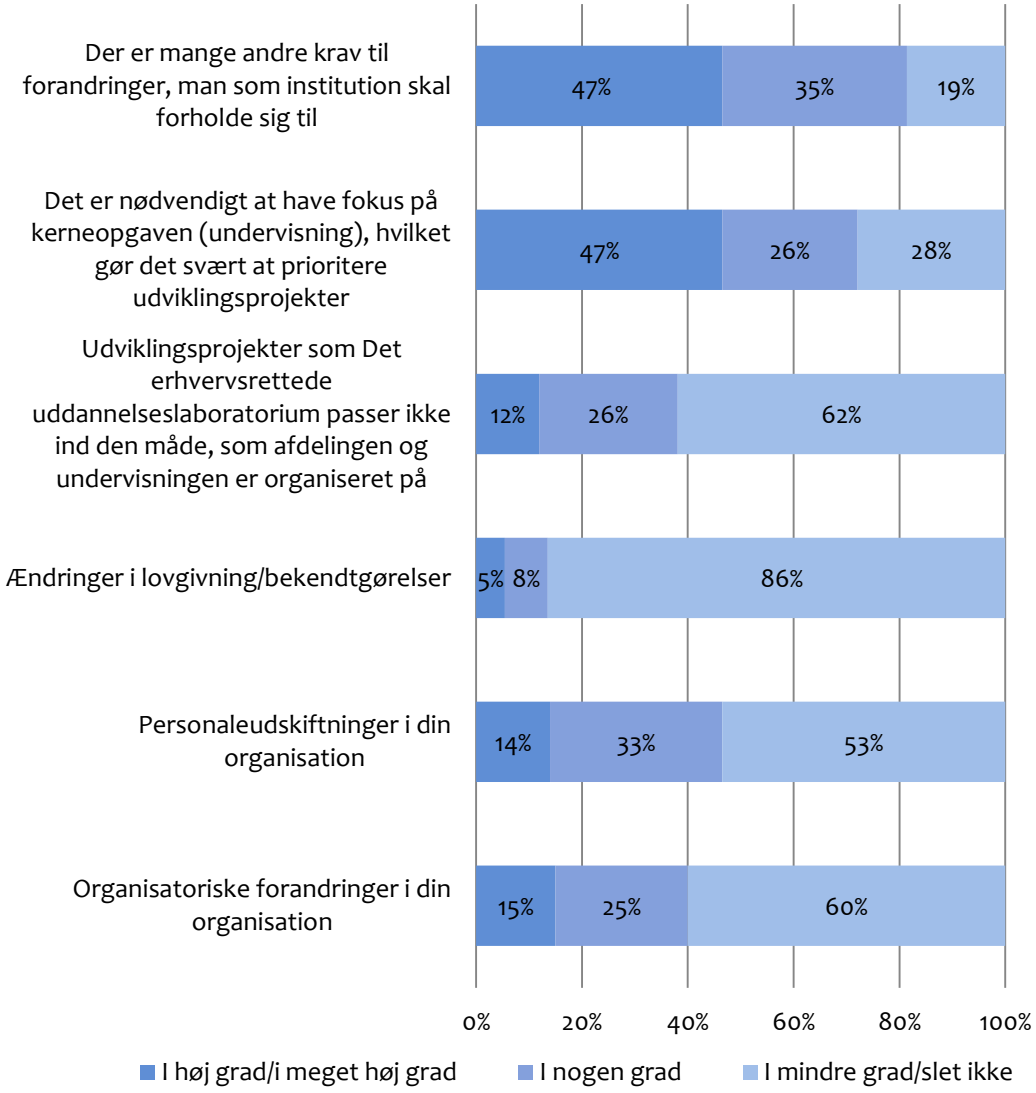
Kontekstens betydning for kulturforandringer

Der gives i det kvalitative interview med topledelserne en variation af begrundelser for, hvorfor man er gået med i Uddannelseslaboratoriet, hvordan og i hvor høj grad man har brugt Uddannelseslaboratoriet i eget udviklingsarbejde, samt i hvilket omfang deltagelse i Uddannelseslaboratoriet har bidraget til udviklingen af en eksperimenterende kultur, som defineret ovenfor. Samtidig er der forskel på, hvordan og i hvilket omfang partnerinstitutionerne har deltaget i Uddannelseslaboratoriet – og på i hvilket omfang de har forpligtet sig på at eksperimentere med det organisatoriske ophæng omkring arbejdet med den eksperimenterende metode. Konkret er det kun knap halvdelen af institutionerne, der har forpligtet sig på at ar-

bejde med program 3, og dermed forpligtet sig på en organisatorisk ændring gennem etablering af lokale udviklingslaboratorier. Det er dog vigtigt at understrege, at arbejdet med den eksperimenterende metode kan have sat sig varige kulturelle spor i de organisationer, der IKKE har arbejdet under program 3. Det er endvidere vigtigt at understrege, at det ikke udelukkende er selve arbejdet med Uddannelseslaboratoriet, der afgør omfanget af kulturforandringer, andre konkurrerende - og måske mere presserende - dagsordener har i høj grad haft betydning for, hvor langt man er kommet med arbejdet.

I spørgeskemaundersøgelsen blev lederne spurgt til, hvilke faktorer (ud over de viste i figur 5.7), der har været barrierer i forhold til at deltage i Uddannelseslaboratoriet (se figur 5.8). Generelt set vurderer 47 %, at det, at der er mange andre krav, man som institution skal forholde sig til, i meget høj eller høj grad har været en barriere i forhold til at deltage i Uddannelseslaboratoriet. I de følgende afsnit vil vi se nærmere på disse forskellige typer af barrierer, suppleret med data fra de kvalitative interview.

Figur 5.8: I hvilken grad vurderer du, at følgende forhold har været en barriere i forhold til at deltage i Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium?



Fokus på kerneopgaven

47 % vurderer at det i meget høj eller høj grad har været nødvendigt at have fokus på kerneopgaven, og at det har været en barriere i forhold til deltagelsen. Det har været en af hovedintentionerne for Uddannelseslaboratoriet at bringe udvikling og drift tættere sammen. Og der har været eksperimenteret i egen praksis – drift, men i praksis har metoden været tidskrævende, blandt andet har der skulle nedsættes eksperimentteam, og dokumentationen har været tidskrævende. Der er eksempler på, at den tid, som eksperimentdeltagerne har brugt på at eksperimentere, har skullet tages fra andre arbejdsopgaver, og på den måde har der eksempelvis været øget pres på kolleger, der har skullet løse opgaven, eller de har selv skullet arbejde mere.

Kun 12 % af de adspurgte vurderer, at det i meget høj eller høj grad har været en barriere, at udviklingsprojekter som Uddannelseslaboratoriet ikke passer ind i den måde, som afdelingen og undervisningen er organiseret på.

Det er generelt for de institutioner, der har deltaget i Uddannelseslaboratoriet, at de sideløbende har deltaget i andre større og mindre udviklingsprojekter. Der er forskel på omfanget og antallet af disse projekter, og på hvor tæt koblet de har været til Uddannelseslaboratoriet, og hvor meget de har forstyrret aktiviteterne i Udviklingslaboratoriet:

> Der er tegn på, at graden af fokusering i udviklingsarbejdet har betydning. Fx bliver det fortalt, at mange sideløbende projekter, som den enkelte afdeling eller uddannelse skal deltage i, kan betyde, at nogle afdelinger kan opleve sig overvældet: For nogle afdelinger bliver det sådan 'også' det. (Koordinator)

På nogle uddannelsesinstitutioner har deltagelse i Uddannelseslaboratoriet været med til at anskueliggøre, at medarbejdernes ansættelseskontrakter typisk er rettet mod 100 % drift og undervisning, mens der ikke direkte er tid til udvikling. Der er derfor sat fokus på, om man kan lave ansættelses- og timestrukturer, hvor udvikling så er tænkt ind.

Organisatoriske forandringer

14 % påpeger, at personaleudskiftninger i meget høj eller høj grad har været en barriere, mens 15 % peger på organisatoriske ændringer som en barriere. Selvom disse faktorer tilsyneladende ikke bredt har været en barriere for de adspurgte, viser de kvalitative interview, at det har omfattende indflydelse på eksperimentarbejdet, når relevante ledere eller andet personale udskiftes, eller der har været igangsat store omstruktureringer i projektperioden. Også her er der eksempler på, at eksperimentarbejdet er gået helt i stå i kortere eller længere perioder.

Evalueringen viser omvendt også eksempler på, at deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet er blevet brugt som løftestang i forhold til at løse nogle meget konkrete lokale udfordringer, og hvor de der er meget tydelige tegn på kulturforandringer i retning mod de elementer, der kendetegner den eksperimenterende organisation. Der er også eksempler på, at netop deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet har været med til at legitimere, at udviklingsarbejdet var vigtigt og højt på dagsordenen over for ny ledelse.

I forbindelse med, at organisationsændringer har medført ny ledelse, har deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet været med til at sætte en dagsorden om:

.. at det ikke er til diskussion, om man skal være udviklingsorienteret. Det er jo altid meget svært at sige til nye, hvordan gør vi tingene her. Og der har ledelsesniveauet… , det har været meget let at sige, at det her er ikke til diskussion. Og det er jo det der med, når det er eksternt finansieret, og det har gjort, at det er blevet accepteret på chefniveau, nemmere end det ellers ville have været. (Lederinterview)

Eksterne barrierer

5 % af de adspurgte vurderer, at ændringer i love og bekendtgørelser i meget høj eller høj grad har været en barriere for deltagelse. Selvom dette ikke fylder meget for de adspurgte i spørgeskemaundersøgelsen, er det noget, der har optaget dem, der har deltaget i den kvalitative undersøgelse meget. En af årsagerne til disse forskelle i resultater kan hænge sammen med hvem, der er spurgt. Spørgeskemaerne er besvaret af afdelingsledere, mens det er den øverste ledelse, der har deltaget i de kvalitative interview og som alt andet lige må formodes at have meget fokus på forandringer og de eksterne krav.

