

# Om medicin og læring

## MPA uddannelsens pædagogik set og gense med nye briller

Ry Nielsen, Jens Carl

*Document Version*  
Final published version

*Publication date:*  
2004

*License*  
CC BY-NC-ND

*Citation for published version (APA):*  
Ry Nielsen, J. C. (2004). *Om medicin og læring: MPA uddannelsens pædagogik set og gense med nye briller.*

[Link to publication in CBS Research Portal](#)

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us (research.lib@cbs.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 19. May. 2022



**MPA Working Paper No 12**

**J. C. Ry Nielsen,**

**Institut for Organisation og Arbedssociologi,  
Handelshøjskolen i København**

**Om medicin og læring –**

**MPA uddannelsens pædagogik set og gense  
med nye briller**

**November 2004**

*Intentioner er altid fejlfri, handlinger er sjældent*  
Poul Henningsen

## **Introduktion: om nærhed og distance<sup>1</sup>**

Master of Public Administration (MPA) uddannelsen ved Handelshøjskolen i København er i fokus for denne artikel. Jeg vil sætte kritisk lup på den pædagogiske praksis, som den har udviklet sig på uddannelsen.

Formål er både at blive klogere på denne praksis og at komme forslag til overvejelser om ændringer. Dette er naturligvis ikke helt let, fordi jeg selv har været og er meget været aktiv omkring denne uddannelse.

Jeg var således blandt initiativtagerne til uddannelsen i begyndelsen af 90'erne, og jeg var stadigvæk i 2001 aktiv på uddannelsen som studieleder<sup>2</sup>. Jeg har derfor sikkert en del blinde pletter vedrørende uddannelsen. Jeg synes således fortsat, at de grundlæggende tanker bag uddannelsen er hensigtsmæssige<sup>3</sup>. (Se skema om indhold nedenfor). Derfor er formål for uddannelsen og studiets struktur ikke til diskussion her. Heller ikke en grundlæggende holdning om betydningen af, at uddannelsen både skal være teoretisk og praksisnær

Den pædagogiske diskussion, som tages op her, er derfor også lettere, fordi den ikke rokker ved de grundlæggende præmisser for uddannelsen. Den bliver imidlertid heller aldrig bliver færdig, fordi vi aldrig præcist kan vide, hvad der kommer ud af vore anstrengelser, og fordi der altid kan peges på forbedringer.

Det skal også nævnes, at det ikke er første gang, MPA uddannelsen analyseres. Initiativtagerne til uddannelsen har således beskrevet og analyseret opstarten på MPA og de mange faglige og pædagogiske overvejelser, vi den gang gjorde os<sup>4</sup>

Nærværende artikel kan ses som supplerende til den gamle artikel, idet der meget bevidst er valgt nogle andre teoretiske bidrag end dem, vi diskuterede som led opbygningen af uddannelsen. I den gamle artikel var temaer som "action learning", tværfaglighed, underviserroller, deltagerroller og evaluering i fokus.

---

<sup>1</sup> Denne (2001) artikel er en bearbejdelse og opdatering af mine bidrag til artiklerne: J.F. Bakka og J.C. Ry Nielsen, *En lederuddannelse i et teori-praksisperspektiv –MPA- uddannelsen som case*, IOA- årbog 2002. og J. C. Ry Nielsen og J.F. Bakka, *MPA uddannelsens pædagogik i ny teoretisk og praktisk belysning*, MPA Working Paper nr 11, København 2002. En engelsk udgave af artiklen er blevet fremlagt på en international workshop i Rotterdam, den 17.19. november 2004 om temaet pædagogik i masteruddannelser.

<sup>2</sup> Jeg gik af som studieleder i 2002, men er fortsat aktiv som underviser og vicedirektør

<sup>3</sup> Dette blev også bekræftet af den meget positive evaluering, Danmarks Evalueringsinstitut gennemførte af MPA uddannelsen i 2002, se [www.eva.dk](http://www.eva.dk) og J.C. Ry Nielsen (2003), *MPA uddannelsen i går – i dag - i morgen*. En statusrapport, København, MPA uddannelsen

<sup>4</sup> Jørgen Frode Bakka, Jens Gunst, Aage Nedergaard og J. C. Ry Nielsen, *Fra idé til det første hold*, MPA Working Paper no 8, København 1996. Findes også i en engelsksproget udgave, Bakka m.fl., *From visions to reality*, MPA Working Paper no 4, København 1996

Nok så vigtigt er det imidlertid, at jeg har valgt en helt anden indfaldsvinkel. I den gamle artikel drejede det sig meget, hvad vi *havde* overvejet og *havde* ført ud i livet.

Denne gang er indfaldsvinklen at tage udgangspunkt i en række teorier og se på, hvordan de eventuelt kunne berige/ændre den pædagogiske praksis på MPA uddannelsen<sup>5</sup>.

På analyseplanet er der taget udgangspunkt i mottoet for uddannelsen ”Fra nærhed til distance – og tilbage igen”<sup>6</sup>.

Idéen bag dette motto er, at for at blive en god (MPA)-forandringsagent, skal den studerende være i stand til at forholde sig på afstand af sin nære virkelighed. Man skal kunne anlægge og anvende et helikopterperspektiv.

Dette perspektiv kommer frem ved diskussion med andre studerende og undervisere, men først og fremmest ved hjælp af teorier.

Det er denne vores medicin til de studerende, jeg har valgt selv at tage i denne artikel.

Fremgangsmåde vil være følgende:

- Distancen opnås ved en gennemgang af de udvalgte teorier - der gives en kortfattet fremstilling af hovedsynspunkterne i den valgte teori
- Fra distance til nærhed analyseres først på et teoretisk plan, det vil sige en opregning af de afledte konsekvenser for vores praksis – hvad burde/kunne vi gøre, hvis vi tog teorien alvorligt
- Nu kommer nærheden ind, idet jeg beskriver vores nuværende praksis. Hvad gør vi inden for de områder, teorien omhandler.
- Endelig kommer jeg tilbage igen - fra distance til nærhed på det praktiske plan. Det vil sige overvejelser om ændringer af vores pædagogiske praksis – hvad kunne vi gøre anderledes. Her udvikler jeg samtidig en model for udvikling og læring
- Undervejs vil jeg se nærmere på, hvilke ændringer af praksis, der er sket i perioden 2002 til 2004.
- Afslutningsvis var der i 2001 udgaven af denne artikel en kort refleksion over udbyttet med at skrive denne artikel.
- I denne artikel ser jeg afslutningsvis nærmere på, hvor langt vi er kommet med ændringer

---

<sup>5</sup> Idéen til denne fremgangsmåde stammer fra Jørgen Fode Bakka.

<sup>6</sup> Mottoet stammer direkte fra J.C. Ry Nielsen og Pål Repstad, *From nearness to distance - and back-on analyzing your own organization-* Papers in organization, nr.14 HHK, København, 1993 , 19 p. 2. rev. ed. 1996. En norsk udgave *Fra nærhet til distanse – og tilbake igjen – om å analysere sin egen organisasjon* findes i Pål Repstad (red), *Dugnadsånd og forsvarsverker*, Tano, Oslo 1993 og 2004, også i J.C. Ry Nielsen, *Anderledes tanker om livet i organisationer*, Nyt fra Samfundsvidenskabernes, København 1993..

**MPA uddannelsen** ved Handelshøjskolen i København er en to-årig uddannelse på deltid.. Det første hold begyndte uddannelsen i januar 1994 .

Målgruppen er ledere primært fra offentlige og frivillige organisationer. Hertil kommer ledere fra fagforeninger og arbejdsgiverorganisationer

Formålet med uddannelsen er uddanne forandringsagenter.

Uddannelsen er meget enkel i sin opbygning, idet den består af:

- tre kernefag – økonomi, politologi og organisationsteori
- tre valgfag, som er uddybninger af kernefagene.
- Faget strategi og ændringer, som binder det hele sammen.
- Der sluttet af med en masterafhandling.
- Uddannelsen har to internationale islæt:
  - a. Det første år afholdes der en international sommerskole med deltagere fra en række europæiske lande.
  - b. Det andet år tager de studerende på et selvvalgt udlandsophold, hvor de foretager sammenlignende analyser med henblik på deres masterafhandling.

Der optages ca. 45 studerende hvert år i januar, og der er betydeligt flere ansøgere end der er pladser til. Alle ansøgere interviewes og testes inden optagelse

Yderligere oplysninger på [www.cbs/mpa.dk](http://www.cbs/mpa.dk)

## Teorivalg

Et vigtigt udgangspunkt for valg af teorier har været målgruppen for MPA uddannelsen. Hjelpe særlige karakteristika har vore studerende, som er af betydning for den pædagogiske indsats. Disse karakteristika er samlet i følgende figur:

### Karakteristik af deltagerne på MPA uddannelsen<sup>7</sup>

Af en population på ca. 250 studerende har

- 22% en naturvidenskabelig baggrund (læger, ingeniører m.fl.).
- 8% er økonomer,
- 25% er humanister (bibliotekarere, magistre, lærere, arkitekter m.fl.)
- 20% er sygeplejersker
- Hertil kommer mindre grupper af socialrådgivere, jurister og personer med etatsuddannelse m.v.

<sup>7</sup> Data er indsamlet af Bakka i 2001, men der er ikke sket markante ændringer i sammensætningen siden da

*Sektorvis* kommer langt de fleste fra statslige organisationer, kommuner og hospitaler. Fagforeninger bidrager med både folkevalgte og ansatte. Arbejdsgiverorganisationer leverer ansatte. På hvert hold er desuden et par ledere fra frivillige og ligeledes fra private organisationer.

*Gennemsnitsalderen* har indtil nu været et par og fyre år, hvilket giver en samlet livserfaring på ca. 1800 år på holdet og en erhvervs erfaring på ca. 800 år!!

*Kønsfordelingen* har hele tiden været nogenlunde ligelig..

Som det kan ses, er de MPA studerende personer med megen erfaring og for det meste med en videregående uddannelse. De er, hvad man i fagsproget kalder professionelle. og de har en baggrund, hvor de gennem uddannelse og erfaring er blevet socialiserede og indoktrinerede til en bestemt måde at tænke og handle på.

Nogle deltagere er også ”mere” professionelle end andre, fordi har en kandidatuddannelse, som normalt indebærer mere indoktrinering, men også ofte mere træning i abstrakt tænkning. Endelig medbringer en del af de studerende en høj status fra det omkringliggende samfund, fordi de sidder som ledere højt oppe i hierarkiet, f.eks. på store hospitaler eller i kommuner. Fælles for de fleste af deltagerne er også, at de som ledere er vant til at sidde for enden af bordet, og at der bliver lyttet til dem.

Deltagerne kommer endjædere for de meste fra organisationer befolket med andre professionelle. Det vil sige, at de både før studiestart og under hele uddannelsesforløbet jejl være omgivet af ”ligesindede” eller have sådanne både over og under sig.