I den kvalitative undersøgelse er der givet eksempler på, hvad det er for andre krav, der har været, og som har haft betydning. Der nævnes blandt andet:

- Store reformer af uddannelserne og vejlederreformen
- Ny overenskomst og arbejdstidsaftaler
- Institutionsakkreditering
- Arbejdet med Uddannelsesministeriets udviklingskontrakter og målhierarki.

Disse har i forskellig grad været udtryk for politiske krav om at fokusere på noget andet end Uddannelseslaboratoriet. Disse faktorer har eksempelvis medført, at det har været sværere at finde tid til at eksperimentere, herunder tid til at deltage i kompetenceudvikling og implementere resultater af eksperimenter i egen praksis og i det hele taget for organisationernes mulighed for overhovedet at deltage i projektet.

Evalueringen viser, at det faktum, at de erhvervsrettede uddannelser har stor politisk bevågenhed og derfor er genstand for omfattende reformer og ændringer i det lovgrundlag, der regulerer uddannelsernes indhold og organisering, har betydning for arbejdet med udviklingsprojekter som Uddannelseslaboratoriet.

Opsamling

De forskellige former for barrierer og forandringer er på mange institutioner foregået sideløbende:

Men så vil jeg så sige, så er der sket rigtig mange ting i organisationen, hvor der jo er kommet nye organisationer, der er OK13, EUD-reformen, og jeg ved ikke hvad. Men der er mange ting, der har gjort, at Uddannelseslaboratoriet har fået mindre fokus i en periode. (Lederinterview)

Disse andre krav har i nogle tilfælde betydet, at eksperimentarbejdet enten er gået helt i stå i en periode eller været udsat for store omstruktureringer på de berørte partnerskabsinstitutioner. Her har der været tilfælde, hvor arbejdet med eksperimenter enten har været gået helt i stå eller har været udsat for store forandringer, der har haft indflydelse på, hvor langt partnerskabsinstitutionerne er nået. Der kan derfor også være tegn på kulturforandringer, der indfinder sig senere i processen, altså efter projektet er afsluttet. Dette er væsentligt set i forhold til de mere overordnede målsætninger om at lave varige kulturændringer i organisationerne. Uddannelseslaboratoriet har ikke haft mulighed for at forudsige, hvilke andre dagsordener, der ville være fremherskende i projektets løbetid, som det ville have været relevant at indtænke i projektet. På den ene side er et prototypeprojekt åbent for forandringer, hvilket kan ses som værende positivt set i forhold til udviklingsarbejde i en evigt foranderlig (erhvervsuddannelses) verden. På den anden side har projektet ligget fast, eksempelvis har partnerinstitutionerne på et tidligt tidspunkt forhandlet, hvilke programmer der skulle eksperimenteres indenfor, samt hvor mange medarbejdere der skulle deltage i kompetenceudvikling. Desuden har der fra start været en baseline, som partnerinstitutionerne ikke nødvendigvis har kunnet genkende sig selv i (mere). Det har derfor ikke været muligt for institutionerne at tage højde for store forandringer i for eksempel indsatsområder, andre tidskrav og færre medarbejdere, og der er derfor i nogle tilfælde oplevet, at der er uoverensstemmelser mellem institutionernes verden og de krav, der er stillet fra Uddannelseslaboratoriet.

Opsamling: kulturforandringer

Evalueringen af kulturforandringer har været todelt: En kvantitativ, der har forholdt sig til de foruddefinerede elementer af den eksperimenterende organisation og en mere eksplorativ kvalitativ del. For at afdække Uddannelseslaboratoriets og den eksperimenterende metodes potentielle forandringskraft i forhold til kulturforandringer, har den kvalitative del af evalueringen spurgt ind til, hvordan deltagelsen i Uddannelseslaboratoriet har bidraget til partnerinstitutionernes udviklingspraksis. Dataindsamlingen viser forskellige typer af tegn på en kulturforandring i partnerskabsinstitutionerne:

1) Konkret oplevet behov for ændret praksis og konkrete forsøg på at ændre udviklingspraksis
2) Oplevelse af den eksperimenterende metode som reelt svar på konkrete udfordringer og konkrete forsøg på at arbejde eksperimenterende/oplevelse af, at redskaber udviklet som led i den eksperimenterende metode, bidrager til en kvalificering af udviklingsarbejdet og konkret arbejde med forskellige redskaber.

I forhold til at kunne afdække Uddannelseslaboratoriets reale forandringskraft, har evalueringen spurgt ind til, hvordan arbejdet med den eksperimenterende metode er forankret i partnerskabsinstitutionerne på nuværende tidspunkt. Dette er undersøgt ved at spørge ind til, hvordan man vil arbejde videre med den eksperimenterende metode og med redskaber, der understøtter et systematisk og strategisk udviklingsarbejde baseret på uddannelseseksperimenter. De tegn, der her er fundet, er:

3) Konkrete beslutninger om at videreføre arbejdet med den eksperimenterende metode, herunder at arbejde med konkrete redskaber og etablering af fora, der skal understøtte en strategisk og systematisk udviklingsindsats.

Evalueringen viste, at der er forskel på, hvor langt partnerinstitutionerne er i processen med at forankre den eksperimenterende metode. Nogle har besluttet at videreføre arbejdet med specifikke redskaber fx baseline og tværgående faglige fællesskaber (fx tværgående ledelsesgrupper med eksplicit fokus på udviklingsarbejdet), og andre er i en proces, hvor der arbejdes på at afdække og beslutte, hvordan man fremover kan og vil arbejde med metoden.

Evalueringen viser tegn på, at Uddannelseslaboratoriet har haft forandringskraft og bidraget til kulturforandringer på en række forskellige områder:

- Der er opbygget kapacitet til at arbejde eksperimenterende
- Erfaring med udviklingsledelse på tværs af uddannelser
- Øget opmærksomhed på, at udviklingsprojekter skal baseres på eksisterende viden, blandt andet gennem anvendelse af baseline som redskab til at kvalificere udviklingsarbejdet
- Øget opmærksomhed på evaluering som integreret del af udviklingsarbejdet.
- Opmærksomhed på, at udviklingsarbejdet kræver tid og ressourcer
- Erfaring med uddannelseseksperimenter som redskab til at eksperimentere i praksis og mulighed for at lukke eksperimenter, der ikke viser produktive tegn.
- Udvikling af fælles sprog
- Systematisk opsamling på eksperimenter som redskab til at kvalificere det strategiske udviklingsarbejde
- Videndeling i institutionen og på tværs af institutioner
- Evalueringen har endvidere vist, at Uddannelseslaboratoriet og institutionernes arbejde med eksperimenter ikke kan ses isoleret fra de øvrige dagsordener, der er i spil på de erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner.

REFERENCER

Damvad og Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium (2012): Baselinestudie. København: Damvad/Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium

Damvad og Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium (2013): Aftagerundersøgelse. København: Damvad/Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium

Dinesen, M. Skov og Kølsen de Wit, C., (2010) Innovativ evaluering – evaluering, der skaber indflydelse og anvendelse i: Evalueringsnyt nummer 24, Dansk Evalueringsselskab

Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium (2013): Metodeguide prototype 2. En forandringsteori til uddannelsessektoren. Den eksperimenterende tilgang – fra tænkning til konkrete metoder. København: Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium

Friche, N. (2010) Tekniske skolers evalueringspraksis: Intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne. [Ph.d. afhandling]. Aalborg Universitet.

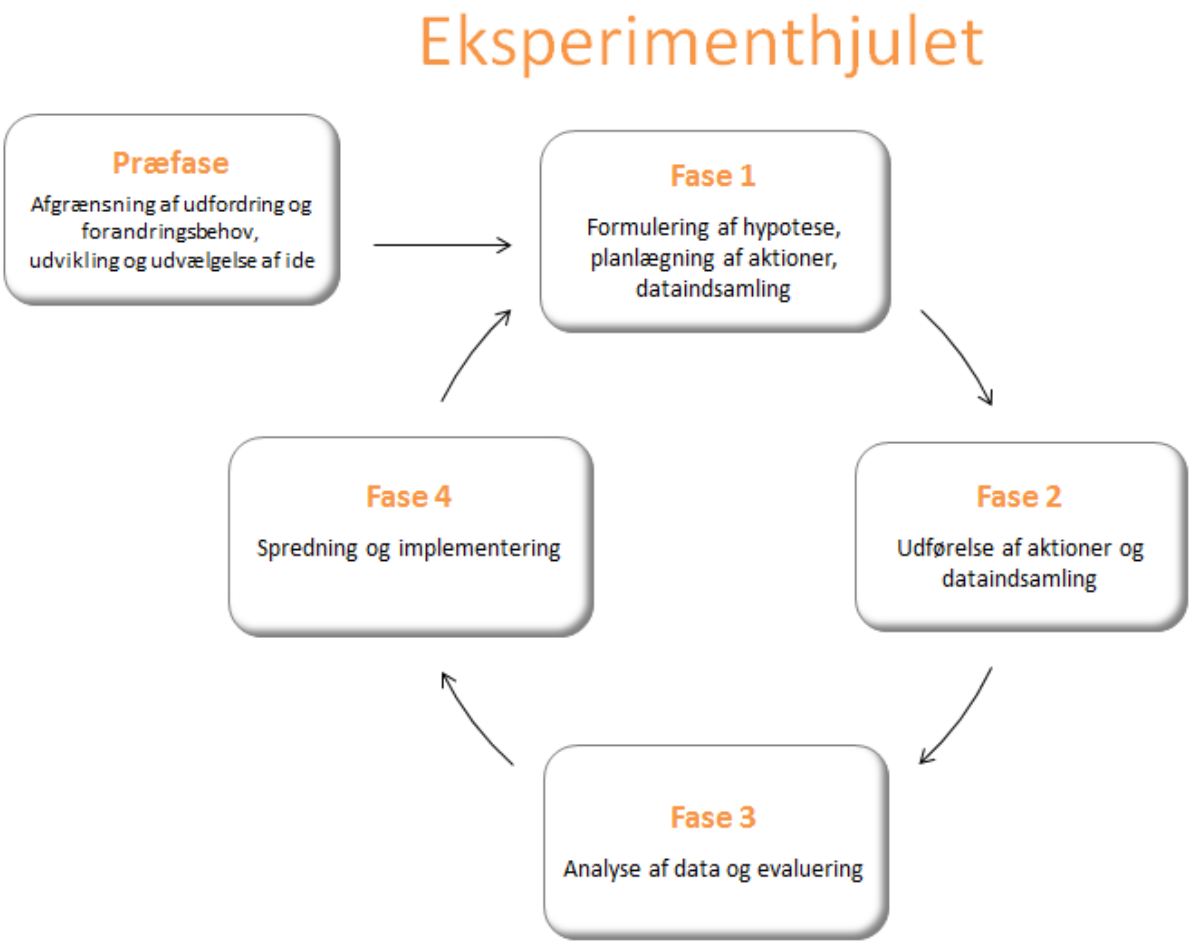
Hjort-Madsen, P. (2012) Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne: Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb. [Ph.d. afhandling]. Roskilde Universitet.