På det teoretiske ved vi i forvejen meget om professionelle i organisationer.

Her følger et ultrakort overblik over, hvad vi fra organisationslitteraturen ved om professionelle i organisationer.

- Vi ved fra Mintzberg, at professionelle er magtfulde og konservative<sup>8</sup>
- Borum har argumenteret for, at organisationer som hospitaler, der er fyldt med professionelle er svære (umulige) at ændre, med mindre man også ændrer kraftigt på uddannelsessystemet<sup>9</sup>
- Lars Goldschmidt har fortalt en fascinerende historie om primadonnaer og andre ledelsesfremmede grupper<sup>10</sup>
- Chris Argyris har beskrevet utroligt dygtige konsulenter, der havde meget lettere ved at lære fra sig end ved selv at lære. De er eksperter i forsvarsrutiner<sup>11</sup>

<sup>8</sup> Henry Mintzberg, *Structure in Fives*, Prentice Hall 1983 og 1993, kap. 10

<sup>9</sup> Finn Borum, *Transforming hospital management- the (im)possibility of Change* Papers in organization. CBS. Institute of Organization and Industrial Sociology, no 23, København 1997

<sup>10</sup> <sup>10</sup>Lars Goldschmidt, *Erfaringer med ledelse på trods* i Liza Klöcker-Larsen, Asmund Born, Lars Lindquist og Peter Kjær, (red), *Mosaik om moderne ledelse- IOA-årbog*, Nyt fra Samfundsjegdenskaberne, København 1997, p.51-67

<sup>11</sup> Chris Argyris, *Teaching smart people how to learn*, Harvard Business Rejgew, may-june 1991 og Chris Argyris, *Overcoming Organizational Defences: Facilitating Organizational Learning*, Allyn & Bacon 1990

- Dechow og Majgaard beskriver, hvordan forskellige faggrupper bekriger hinanden i kampen om magten<sup>12</sup>
- Der er dog også litteratur som f.eks. Ry Nielsen, der peger på, at professionelle både kan være kreative og entusiastiske, hvis de bliver støttet og beskyttet<sup>13</sup>

Et vigtigt element i teorivalget har derfor været at indfange teorier, der tager betydningen af en professionel baggrund alvorligt. Til dette formål er Argyris og Schein valgt, fordi begge analyserer måder at få en proces med læring/udvikling/ændring i gang. De er begge samtidigt meget optaget af både forudsætninger og metoder for ændringer. De skriver begge som bekendt om livet i organisationer, men deres indfaldsvinkler er så generelle, at jeg har fundet anvendelige her.

Mit næste teorivalg er andelerdes begrundet. I litteratursøgningen til en anden artikel faldt jeg over russeren Vygotski. Hans forestillinger om ”zonen for nærmeste indlæring” var fascinerende – også set med MPA briller. Derfor er han medtaget her.

Endelig har jeg også fundet, at det var værd at undersøge, hvor langt en- på-mode-teori som teorien om praksisfællesskaber kunne bringe mig.

Som et uventet resultat af analyserne lykkedes det mig at sammenfatte de forskellige teoretiske analyser i en model, som jeg har kaldt en model for udvikling og læring<sup>14</sup>.

Dette giver følgende disposition for artiklen::

1. Lærings- og forandringsteorier – det organisatoriske perspektiv
  - a. Argyris og Schön
  - b. Lewin og Schein
2. Vygotski (pædagogisk teori)
3. Praksisfællesskaber (Lave og Wenger)
4. Udvikling af en model for udvikling og læring

Hvad er der sket siden 2001 kommer ind undervejs og til slut.

---

<sup>12</sup> Niels Dechow og Klaus Majgaard, *Dialog:Støj og konfrontationer*, Økonomistyring & Informatik-12. Årgang 1996/97 nr. 2

<sup>13</sup> J.C. Ry Nielsen, *Det private erhvervsliv og Handelshøjskolen i København – og omvendt*, Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1992. Også i *IP-Information*, Efteråret 1992 og i J.C. Ry Nielsen, *Anderledes tanker om livet i organisationer*, Nyt fra Samfundsjegdenskaberne, København 1993

<sup>14</sup> Dette var en rigtig aha-oplevelse, som skete den 30. juni 2001 kl. 13.00!

## Det organisationsteoretiske perspektiv

I dette afsnit vil jeg som nævnt tage fat på to typer af teorier.

Jeg har valgt Argyris og Schön, fordi jeg som anført kan bruge deres idéer om organisatorisk læring over for professionelle. Desuden er Argyris's forestillinger om forsvarsrutiner nyttige, fordi de siger noget om barrierer for indlæring og måder at overvinde dem på. Her supplerer Schein med nogle fine procesbetragtninger, som han delvist har overtaget fra Kurt Lewin .

### Chris Argyris (og Donald A. Schön)

Som lige anført vil jeg tage fat på to aspekter i Argyris's forskning.

For det første hans og Schöns idéer om organisatorisk læring, fordi de på mange måder afspejler tankegangen bag MPA uddannelsen. (Men vi tænkte ikke i Argyrisbaner, da vi startede uddannelsen.) For det andet hans idéer om den forskel, der er på, hvad jeg siger og hvad jeg gør og dermed de forsvarsrutiner, vi benytter os af..

### Organisatorisk læring: Single loop eller double loop læring

Allerede i 1978 skrev de amerikanske forskere Chris Argyris og Donald A. Schön deres første bog om organisatorisk læring<sup>15</sup>.