Høgsbro og Rieper (2001) Formative evalueringer. I: Dahler-Larsen, P & Krogstrup, H (red.) Tendenser i evaluering. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

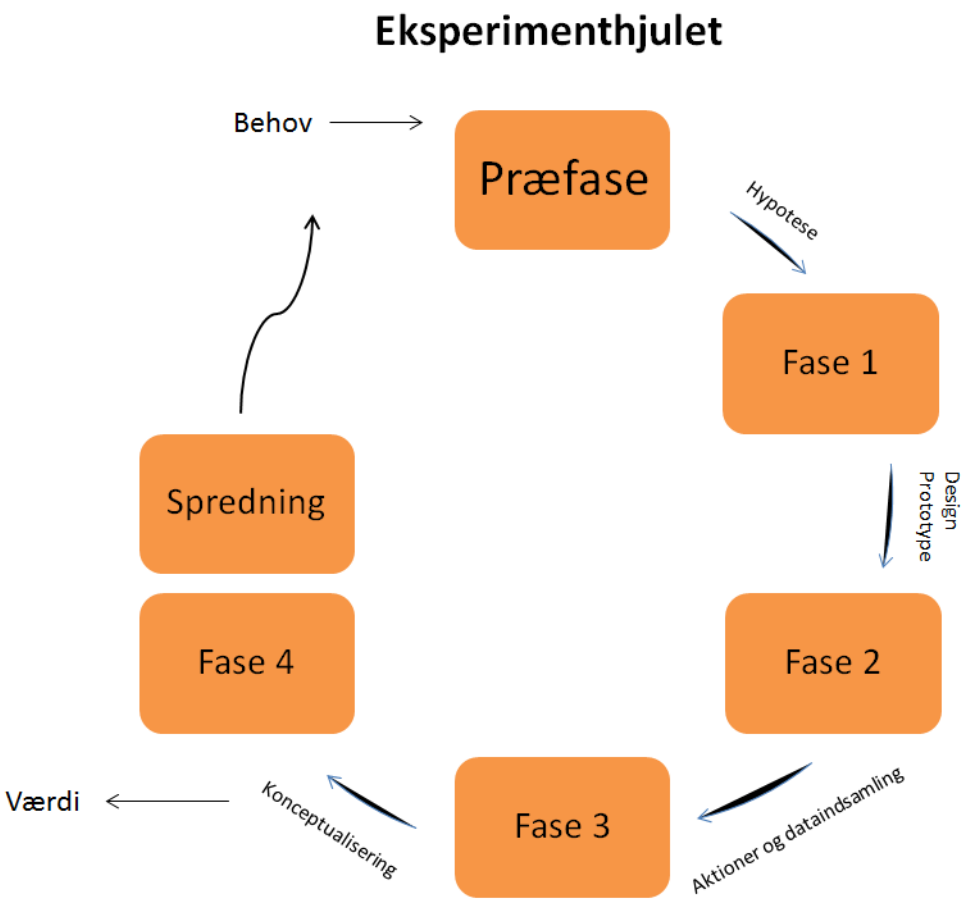
Rasmussen, J. Gulddahl; Jørgensen, Kenneth Mølbjerg; Larsen, Mette Vinther. (2011) Organisering og forandring. I: Nikolaj Stegeager; Erik Laursen (red.) Organisationer i bevægelse: læring, udvikling, intervention. Samfundslitteratur

TeamArbejdsliv og Instituttet for Pædagogik og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter (2014): Evaluering af Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium. Midtvejsevaluering. København, Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium.

BILAG 1: EKSPERIMENTHJUL PROTOTYPE 2 (MAJ 2013)

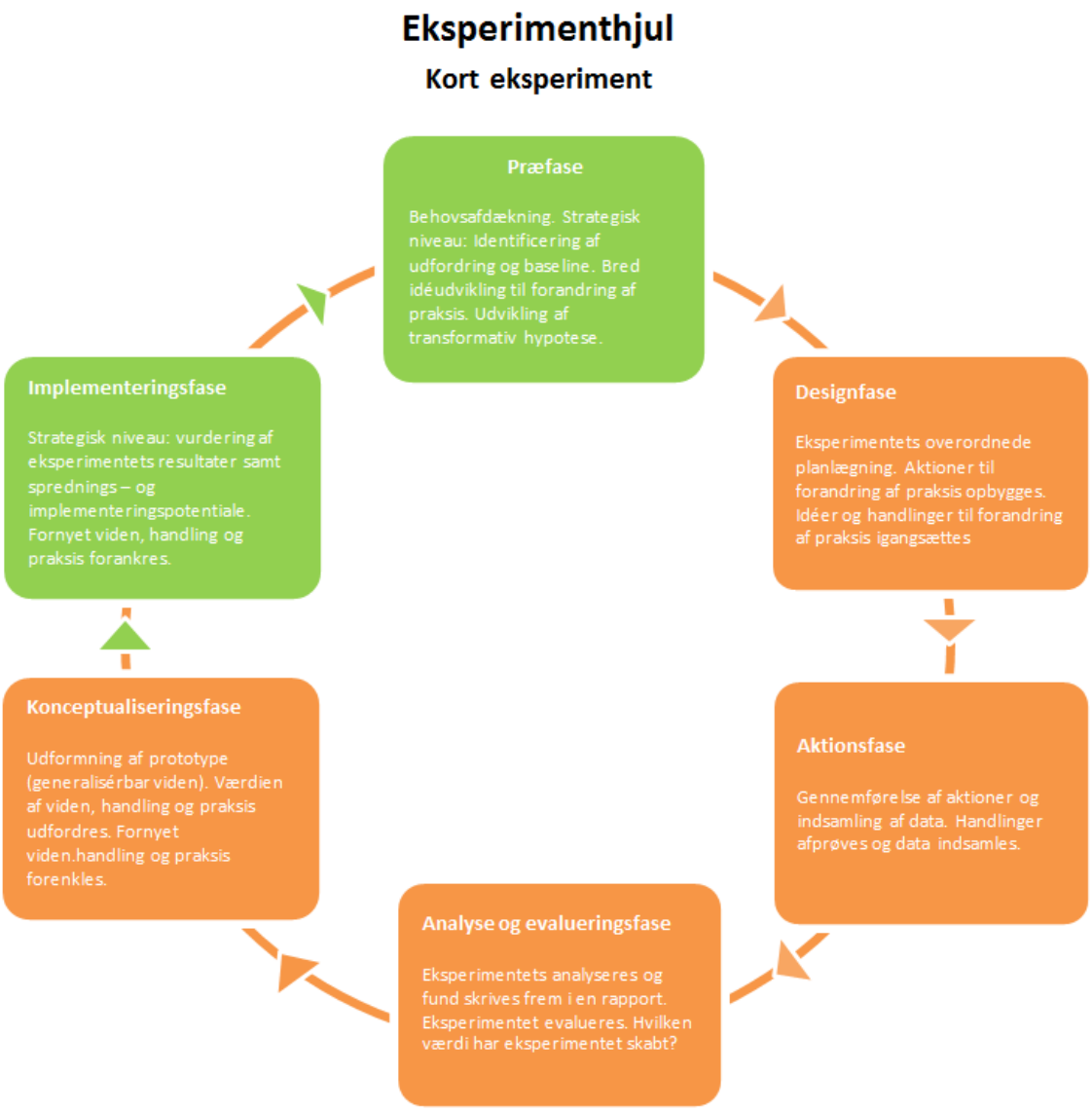


BILAG 2: EKSPERIMENTHJUL PROTOTYPE 4 (MARTS 2014)