Her indførte de to begreber som siden har fået stor betydning i ændrings- og ledelseslitteraturen. De to begreber var "single-loop" og "double-loop" læring. "Single-loop" læring eller enkelt læring drejer sig om fejlretning. Jeg opdager noget uventet, et problem som f.eks. en budgetoverskridelse. Inde i hovedet ved jeg, hvordan jeg håndterer den slags problemer. Jeg har mentale modeller, der går i arbejde uden, at jeg tænker særligt over det. Og jo større eksperter vi er, jo mindre tænker vi over det. Jeg har et repertoire af handlemuligheder, som jeg kan disponere over, såsom uddeling af reprimander, finde luft andre steder i budgettet, overflytte ressourcer fra en afdeling til en anden m.fl.

Jeg fungerer som en termostat, der regulerer varmen i et rum. Kommer temperaturen over eller under en bestemt temperatur, slukker eller tænder fyret automatisk.

Ved "double-loop" læring eller kompleks læring opdager jeg også fejlen eller problemet, men i stedet for den automatiske reaktion begynder jeg at stille spørgsmål ved vore egne mentale modeller. Jeg ændrer i systemerne.

---

<sup>15</sup> Chris Argyris og Donald A. Schön, *Organizational Learning, A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading Massachusetts 1978. Et bind 2 udkom i 1996 Chris Argyris og Donald A. Schön, *Organizational Learning II*, Addison – Wesley Reading 1996.

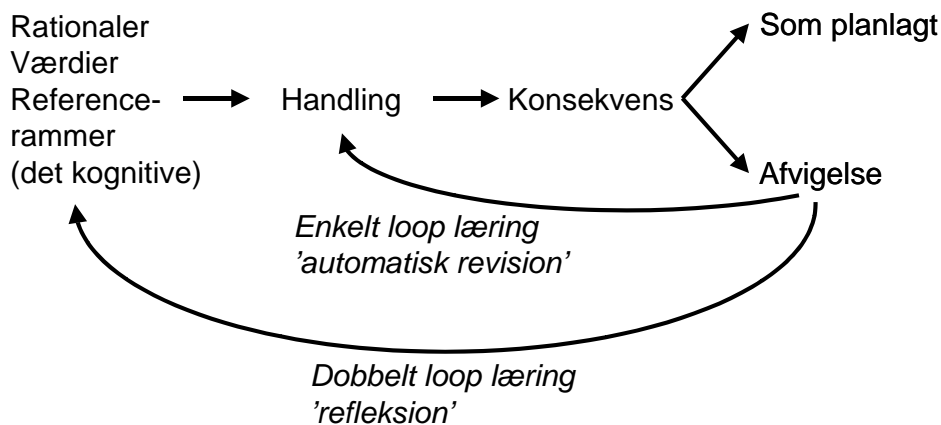


Ligger der andre forklaringer bag budgetoverskridelsen end vores automatisk producerede. Er det overhovedet det rigtige produkt, vi producerer, behandler vi borgerne godt nok, hvilken organisationskultur ligger egentlig bag ved. Hvilke værdier og holdninger har vi?

I det omfang jeg begynder at stille den slags spørgsmål, er jeg begyndt på ”double-loop” læring. I termostateksemplet svarer det til at stille spørgsmål om, hvorfor stuetemperaturen skal fastholdes på 21 grader.

Single og dobbelt loop læring er illustreret i nedenstående figur<sup>16</sup>.

### Single og dobbelt loop læring



### Afledte konsekvenser for praksis

Det vigtigste budskab er nødvendigheden af double loop learning, eller som vi foretrækker at kalde det her: refleksion. I hele uddannelsesforløbet skal vi sørge for, at deltagerne får mulighed for at stille spørgsmål til/tænke over det lærte. Hvor langt kom jeg? Hvad kan jeg anvende og hvordan?

I forbindelse med al undervisning og opgaveskrivning burde der således være et krav om refleksion.

### MPA praksis

I forbindelse med undervisningen i de tre kernefag (organisation, politologi og økonomi) er der hver gang to deltagere, der står for et skriftligt referat og en mundtlig refleksion. Denne refleksion er ikke til debat. Den bliver bare ”afleveret.

---

<sup>16</sup> Figuren i denne udformning stammer fra J. C. Ry Nielsen og Morten Ry (2004), *Tanker om organisationsændringer - brikker til mange ukendte puslespil*, København: Nyt fra Smfundsvideenskaberne

På hver årgang nedsætter de studerende en evalueringsgruppe, som holder møde med repræsentanter fra studieledelsen 2 gange i semestret. Der er ca. 10 studerende i gruppen, og den bruges i udpræget grad til refleksion over indhold og pædagogik.

Det samme gælder, men i mindre omfang for studienævnet, hvor der er valgt 5 studerende.

### **Overvejelser om ændringer**

Vi kunne overveje at gøre den daglige refleksion til et fælles anliggende, ved at den blev diskuteret i klassen.

De systematiske skriftlige evalueringer, vi gennemfører, kunne også i højere grad målrettes mod dette formål.

Desuden kunne vi give den individuelle refleksion en hjælpende hånd f.eks. i form af et skema, hvor den daglige undervisning var plottet ind, og hvor der var afsat plads til den individuelle refleksion med et skema.

Der har været et forslag herom, men det blev aldrig iværksat.

I det første semester arbejder de studerende med et såkaldt deltagerprojekt. Dette foregår i grupper, som er sammensat administrativt med så stor bredde i sammensætningen som mulig. I forbindelse med den daglige undervisning kunne man også anvende disse grupper som refleksionsgrupper.