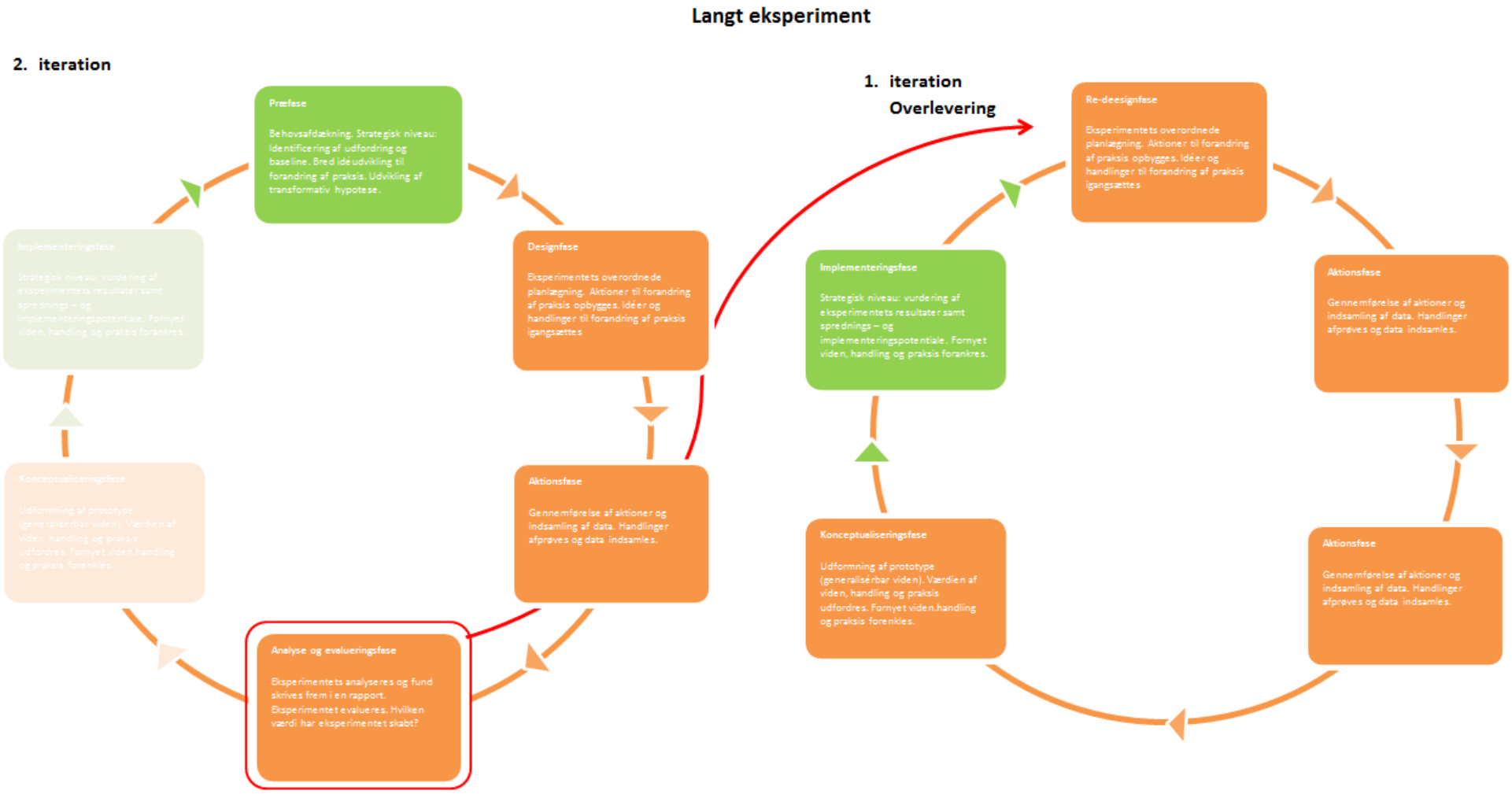


BILAG 3: EKSPERIMENTHJUL PROTOTYPE 5 (JULI 2014)

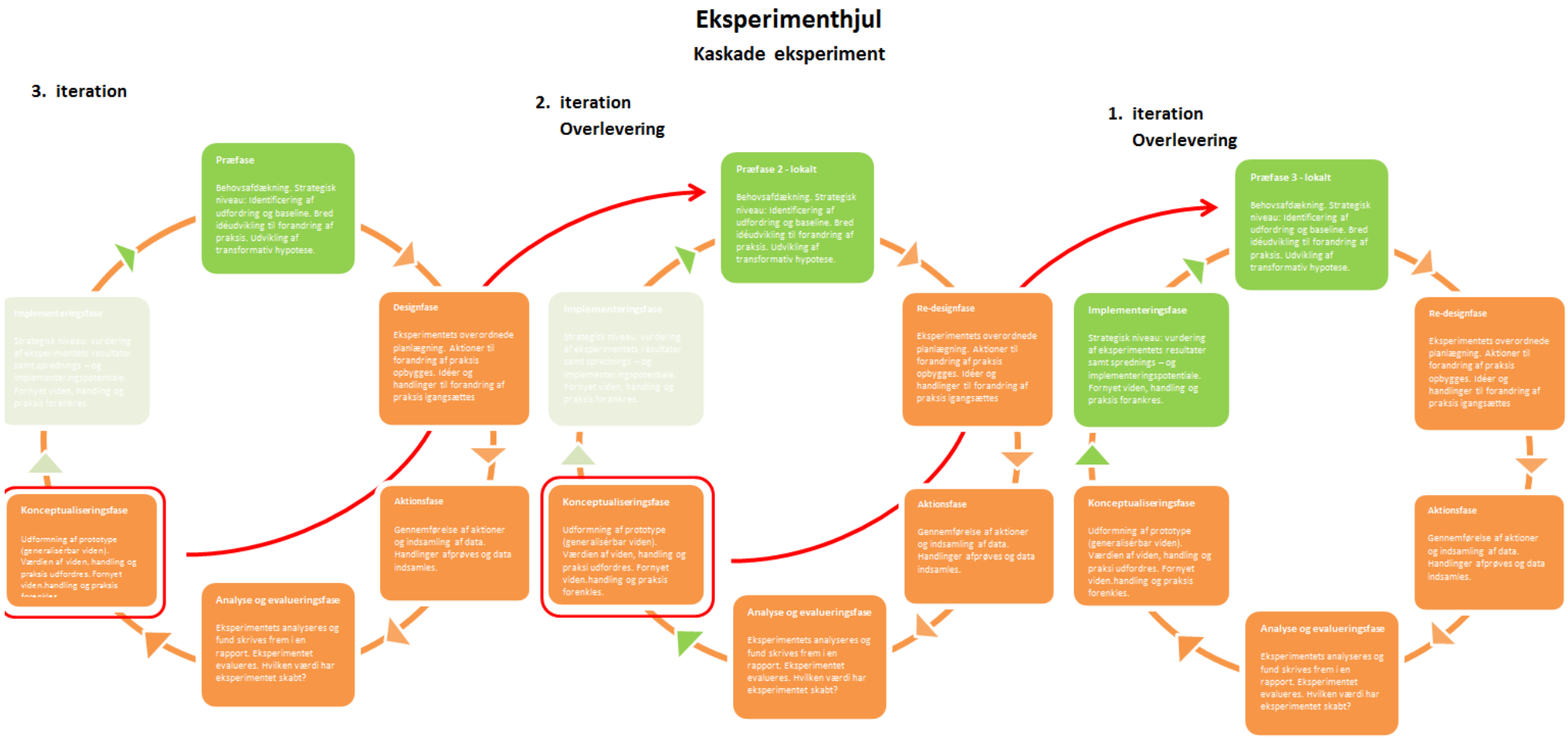
Bilag 3.1 Eksperimenthjul "Kort eksperiment", prototype 5



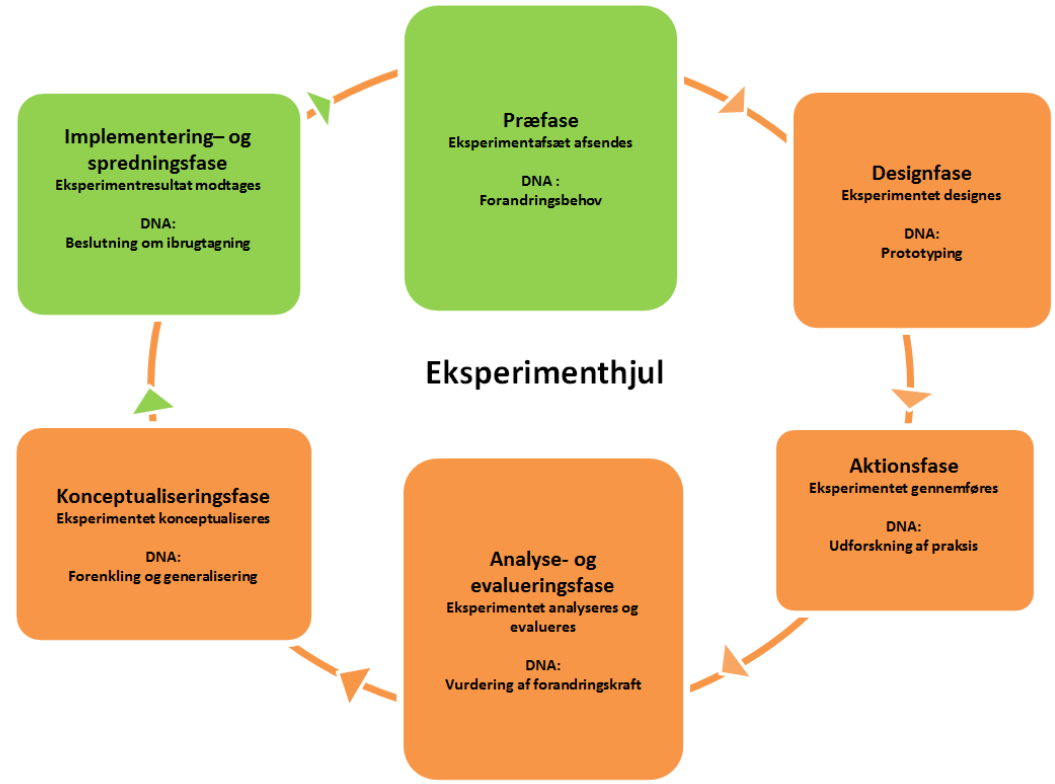
Bilag 3.2: Eksperimenthjul, "Langt eksperiment", prototype 5

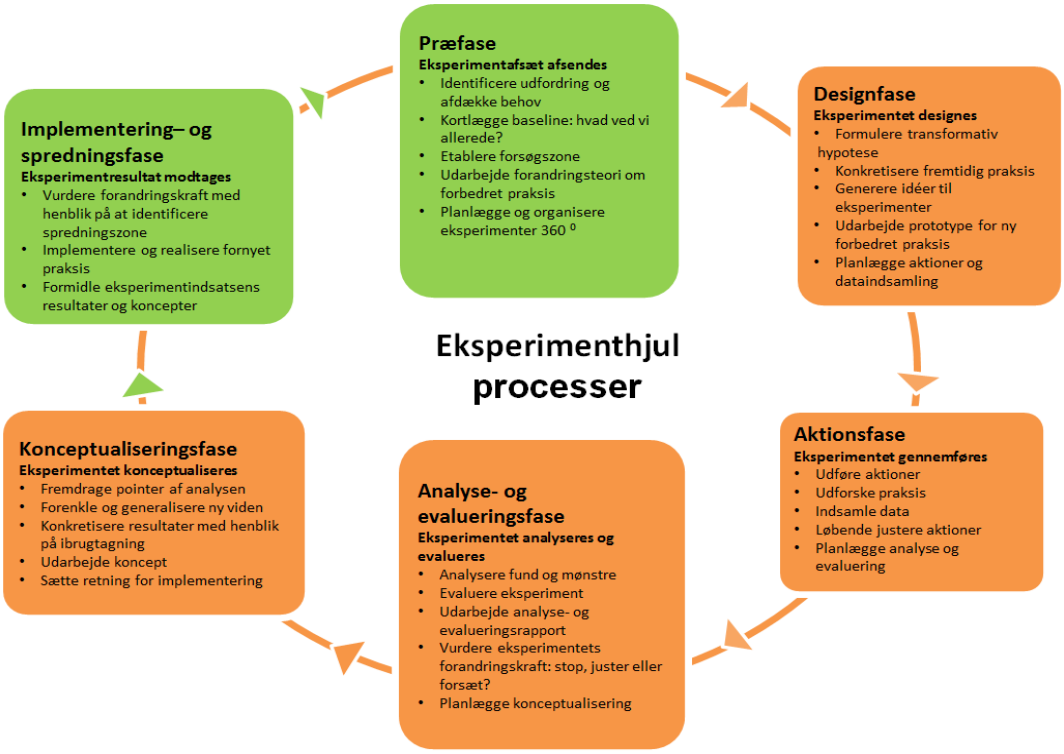


Bilag 3.3: Eksperimenthjul, ”Kaskade eksperiment”, prototype 5



BILAG 4: EKSPERIMENTHJUL PROTOTYPE 6 (SEPTEMBER 2014)





BILAG 5: SPØRGEGUIDE TIL INTERVIEW MED EKSPERIMENTTEAMS

Tema	Spørgsmål
Indledning:	*Præsentation af interviewdeltagere* *Eksperimentets formål* Hvad er det for en særlig udfordring eksperimentet skal imødekomme? og hvordan har man designet eksperimentet med henblik på at imødekomme denne udfordring?

Eksperimentets faser og arbejdet med den eksperimenterende metode	*Præfasen:*
	
	• Hvordan er eksperimentet udviklet/udvalgt?
	  o Hvordan er udfordring og eksperiment identificeret og afgrænset og af hvem?
	  o Hvad er forholdet mellem eksperimentet og institutionens strategiske mål?
	• Hvordan er eksperimentteamet sammensat og af hvem?
	• Hvem har været (de centrale) aktører i denne fase (fx FF, Koordinator, underviser/vejleder/leder (eksperimentteam), Ambassadør) og hvordan har opgavefordelingen været?
	• Hvilkre redskaber har eksperimentteamet arbejdet med i denne fase? Hvordan og på hvilken måde har det bidraget til eksperimentet? Hvordan er eksperimentteamet klædt på til at arbejde med evt. redskaber?
	• Hvilke aktiviteter har understøttet arbejdet i denne fase og hvordan har de bidraget til eksperimentet?*
	• Hvor meget tid er der sat af til arbejdet i denne fase og hvor meget tid har eksperimentteamet brugt i denne fase?
	• Hvilke særlige udfordringer/muligheder har knyttet sig til arbejdet i denne fase? Hvad har haft betydning (kontekstuelle forhold)?

	Fase 1: Planlægning/Design • Hvordan er eksperimenthypotesen udarbejdet? Er der tale om en transformativ hypotese? • Hvordan er hypotesen operationaliseret/ Hvordan er eksperimentdesignet og eksperimentplan udviklet? Hvordan har I planlagt den eksperimenterende indsats? • Har I/Hvordan har I inddraget eksisterende viden i en kvalificering af eksperimentet? • Hvem har været (de centrale) aktører i denne fase (fx FF, Koordinator, underviser/vejleder/leder,

	Ambassadør) og hvordan har opgavefordelingen været? og hvordan har samarbejdet mellem eksperimentteamet og øvrige aktører fungeret? • Hvilkre redskaber har eksperimentteamet arbejdet med i denne fase? Hvordan og på hvilken måde har det bidraget til eksperimentet? Hvordan er eksperimentteamet klædt på til at arbejde med evt. redskaber? • Hvilke aktiviteter har understøttet arbejdet i denne fase og hvordan har de bidraget til eksperimentet?* • Hvor meget tid er der sat af til arbejdet i denne fase og hvor meget tid har eksperimentteamet brugt i denne fase? • Hvilke særlige udfordringer/muligheder har knyttet sig til arbejdet i denne fase? Hvad har haft betydning (kontekstuelle forhold)?
	Fase 2: Gennemførelse og dataindsamling/Aktioner • Hvordan har I gennemført eksperimentet? • Hvordan har eksperimentet ført til forandringer af praksis/Udfordret den eksisterende praksis? • Er der lavet dataindsamling under eksperimentet, hvordan og af hvem? • Har der været justering af design under eksperimentet, hvordan og af hvem? • Har I arbjedet med spredning af viden under eksperimentet hvordan og af hvem? • Hvem har været (de centrale) aktører i denne fase (FF, Koordinator, underviser/vejleder/leder, Ambassadør) og hvordan har opgavefordelingen været? og hvordan har samarbejdet mellem eksperimentteamet og øvrige aktører fungeret? • Hvilkre redskaber har eksperimentteamet arbejdet med i denne fase? Hvordan og på hvilken måde har det bidraget til eksperimentet? Hvordan er eksperimentteamet klædt på til at arbejde med evt. redskaber? • Hvilke aktiviteter har understøttet arbejdet i denne fase og hvordan har de bidraget til eksperimentet?* • Hvor meget tid er der sat af til arbejdet i denne fase og hvor meget tid har eksperimentteamet brugt i denne fase? • Hvilke særlige udfordringer/muligheder har knyttet sig til arbejdet i denne fase? Hvad har haft betydning (kontekstuelle forhold)?
	Fase 3: Evaluering og dataanalyse • Hvordan har man lavet dataanalyse og evaluering? • Hvem har været (de centrale) aktører i denne fase (FF, Koordinator, underviser/vejleder/leder, Ambassadør) og hvordan har opgavefordelingen været? og hvordan har samarbejdet mellem eksperimentteamet og øvrige aktører fungeret?

	• Hvilkre redskaber har eksperimentteamet arbejdet med i denne fase? Hvordan og på hvilken måde har det bidraget til eksperimentet? Hvordan er eksperimentteamet klædt på til at arbejde med evt. redskaber? • Hvilke aktiviteter har understøttet arbejdet i denne fase og hvordan har de bidraget til eksperimentet?* • Hvor meget tid er der sat af til arbejdet i denne fase og hvor meget tid har eksperimentteamet brugt i denne fase? • Hvilke særlige udfordringer/muligheder har knyttet sig til arbejdet i denne fase? Hvad har haft betydning (kontekstuelle forhold)?
	Fase 4A: Generaliering/udvikling af prototyper[8] • Hvordan er der arbejdet med konceptualisering/refleksioner over eksperimentets eksemplariske værdi/udvikling af prototyper? • Hvilke koncepter er udviklet på baggrund af eksperimentet? • Hvad er konceptets spredningspoteniale? (hvem kunne have gavn af eksperimentets resultater?) • Hvem har været (de centrale) aktører i denne fase (FF, Koordinator, underviser/vejleder/leder, Ambassadør) og hvordan har opgavefordelingen været? og hvordan har samarbejdet mellem eksperimentteamet og øvrige aktører fungeret? • Hvilkre redskaber har eksperimentteamet arbejdet med i denne fase? Hvordan og på hvilken måde har det bidraget til eksperimentet? Hvordan er eksperimentteamet klædt på til at arbejde med evt. redskaber? • Hvilke aktiviteter har understøttet arbejdet i denne fase og hvordan har de bidraget til eksperimentet?* • Hvor meget tid er der sat af til arbejdet i denne fase og hvor meget tid har eksperimentteamet brugt i denne fase? • Hvilke særlige udfordringer/muligheder har knyttet sig til arbejdet i denne fase? Hvad har haft betydning (kontekstuelle forhold)?
	Fase 4B: Spredning og Implementering • Har eksperimentet ført til forandring af den praksis, hvori denne er gennemført? Hvilken type forandring? (Hvorfor/hvorfor ikke?) • Har eksperimentet ført til forandring af anden praksis, hvor, hvordan (Hvorfor/hvorfor ikke)? • Hvordan er der arbejdet med spredning og implementering?