På andet semester arbejder de studerende også i grupper. Denne gang i selvvalgte grupper om et selvvalgt projekt. Også disse grupper kunne bruges til formålet.

I forbindelse med alle skriftlige arbejder kunne vi overveje at stille krav om et refleksionsafsnit.

Disse krav skulle naturligvis være afpasset til det enkelte projekt

### **2002 – 2004 Ændringer**

Mange af disse ændringsovervejelser er (forsøgt) ført ud i livet:

Vi laver en kollektiv refleksion i fagene – en gang imellem, men ikke systematisk.

Der er udarbejdet et såkaldt refleksionsskema, men vi har ikke kunnet overbevise ret mange af vore fortravlede studerende om det nyttige i prioritere denne opgave særligt højt.

Vi har i år (2004) fået systematiseret vore evalueringer af undervisningen. Her er refleksionstemaet kommet med, men kan stadig forbedres.

Refleksionskrav i forbindelse med opgaveskrivning er også blevet præciseret..

.

### **Om hvad vi siger og hvad vi gør og forsvarsrutiner**

Argyris (og mange efter ham) har lavet en sondring mellem lederes udtrykte teorier om handling ("espoused theories on action") og de teorier, der viser sig i praksis ("theories-in-use on action")<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Argyris og Schön (1996) citeret ovenfor, s. 13.

De førstnævnte bruges til at retfærdiggøre eller forklare de handlinger vi foretager os. De andre er tavse ("tacit"). De skal afledes af andre personer ud fra handlinger. De er derfor også omgivet af usikkerhed, og vi kan måske højst formulere antagelser (hypoteser) om dem. Men Argyris og andres synspunkt er, at der ofte er stor forskel på dem; dvs. forskel på hvad vi siger, og hvad vi gør.

Når der er så stor forskel, hænger det i følge Argyris sammen med at der opbygges en begavet inkompetence ("Skilled incompetence")<sup>18</sup>. Argyris kalder dette forsvarsrutiner, der alle har til formål at beskytte os. Argyris har også benævnt fænomenerne "model I adfærd"<sup>19</sup>.

Det sker alt for tit, siger Argyris, at ledere primært kan karakteriseres som

- Optaget af at opnå egne mål, således at de lukker af over for omverdenen
- De vil maksimere vinde-situationer og minimere tabe-situationer. Jeg vil bevare kontrollen, helst ikke hjælpe andre og heller ikke modtage hjælp selv. Det er en svaghed at lave om på mål. Jeg ender derfor med single loop læring
- De må ikke vise (negative) følelser. Det er tegn på svaghed. Resultatet bliver mere privat brok snarere end åben diskussion
- Det er vigtigt at være rationel. Man skal være objektiv. Diskussioner skal være intellektuelle, og følelser skal undertrykkes uanset deres betydning.

Model II bygger naturligvis de modsatte antagelser<sup>20</sup>. Her kommer der valid information på bordet, deltagerne er åbne over for hinanden, de valg, der foretages er "frie" og foretaget i fællesskab. Man behøver ikke at skjule hverken følelser eller forslag. Derfor kommer der også følelser af forpligtigelse.. Herved fremmes mulighederne for dobbelt loop læring.

### **Afledte konsekvenser for praksis.**

Argyris og Schön har selv lavet et program, der også i en undervisningssammenhæng kan gøre folk bevidste om deres model I adfærd og samtidig fremme deres model II adfærd. Programmet har betydelige islæt af sensitivitetstræning, fordi deltagerne bl. a. skal skrive ned og fortælle om de følelser og reaktioner de har over for andre, 'En måde at gøre dette på er at skrive det faktuelle i et forløb ned i højre spalte på en side. I venstre spalte skriver man så det man ikke fik sagt og de følelser, der ikke kom til udtryk. Bagefter diskuteres begge spalter.<sup>21</sup>

Mere generelt kan man sige, at det drejer sig om at skabe et miljø, hvor der med Peters Senges ord ikke diskuteres for at vinde, men hvor der føres en dialog for at blive klogere<sup>22</sup>.. Hos Senge indebærer den lærende organisation således en nedbrydning af forsvarsrutinerne ved at tænke, diskutere og handle mere åbent<sup>23</sup>.

---

<sup>18</sup> Synspunktet er kraftigt uddybet i Chris Argyris, Bryt forsvarsrutinerne, Universitetsforlaget, Oslo 1990.

<sup>19</sup> Argyris og Schön (1996), citeret ovenfor s. 92

<sup>20</sup> Samme s. 117 ff

<sup>21</sup> Samme kapitel 6

<sup>22</sup> Peter M. Senge, The Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organization, Century Business, London 1990, specielt kap. 5 A, Shift of Mind og kap. 10 Mental Model.

<sup>23</sup> Senge, citeret ovenfor, s. 186.

## MPA praksis

Vi har ikke tænkt i model I baner om vore deltagere. På papiret gør vi derimod meget for at fremme dialogen og gruppebevidstheden. Vi har lavet rollespil med tilhørende procesanalyser byggende på Leavitts ledelsespsykologi<sup>24</sup>. Vi har diskuteret deltagernes roller i deres basisgrupper ud fra Adizes og Belbin<sup>25</sup> Men på holdplanet gør vi kun noget på introduktionsdelen.

## Overvejelser om ændringer

Selv om Argyris og Scöns program kunne være spændende at afprøve, kræver bedre instruktører end vi kan mønstre, og vi kommer heller ikke til det i forudsigelig fremtid. .