[8] I tvivl om typologi

	• Hvilke erfaringer/koncepter fra jeres eksperiment har eksemplarisk værdi for andre? • Hvad skal der til for at (dele af) jeres eksperiment kan spredes i organisationen? • Hvem er de centrale modtagere? Hvordan formidler man til forskellige modtagergrupper? • Hvordan har man formidlet den viden, der er genereret i eksperimentet? • Hvem har været (de centrale) aktører i denne fase (FF, Koordinator, underviser/vejleder/leder, Ambassadør) og hvordan har opgavefordelingen været? og hvordan har samarbejdet mellem eksperimentteamet og øvrige aktører fungeret? • Hvilkre redskaber har eksperimentteamet arbejdet med i denne fase? Hvordan og på hvilken måde har det bidraget til eksperimentet? Hvordan er eksperimentteamet klædt på til at arbejde med evt. redskaber? • Hvilke aktiviteter har understøttet arbejdet i denne fase og hvordan har de bidraget til eksperimentet?* • Hvor meget tid er der sat af til arbejdet i denne fase og hvor meget tid har eksperimentteamet brugt i denne fase? • Hvilke særlige udfordringer/muligheder har knyttet sig til arbejdet i denne fase? Hvad har haft betydning (kontekstuelle forhold)?
1) ***Eksperimentteamets refleksioner over den eksperimenter som driver i en systematisk og strategisk udviklingsindsats?***	• *Den eksperimenterende metode* • Adskiller arbejdet med uddannelseseksperimenter sig fra den måde I ellers arbejder med udvikling på? Hvordan? • Har arbejdet med eksperimenter ændret eller udfordret hvordan man arbejder med udvikling i organisationen? Hvordan? • Hvad skal der, på baggrund af jeres erfaringer, til for at den eksperimenterende metode kan virke som model for udvikling? Kræver det noget særligt af medarbejderne og ledelsen? • Hvad har I fået ud af at arbejde med den eksperimenterende metode? Har I ændret jeres syn på hvordan man skal lave udviklingsarbejde? Hvorfor? • Er der ting som i gør anderledes efter at have arbejdet med den eksperimenterende metode, hvilke, og hvor? • Er der redskaber som i oplever som særligt produktive/udfordrende at anvende? Hvorfor? • Hvilke barrierer har der været i forhold til arbejdet med metoden?

*Hvordan har man udvalgt deltagere til aktiviteterne? Har det været en eller flere fra eksperimentteamet der har været afsted? Hvordan har man efterfølgende videndelt i teamet?

BILAG 6: GRUPPEINTERVIEW MED DELTAGERE I DE FAGLIGE FÆLLESSKABER

Tema/spørgsmål	Underspørgsmål
Intro	• Præsentation, roller, hvornår og hvordan de er kommet ind i de lokale udviklingslaboratorium • Hvad er jeres vigtigste opgave(r) som fagligt fællesskab? • Hvad har I lært ved at være med i Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium?
Hvordan har I organiseret det/de lokal (e) udviklingslaboratorie(r)? [9]	• Hvilke fora eksisterer der? • Hvordan er de enkelte fora sammensat, hvad var overvejelserne omkring sammensætning og rekruttering og hvad er jeres erfaringer med denne sammensætning? • Hvad er opgavefordelingen mellem de forskellige fora? Og har de udviklet sig/ er de ændret undervejs i projektet? Hvordan og hvorfor? • Hvordan er i organiseret, er sammensætningen ændret undervejs og i så fald hvorfor og hvad har det betydet for jeres arbejde? • Hvilke ressourcepersoner anvender man og hvilke opgaver løser de forskellige ressourcepersoner (herunder koordinator, ambassadører, udviklingsmedarbejdere mv) • Udfordringer/styrker ved den samlede organisering • Hvordan er samarbejdet mellem de faglige fællesskaber og de enkelte eksperimentteams organiseret? Hvorfor? Hvordan har det fungeret? • Hvor ofte mødes I? • Har i fast dagsorden eller hvordan besluttes dagsorden for møderne? Hvorfor?
Hvordan arbejder I med udvælgelse, igangsættelse og løbende opfølgning på strategiske uddannelseseksperimenter?	• Hvordan arbejder I med at afdække udviklingsbehov og formulere forsøgszoner? • Hvordan arbejder I med at udvikle/udvælge eksperimenter inden for disse? • Hvordan sikrer I, at de eksperimenter der igangsættes bygger på eksisterende viden? • Hvordan sikrer I, at de eksperimenter der igangsættes udfordrer eksisterende praksis?

[9] I tilfælde af at de faktuelle forhold omkring fora, sammensætning mv. er besvaret i interviewet med koordinator eller i indledende samtale med tovholder for faglige fællesskaber, er disse undladt i interviewet.

	• Hvordan sikres det, at de eksperimenter der igangsættes adresserer strategiske udfordringer? • Hvordan har I fulgt/monitoreret (evalueret?) de eksperimenter som I har haft (på partnerskabsinstitutionen)? • Hvordan er viden medieret mellem eksperimentet og de faglige fællesskaber? Hvordan har det fungeret i praksis? • Hvordan sikrer I, at den viden der skabes i eksperimenterne opsamles, analyseres og konceptualiseres med henblik på konceptudvikling og anvendes/spredes? • Hvordan arbejder I med at skabe sammenhæng/balance mellem det strategiske arbejde og sparring på konkrete eksperimenter i de lokale udviklingslaboratorier • Hvorfor har I valgt netop denne måde at arbejde på og hvilke særlige styrker og udfordringer har i oplevet ved denne arbejdsform?
• Hvordan arbejder I med forankring og spredning af den viden der genereres i eksperimenterne?	• Hvordan har I arbejdet med at finde frem til og udvælge eksperimenter som I har haft en særlig interesse i at forankre og sprede? • Hvem har kompetence til at beslutte om koncepter mv. skal forankres og spredes i organisationen? Hvordan sker disse beslutninger? • Hvem er de centrale modtagere af den viden der genereres i eksperimenterne? (kolleger i uddannelserne og i andre uddannelser i institutionen, uddannelsesledere, andre ledelseslag, eksternt) • Hvordan har I spredt viden om enkelteksperimenter til forskellige modtagergrupper? (Forskellige medier/redskaber til opsamling og spredning af viden fx supervision, nyhedsbrev, film, rapporter, erfadage. jf. pointen om vertikal og horisontal spredning). Hvad er jeres erfaringer med dette? • Hvilke koncepter mv. der er udviklet i konkrete eksperimenter er blevet forankret i praksis? • Hvilke koncepter mv. der er udviklet i konkrete eksperimenter er blevet spredt? Hvordan er de blevet spredt? • Hvilke koncepter mv. arbejder i pt. med at sprede? Hvordan? • Hvilke erfaringer har i med styrker og udfordringer i forhold til jeres forankrings og spredningsstrategi?

Hvordan har i arbejdet med at sammensætte 'det gode' eksperimentteam?	• Hvordan har I sammensat jeres eksperimentteams? Hvorfor? • Hvilke ressourcer og kompetencer kræver det for at eksperimentteamsene kan arbejde med den eksperimenterende metode? • Hvordan sikre I at eksperimentteamsene har de fornødne ressourcer og kompetencer?
Hvordan har I arbejdet med at sikre at eksperimentdeltagerne har kapacitet til at arbejde med den eksperimenterende metode?	• Hvordan besluttes det hvem der deltager i aktiviteterne i Uddannelseslaboratoriet? Hvorfor netop på denne måde? • Hvordan har man arbejdet med at udbrede kendskabet til metoden I organisationen? • Hvad betyder jeres bemanding/sammensætning af det faglige fællesskab for den måde I går til opgaven på? Fordele og ulemper?
Hvad har haft betydning for jeres brug og prioritering af ressourcer i Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium? (Opgørelserne viser et underforbrug af timer generelt i det Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium)	• Har I brugt de timer, der er til rådighed/budgetteret for eksperimenterne? (får de også timer til selve det lokale udviklingslaboratorium, og er de brugt?) Hvilke aktiviteter har I ikke gennemført? Har I nået jeres mål alligevel? • Hvis I ikke har brugt de planlagte timer, hvad er det der har gjort at I ikke har brugt dem?
Hvad er sammenhængen mellem udviklingslaboratoriet og institutions evt. øvrige udviklingsarbejde?	• Kan I fortælle om sammenhænge(n) mellem det lokale udviklingslaboratorium og institutionens øvrige udviklingsarbejde? Hvem har etableret disse sammenhænge, udviklingslaboratoriet eller eksisterende udviklingsfora?
Hvad har deltagelsen i uddannelseslaboratoriet betydet for udviklingspraksis i institutionen? Hvorfor?	• Har deltagelsen i Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium udfordret/ændret organisationens udviklingspraksis? Hvordan? Hvorfor/hvorfor ikke? (Spredning og forankring af modeller, koncepter mv. herunder udfordringen med evt. modsætninger mellem strategisk formulerede indsatsområder og lokalt ejerskab. Konkrete eksempler på spredning/forankring. • Forankring af det lokale udviklingslaboratorium – har I tænkt jer at fortsætte arbejdet med den eksperimenterende metode når Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium slutter? Hvordan? Hvorfor/hvorfor ikke?
Refleksioner over den lokale konteksts betydning for arbejdet med den eksperimenterende metode	• Hvilke forhold har haft særlig indflydelse på, hvordan I har arbejdet med den eksperimenterende metode? • Hvad har henholdsvis understøttet og udfordret arbejdet med at etablere og udvikle det lokale udviklingslaboratorium?

	▪ Udfordringer/styrker ved at arbejde eksperimenterende, herunder: ▪ Hvordan har organisationen understøttet arbejdet med den eksperimenterende metode? Hvad mener I skal være tilstede for at det eksperimenterende arbejde kan lykkedes? ▪ Har der været/er der organisatoriske udfordringer, der gør det eksperimenterende arbejde udfordrende? Hvilke? ▪ Er der emner/temaer, der egner sig bedre til den eksperimenterende metode end andre?

BILAG 7: INTERVIEWGUIDE PROGROGRAMGRUPPER

Opgaver	- Hvilke opgaver har programgrupperne haft undervejs? Hvad har været de vigtigste opgaver? - Hvornår og hvordan har man arbejdet med at konkretisere/oversætte programmålene? - Hvornår og hvordan har man arbejdet med at udpege indsatsområder/forsøgszoner? - Hvornår og hvordan har man arbejdet med at prioritere/godkende eksperimenter? - Hvornår og hvordan har man arbejdet med at samle op på eksperimenterfaringer på tværs af institutioner? - Hvornår og hvordan har man fulgt op på om eksperimenter indfrier programmål? - Hvornår og hvordan har man arbejdet med vidensgenerering med udgangspunkt i eksperimenterne? Har programgrupperne været inddraget i udvælgelsen af eksperimenter til konceptudvikling (dem der er interviewet internt) og hvordan bringes den viden der er genereret herigennem ind i programgrupperne? (Hvad bruges den til?). Hvad vurderer I har haft betydning for (understøttet/Udfordret)dette arbejde? /Hvad vurderer I, der har understøttet/udfordret at I i programgrupperne var klædt på til og havde (beslutnings)kompetence til at løse disse opgaver?
Sammensætning	- Hvordan har partnerskabsinstitutionerne ladet sig repræsentere i programgrupperne? - Hvilken rolle har programgruppedeltagerne haft i egen institution – fx kompetence til at igangsætte eksperimenter indenfor eget programområde?

	- Hvordan er programgruppedeltagerne klædt på til deltagelsen i programgruppemøderne – har de institutionel opbakning i egen institution, hvordan? - Hvordan har deltagelse i programgruppemøder og andre programaktiviteter været blandt programgruppedeltagerne? - Er sammensætningen af bemanding ændret undervejs? Hvordan, hvorfor og med hvilke konsekvenser? - Hvilken rolle har de øvrige deltagere (tovholderne og vidensmedarbejdere) i programgruppen? Hvordan vurderer I at sammensætningen af programgruppen har haft betydning?
Møder	- Hvor ofte har man mødtes i programgruppen? - Har der været under- eller arbejdsgrupper der har mødtes undervejs? Om hvad? - Hvad har man mødtes om/hvordan er indholdet i møderne struktureret? -
Samarbejde og kompetencefordeling	- Hvordan har programgruppedeltagerne haft indflydelse på indholdet i programgruppearbejdet? - Hvordan har programgruppedeltagerne haft indflydelse på formen/processen omkring programgruppernes arbejde? (Hvordan og i hvor høj grad er programgrupperne inddraget i beslutninger om proces og redskaber?) - Hvad er programgruppens kompetence? Hvad kan man beslutte om, hvad skal man høres om og hvor er programgruppen et fora der skal udføre andres beslutninger?

	- Hvordan har programgruppen fungeret som bindeled mellem partnerskabsinstitutionen og projektgruppen? - Oplever I at der har været en ligeværdig relation mellem deltagerne i programgrupperne?
Udbytte	Spørgsmål til de forskellige deltagere: - Hvad har I fået ud af at deltage I programgrupperne? Hvordan har du brugt det I har arbejdet med i programgrupperne i dit øvrige arbejde i UddX? - Hvad har din institution fået ud af at have repræsentanter i de faglige fællesskaber? Hvad vurderer I har haft betydning for om der er kommet
Erfaringer programgrupper på tværs	- Er der forskelle på hvordan man har arbejdet i de forskellige programgrupper? Hvilke? - Er der en eller flere programgrupper, som I vil vurderer som særligt vellykket? Hvad gjorde den/m vellykkede? - Er der nogen programgrupper, der har været særlig udforderede? Hvordan? - Hvad vurderer i har haft særligt betydning for dette? Hvordan kommer det til udtryk? (konkret/eksempel)

BILAG 8: UDDANNELSESINSTITUTIONERNES KOMPLEKSITET OG DENNES BETYDNING FOR UDVIKLINGSKULTUREN

Både baselinestudiet og den eksterne evaluering af Uddannelseslaboratoriet peger på, at udviklingsprojekter i de erhvervsrettede uddannelser er præget og udfordret af nogle institutionelle logikker, der gør det svært at forene udvikling og drift, og at man i tilfælde af konflikter mellem de to prioriterer driftslogikken. Dette sker med begrundelsen, at driften er den egentlige kerneydelse og derfor nødvendigvis må prioriteres.

Konflikterne mellem drift og udvikling kommer til udtryk på særlige måder, når medarbejdere og ledere på forskellige niveauer og med forskellige opgaver indgår som centrale aktører for eksempelvis ved:

- Projektaktiviteter, der udforer driften eller forstyrrer denne for meget, opleves som belastende eller organisatorisk irrelevante eller umulige og risikerer at blive nedprioriteret og marginaliseret
- Allokering til kerneopgaver (drift) prioriteres højere end allokering til udviklingsopgaver. Dette indebærer, at bemandingen af udviklingsprojekter tilpasses i forhold til, hvem der kan 'undværes' andetsteds. Nogen gange med den konsekvens, at der er udskiftning af deltagere i udviklingsprojekter, som går ud over kontinuiteten. Det kan betyde, at man må starte (delvist) forfra. Det er ressourcekrævende hele tiden at skulle lære nye op og udfordrende, at deltagerne ikke er det samme sted, har deltagerforudsætninger og viden om projektet. Dette er frustrerende for gennemgående deltagere, der oplever at blive 'sat tilbage' eller ikke at blive udfordret. Det er ligeledes udfordrende for nye deltagere, der kommer ind i projekter, de ikke har været med til at definere, ikke har ejerskab til og mangler viden om mv. En anden konsekvens af udskiftninger og re-allokeringer er, at der kan opstå lange perioder med uklarhed om, hvem der er allokeret. Dette medfører en risiko for 'døde' perioder i udviklingsprojekterne
- Organiseringen og placeringen af det organisatoriske lederskab og ejerskab for udviklingsarbejdet kan også give anledning til særlige udfordringer. En høj grad af centralisering betyder, at medarbejdere lokalt er med i udviklingsprojekter, der er besluttet og styret centralt i organisationen, men ikke nødvendigvis inddrager eller har opbakning af den lokale ledelse herunder nærmeste leder. Dette indebærer en risiko for, at deltagerne ender i krydspres og mangler den nødvendige lokale prioritering af ressourcer.

Konflikt mellem udviklings- og driftslogik er en forklaring på, hvorfor mange udviklingsprojekter ikke fører til varige forandringer. Samtidig kan det skabe udfordringer undervejs i udviklingsprojektet, fx betyde at udviklingsopgaver nedprioriteres eller udsættes.

En anden udfordring er, at projektaktiviteter og redskaber tillægges forskellig betydning af forskellige aktører i udviklingsprojektet, fx at dokumentation af aktivitet, som har en central betydning som styringsredskab og ledelsesinformation, opleves som unødigt ekstraarbejde af de undervisere/vejledere, der arbejder med konkret udvikling af undervisning. Denne udfordring har været helt central i Uddannelseslaboratoriet. Det har netop været en del af projektet at bringe dokumentationsopgaver tættere på underviserne for at kunne inddrage deres konkrete erfaringer systematisk i det strategiske udviklingsarbejde for herigennem at koble drift og udvikling. Men i praksis har det af mange været oplevet som forstyrrende, meget ressourcekrævede og unødigt. Oplevelsen af unødvendighed er i høj grad begrundet med, at eksperimentteamene ikke har fået feedback på deres eksperimentrapporter og er i tvivl om, hvem der modtager dem og hvordan.

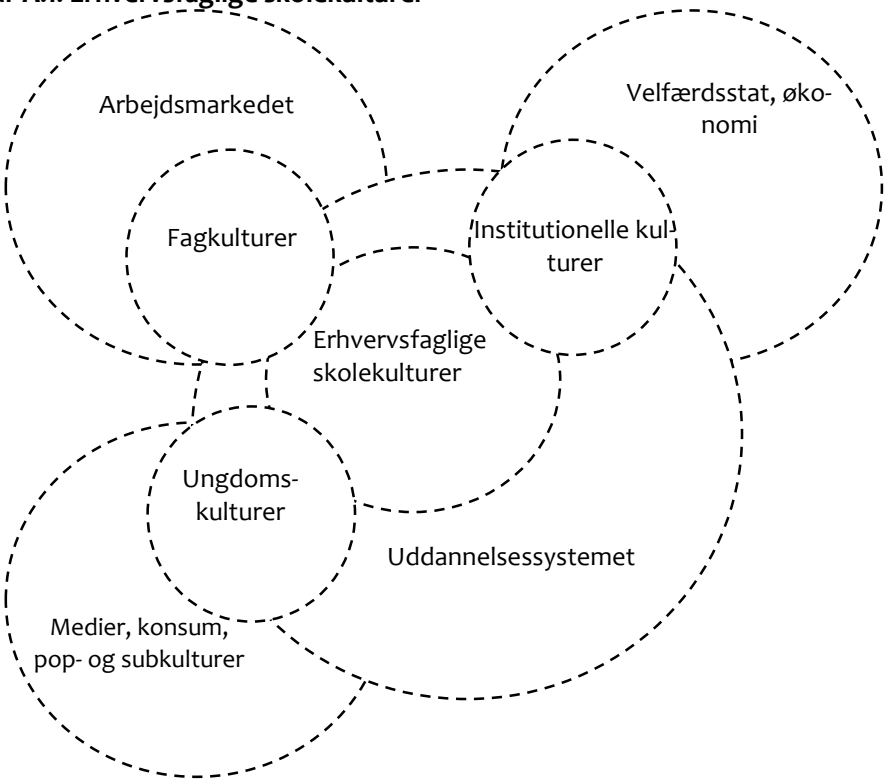
I dette afsnit vil vi forlade det meget kontekstnære for at se nærmere på uddannelsesinstitutionernes kompleksitet og dennes betydning for udviklingskulturen blandt andet med udgangspunkt i ny forskning på området.