Derimod kunne en indføring i model I og II adfærd sikkert være hensigtsmæssig.

Individer, arbejdsgrupperne og holdet kunne bruge dem som et spejl til refleksion over egen og andres udvikling.

## 2002 –2004 Ændringer

Argyris er ganske vist kommet med i pensum, men bruges mere på det intellektuelle plan og ikke som det spejl, der anbefales ovenfor.

## Lewin og Schein

Kurt Lewin formulerede for mange siden et meget banebrydende arbejde om ændringer på individ- og gruppeplan<sup>26</sup>. Lewin så ændringer som en tretrins raket. Først skulle man tø op (unfreeze), derefter ændre (change) og endelig genfryse (refreeze)

Mange forskere har anvendt Lewins model til at analysere organisationsændringer. Jeg vil her hæfte mig ved Edgar H. Schein.

Schein brugte modellen som baggrund for at analysere den hjernevask, amerikanske soldater var udsat for i Koreakrigen<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Harold J. Leavitt. Og H. Bahrami, *Managerial Psychology*, 5. ed., University of Chicago Press, Chicago, 1988

<sup>25</sup> Ichak Adizes, *Ledelsens faldgruber*, Børsens Forlag, København 1979 og Meredith R. Belbin, *Management Teams- why they succeed or fail*, Butterworth Heinemann, Oxford 1996 (1981)

<sup>26</sup> Kurt Lewin, Frontiers of group dynamics, *Human Relations*, 1, 5-41

<sup>27</sup> Edgar H. Schein, *Coercive Persuasion*, Norton, New York 1961

Siden overførte han sine ræsonnementer til ændringer i organisationer, og det er dem, jeg vil gengive her<sup>28</sup>

### **Schein's tre- trins model for forandringsprocesser set med konsulentens briller**

- Trin 1 Optøning:** Skabe motivation og parathed til ændringer gennem
- a. manglende forventede resultater
  - b. skabelse af skyld eller ængstelse
  - c. sikring af psykologisk tryghed
- Trin 2 Forandringer** gennem kognitiv restrukturering: hjælpe klienten til at se ting, bedømme ting, føle ting og reagere på ting på en anden måde – baseret på en ny synsvinkel, som er opnået gennem
- a. at identificere sig med et nyt forbillede, mentor o.l.
  - b. at afsøge omverdenen for ny relevant information
- Trin 3 Genfryse:** Hjælpe klienten til at integrere de nye synspunkter/synsvinkler ind i
- a. personligheden og selvopfattelsen
  - b. vigtige relationer med andre mennesker

### **Afledte konsekvenser for praksis**

I en optøningssammenhæng burde det være en ”fordel”, hvis ansøgerne havde både succes’er og l nederlag bag sig. Det burde vi undersøge nærmere ved optagelsesinterviewet og pointere, at det legitimt at opleve både lederrollen og ændringsagentrollen som svær og besværlig.

Men samtidigt burde vi understrege, at MPA uddannelsen giver nogle af svarene på de svære spørgsmål.

Trygheden kunne også skabes ved at henvise til de meget høje gennemførelsesprocenter, der er på studiet.

Overgangsritualerne omkring starten burde også understrege, at deltagerne nu bliver studerende igen, at alle starter på lige fod –uanset status udenfor.

Man bliver medlem af en helt ny organisation.

Vedrørende forandringer bør underviserne være sig bevidste om, de også skal fungere som mentorer for deltagerne, det vil sige fortælle om traditioner, kultur, besværlige ting på studiet. Kort sagt føre deltagerne ind i det nye MPA landskab

Underviserne bliver også let forbilleder De skal derfor selv kunne bevæge sig fra nærhed til distance. De er også meget synlige ledere – specielt i overgangsfasen.

Ny og relevant information er det underviserens rolle at komme med i form af teorier og eksempler, men på en sådan måde, at ”klienten” burde være aktiv med individuelle og gruppearbejder, store og små projekter, forpligtende og mere uforpligtende projekter.

---

<sup>28</sup> Edgar H. Schein, *Process Consultation, volume II*, Addison – Wesley OD Series, 1988

Denne forandringsproces burde være hele studietiden – med det håb, at der bliver tale om genfrysning i Lewins forstand. Den afsluttende masterafhandling burde i denne sammenhæng indtage en helt central plads.

## **MPA praksis**

I optagelsesinterviewet gør vi ikke meget ud af at børe i svære kampe eller nederlag. Vi bruger 45 minutter på at danne os et helhedsindtryk af ansøgeren. (Vi er en erfaren underviser og en færdig kandidat)

Vi lægger megen vægt på at lave et introduktionsforløb – fra en torsdag morgen til lørdag frokost som internat- som skal give de studerende et godt indtryk af studiets indhold, de medstuderende, den basisgruppe, de skal være i, underviserne og den officielle pædagogik

Vi bruger også en tidligere eksamensopgave i de tre kernefag for at demonstrere, hvilke krav de skal kunne honorere efter 10 måneders studium.

Endelig fortæller en færdig kandidat om studiets glæder og bekymringer.

Efter intro stopper vi masser af teori og alle typer af opgaver i hovedet på deltagerne, men et muligt paradigmeskift tester vi ikke direkte.

Masterafhandlingen er mesterstykket, men der ingen krav om en forandringsindsats i indholdet.

## **Overvejelser om ændringer**

Ved optagelsesinterviewet er der ingen særlig grund til at dyrke sejre og nederlag, men vi kunne godt diskutere med den enkelte ansøger, hvordan vedkommende håndterer dagligdagen som leder og har håndteret ændringssituationer.