Udviklingsarbejdet i de erhvervsrettede uddannelser har nogle særlige betingelser. For at tydeliggøre disse vil vi referere nogle fund fra nyere danske forskningsbidrag, som har undersøgt, hvordan man kan forstå hhv. skolekultur og evalueringspraksis på erhvervsuddannelserne. Bidragene viser, at konkrete praksisser, og derfor også udviklingsarbejdet, i de erhvervsrettede uddannelser, er indlejret i forskellige kulturer eller logikker, som knytter sig til uddannelsesinstitutionernes historiske udvikling og forskellige opgaver. Det betyder, at betingelserne for udviklingsarbejdet på de erhvervsrettede uddannelser ikke er vilkårlige, men må forstås i relation til uddannelsesinstitutionernes samfundsmæssige funktion, historiske udvikling og konkrete opgaver. Forskning, der adresserer organisatorisk udvikling og udviklingskulturen som institutionelt fænomen i de erhvervsrettede uddannelser, er begrænset. Derfor kan den eksterne evaluering, der har undersøgt, hvordan arbejdet i Uddannelseslaboratoriet har været betinget af og haft betydning for udviklingskulturen på de partnerskabsinstitutioner, bidrage produktivt til et område, der er forskningsmæssigt underbelyst.

Uddannelsesinstitutioner er heterogene kulturelle og løst koblede systemer

I en undersøgelse af elevers deltagelsesmuligheder og skolekulturen i erhvervsfaglige grundforløb, viser Peder Hjort Madsen (2012), at uddannelsesinstitutioner ikke kan forstås som et homogent kulturelt system, men at erhvervsuddannelser er udspændt mellem forskellige kulturelle arenaer, der opererer med forskellige logikker: institutionelle kulturer, fagkulturer, og ungdomskulturer. Disse er hver især formet i relation til forskellige omkringliggende kulturelle arenaer, og de er således indlejret i en bredere historisk og samfundsmæssig kontekst.

Figur A.1: Erhvervsfaglige skolekulturer



(Madsen 2012: 59)

De institutionelle kulturer knytter sig til uddannelsesinstitutionernes samfundsmæssige funktion og derfor til de logikker, der ligger til grund for uddannelsespolitikken fx uddannelse som redskab til integration, kvalificering og differentiering (sortering) og om at minimere udgifterne gennem øget effektivitet og reducering af omkostninger forbundet med dobbeltuddannelse, frafald mv. De faglige kulturer knytter sig til den faglighed, der praktiseres i undervisningen med, og da de erhvervsrettede uddannelser er karakteriseret ved orienteringen mod konkrete erhverv og professioner, er undervisningspraksis udspændt mellem skolefag og erhvervsfag.

Undersøgelsen viser, at skolekulturen er heterogen og udspændt mellem forskellige og ikke nødvendigvis overensstemmende kulturelle arenaer, som betyder, at der er konkurrerende og til tider konfliktfyldte logikker, der præger hverdagen. At der eksisterer forskellige kulturer i en og samme organisation er imidlertid ikke det samme som, at kulturerne er ligebyrdige. Tværtimod eksisterer kulturerne i asymmetriske felter, hvor forskellige rationaler eller logikker har forskellige positioner, og hvor strukturelle forhold har betydning for udfoldelsen af de konkrete kulturer. Dette må antages ikke kun at gælde for skolekulturen, men også for uddannelsernes udviklingskultur. Udviklingsarbejdet i de erhvervsrettede uddannelser må derfor forstås som praksisser, der udspiller sig og er indlejret i forskellige kulturelle kontekster (prægede af forskellige fx administrative, didaktiske, fagfaglige logikker), som kan være modsætningsfyldte.

En lignende konklusion genfindes i en undersøgelse af evaluerings- og kvalitetsarbejdet i erhvervsuddannelserne (Fricke, 2010). Her peges der på, at uddannelserne må forstås som løst

koblede systemer i og med, at institutionerne består af forskellige praksisser, som har forskellige funktioner. Konkret er kerneydelsen i de erhvervsrettede uddannelsers afvikling af undervisning, men hertil knytter sig en række opgaver, som er en forudsætning for kerneydelsen. Kompleksiteten i opgaveporteføljen resulterer i en funktionel eller opgavemæssig opdeling i for eksempel undervisningsfag, uddannelser, uddannelsesledelse, centrale støttefunktioner omkring administration, akkreditering, institutionsledelse mv., der har forskellige opgaver eller funktioner og derfor forskellige typer af eksistensberettigelse eller legitimitet. Disse er samtidig orienterede mod forskellige elementer i institutionens omverden – forskellige fag, erhverv, myndigheder mv., som indebærer, at de har forskellige orienteringspunkter (Friche 2010).

Undersøgelserne peger på, at det er nødvendigt at forstå de praksisser, der finder sted i uddannelsesinstitutionerne, ud fra deres konkrete, men forskellige rationaler eller logikker og orienteringspunkter. Ligesom de viser, at disse ikke er arbitrære, men knytter sig til praksissens genstandsfelt og deres rolle i organisationen (fx undervisning, vejledning, uddannelsesledelse, HR, ledelse på andre niveauer mv.), som er resultatet af en konkret historisk udvikling.

At handlinger eller praksisser er orienteret mod særlige logikker og udvikler særlige kulturer betyder, at forandringer i én praksis eller på ét niveau i organisationen ikke slår direkte igennem i de øvrige praksisser. Tværtimod vil en forandring, et nyt redskab eller en ny reform altid blive fortolket og oversat i de praksisser, hvori de skal anvendes, og virkningen af en konkret forandring vil derfor altid afhænge af måden, hvorpå fortolknings- og oversættelsesprocesser organiseres (Rasmussen et al.,2011). Dette betyder, at reformer, krav, redskaber mv. skal oversættes og gøres til genstand for evt. handling i de konkrete praksisser (rekontekstualiseres) for at føre til forandring. Tolkning og oversættelse sker altid ud fra den konkrete meningshorisont, hvorfor redskaber eller reformer kan få forskellig betydning i forskellige praksisser.

Uddannelsesinstitutioner som komplekse, fragmenterede og modsætningsfyldte praksisser

Begge bidragerne viser, ligesom data fra slutevalueringen, at erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner og udviklingsprojekter ikke kan forstås som enheder med fælles rationaler eller logikker. Tværtimod er det afgørende at anerkende, at uddannelsesinstitutionerne består af komplekse, fragmenterede og potentielt modsætningsfyldte praksisser. Det er i den forbindelse centralt at understrege, at dette ikke er en svaghed eller et sygdomstegn ved uddannelsesinstitutionerne, men netop deres styrke, idet kompleksiteten og de forskelligrettede praksisser er afgørende for uddannelsesinstitutionernes sensitivitet i forhold til deres omverden. Institutionernes interne kompleksitet kan således ses som en uddifferentiering, der er sket som led i en historisk udvikling for netop at øge institutionernes chance for at 'overleve' i og interagere med en meget kompleks omverden, der består af forskellige aktører med forskellige krav og behov.

Ledelse af kulturelt heterogene løst koblede systemer

Den interne kompleksitet kan udgøre styringsudfordringer, hvis man arbejder med et ledelsesideal om, at forandringer og ændringer i den politiske eller ledelsesmæssige prioritering skal (og kan) slå direkte igennem i de lokale praksisser. I stedet er det nødvendigt at tænke ledelse på en måde, der anerkender og adresserer organisationens kompleksitet og betydningen af de lokale meningshorisonter. Ledelse handler i sådant et perspektiv om at forsøge, at få de mange fortællinger i samme retning eller måske ligefrem at skabe en overordnet fortælling.

Kompleksiteten og kulturelle forskelligheder stiller således store krav til ledelsen. Det er afgørende at være opmærksom på, at de kulturer, rationaler og logikker, der kendetegner egen praksis ikke nødvendigvis deles af de andre praksisser i organisationen, og at redskaber og værktøjer, der understøtter egne logikker og rationaler, kan være i konflikt med de logikker, der styrer andre praksisser i organisationen. Ledelse af udviklingsprojekter kræver derfor en særlig opmærksomhed på, hvordan de kulturer, logikker og rationaler, der kendetegner de lokale praksisser, kan inddrages konstruktivt og understøtte indsatsen mod at nå et særligt mål, og på hvordan og hvornår redskaber, der udvikles og indføres i udviklingsprojekter, er meningsfulde i forskellige praksisser og understøtter de forskellige praksissers funktion i organisationen. Dette kan for eksempel ske i udviklingskoalitioner, som betegner samarbejdet omkring udviklingsprojekter, der eksplicit adresserer udfordringer med etablering af fælles mening om konkrete forandringer af praksis og/eller om anvendelse af konkrete redskaber. Udviklingskoalitioner har forskellige opgaver, dels en oversættelsesopgave, hvorigennem det sikres, at man forstår processer og redskaber fra de forskellige perspektiver, dels en forhandlingsopgave, hvorigennem det sikres, at man når til enighed om mål og midler.