Med dette udgangspunkt kunne vi sammen med ansøgeren udarbejde en kompetenceprofil. Til dette arbejde kan vi sikkert få hjælp fra den nye Master of Management Development uddannelse. Her indgår en sådan profil med stor vægt, fordi uddannelsen i høj grad lægger vægt på deltagernes udvikling

På introduktionsdagene kunne vi i gennemgangen af eksamens- caset i højere grad demonstrere, hvor meget de studerende naturligvis mangler i viden og indsigt i udgangssituationen.

Tryghedsdimensionen kunne fremmes ved, at deltagerne dels arbejdede i deres basisgrupper dels afprøvede mange andre gruppesammensætninger, således at de kunne få en oplevelse af, at de er mange, der er i samme båd.

Det er nyt for alle at blive studerende igen. Det er også hårdt, det er krævende, det er svært at få tid, der er svært stof og samtidigt spændende og udfordrende.

Som forbilleder og mentorer kunne vi derfor overveje i højere grad at trække på vore kandidater. Hver basisgruppe – der som nævnt arbejder sammen det første semester - kunne således få tildelt en sådan.

Deltagernes kvalifikationer kunne sikkert også udnyttes bedre. De er eksperter på mange områder som vi kunne have glæde af i undervisningen i hele forløbet

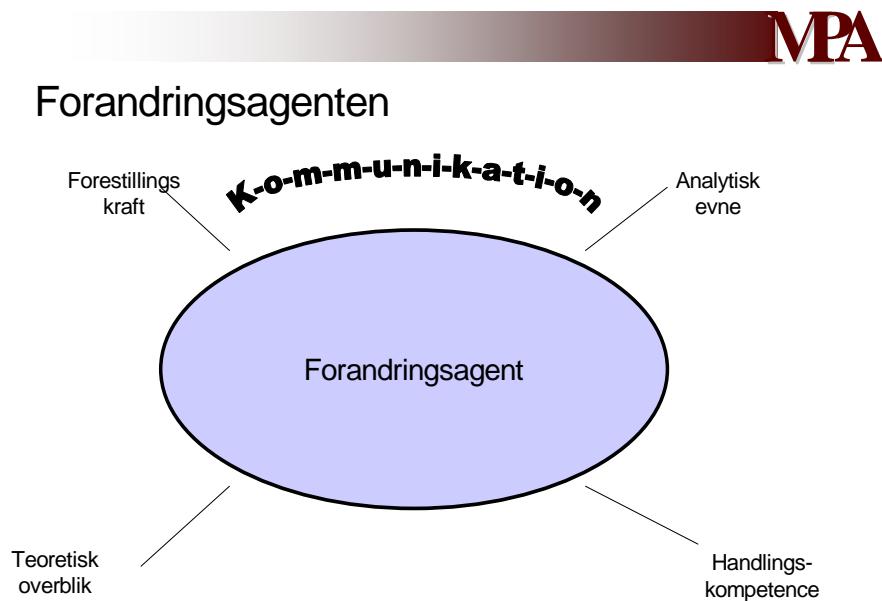
Dette forudsætter, at vi har en opdateret viden om deltageres specielle kvalifikationer, og at vi legitimerer deres indsats som undervisere.

Vi kunne jævnligt vende tilbage til kompetenceprofilen og i virkeligheden gøre den til et vigtigt omdrejningspunkt. Den kunne måske også bruges på basisgruppeplan.

I forlængelse heraf kunne vi i højere grad gå op i, hvad deltagerne ændrer på i hverdagen og hvordan de gør det.

## Ændringer 2002 – 2004

Vi er både i ansøgningsskemaet og optagelsesinterviewet blevet langt bedre til at få oplysninger frem ansøgernes hidtidige praksis, og herunder kommer der naturligt nok både sejre og nederlag på bordet. Kompetenceprofil har vi diskuteret meget. Vi har således mere tydeligt fået defineret, hvad vi forstår ved en forandringsagent., jfr følgende figur



Det er særligt aksene forestillingskraft og handlingskompetence, der adskiller MPA udannelsen fra andre universitetsuddannelser. Handlingskompetencen skal illustrere det praksisnære, mens forestillingskraft skal illustrere distancen, det at kunne jonglere med flere forskellige perspektiver<sup>29</sup>

Vi er også begyndt at tydeliggøre de studerendes profil. Til introduktionsdagene i januar 2004 havde vi således udarbejdet et skema, hvor de studerende skulle angive karakteren af deres faglige

<sup>29</sup> Se mere om modellen hos J.C. Ry Nielsen (2003), citeret ovenfor

udgangspunkt.(humaniora, naturvidenskab eller samfundsfag) og deres viden inden for de tre kernefag. Vi spurgte også om deres viden inden for de tre kernefag. Endelig spurgte vi til deres ledelsesmæssige erfaringer/kompetence. Eller særlige ekspertise, der kunne bruges i en undervisningssammenhæng. Skemaerne blev udfyldt og diskuteret i basisgrupperne, men siden er de stort set ikke blevet brugt til noget. Vi gør det forhåbentlig bedre i 2005!

For at fremme kendskab til hinanden og derved større tryghed, er der blevet udarbejdet flere forskellige gruppeinddelinger. I planlægningen af det første semesters tages dette meget alvorligt. Ifølge planerne skal de forskellige grupper tages i anvendelse undervejs I praksis kommer der imidlertid ofte noget i vejen, og så bruger underviserne de oprindelige basisgrupper!

..

Vores studerende er meget motiverede for at få meget ud af uddannelsen. Det er sikkert derfor, at vi ikke er meget for på introduktionsdagene at demonstrere, hvor langt de i praksis er fra at kunne honorere vore krav undervejs og slutkravene. Det må de selv finde ud af!

..

## Det pædagogiske perspektiv

### Lev Semenovich Vygotski. (1896-1934)<sup>30</sup>

Som det fremgår af årstallene har Vygotski været død i mange år. Han døde i en alder af 37 af en tuberkulose, der havde været dødstruende i mange år.

Tidsforskellen til trods har Vygotski stadig stor indflydelse på den pædagogiske debat.<sup>31</sup> Vygotski deler i øvrigt skæbne med Max Weber, fordi han først bliver kendt i en større kreds, da hans hovedværk om tænkning og sprog bliver oversat til engelsk i 1962 og igen i en bedre revideret udgave i 1986<sup>32</sup>

Vygotski var (russisk) jøde, hvilket i det tsaristiske Rusland betød at der var adgangskvoter til de forskellige uddannelser, og at man f.eks. ikke kunne være lærer på en statsinstitution<sup>33</sup>.

Vygotski fik dog to samtidige universitetsuddannelser på to forskellige universiteter i Moskva.

---

<sup>30</sup>Inspirationen til at læse Vygotski fik jeg fra Jan Brødslev Olsen, *Kreativ voksenindlæring*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg 1993 kap. 10. Jeg bruger lidt mere plads end ellers til at introducere forfatteren for at give et indtryk af Vygotskis baggrund og mangefacetterede arbejde

<sup>31</sup> Et opslag på søgeprogrammet Opassia gav umiddelbart henjægsninger til 354 artikler relateret til Vygotski Hans nutidige betydning som inspirator for kulturhistorisk psykologi fremgår meget klart af Seth Chaiklin, (ed), (2001), *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*, Aarhus University Press, Aarhus.

Det fremgår også her, at Vygotski havde et godt kendskab til Kurt Lewin og andre tyske psykologers arbejde. Vygotski var i øvrigt sortlistet i Sovjetunionen fra 1936-56

<sup>32</sup> L.S. Vygotski, *Thought and Language*, Cambridge, Mass. 1962, 1986) ( og til fransk i 1985). En dansk udgave foreligger i 1971, L.S. Vygotski, *Tænkning og sprog* , bind 1 –2, Hans Reitzels Forlag, København 1971

<sup>33</sup> Her og i det følgende bygger jeg på Eric Danielsen, *Vygotski- Psykologiens Mozart*, Dansk Psykologisk Forlag, København 1996



På Moskva universitet tog han en eksamen i jura, og på et alternativt universitet (Shaniavski), tog han en eksamen i historie og filosofi. Han fik således ingen formel psykologiuddannelse, men var selvlært og opholdt sig desuden i provinsen.

Man må samtidigt huske på, at denne periode i Sovjetunionens liv var præget af eksperimenter, som vel aldrig set hverken før eller siden. Personer som Kandinsky, Chagall, Eisenstein, Majakowski, Gorki og Bahtin var alle dybt engagerede i opbygningen af det nye samfund.

Som 28 årig træder Vygotski imidlertid med et brag ind på det psykologiske felt. På en psykologikonference i Leningrad i 1924 gør denne ukendte provinspsykologilærer oprør mod Pavlovs betingede refleksteori. Mennesket er ikke kun reflekser som dyr. Mennesket har en bevidsthed, som i høj grad må inddrages i psykologiens område, siger Vygotski. Oplægget blev starten på Vygotskis akademiske karriere, idet han efterfølgende blev ansat på Institutet for eksperimentel psykologi i Moskva.

Når Vygotski er blevet kaldt psykologiens Mozart hænger det sammen med, at han på kort tid (9år) fik produceret utroligt meget og om mange emner. Hans doktordisputats handlede om kunstens psykologi, han skrev om handicappedes livsmuligheder og sidst, men ikke mindst om børn udvikling.

Grundlæggende var han interesseret i at skabe en psykologi, der kunne være med til at støtte den nye sovjetstat.

Det skal også nævnes, at Vygotski står som grundlæggeren af den kulturhistoriske skole. Vygotski formulerer sig herom på følgende måde:

*Mennesket gør brug ikke blot af fysisk nedarvede erfaringer, gennem hele livet trækker dets arbejde og adfærd i vid udstrækning på tidligere generationers erfaring, som ikke overføres ved fødslen fra far til søn. Vi kan kalde dette historisk erfaring.<sup>34</sup>*

Her vil jeg beskæftige os med nogle af Vygotskis teorier om indlæring og udvikling<sup>35</sup>.

Hvorfor skal børn lære grammatik, spørger Vygotski. De kan jo sproget i praksis, når de begynder i skolen. Men de kan det kun på det ubevidste plan. Barnet ved ikke, at det bøjer et ord. Ved at lære grammatik får børn et bevidst forhold til sproget og kan dermed lære at bruge det vilkårligt, dvs ikke kun bestemt af omstændighederne. Det samme gælder skriftsproget. Det kan kun bruges bevidst og vilkårligt.

Vygotski er også inde på, at barnet via en aha-oplevelse kan gennemskue noget, som det ikke tidligere fuldt havde lært.

Jeg vil nu vende os mod det, som Vygotski er mest kendt for, nemlig teorien om ”zonen for den nærmeste udvikling”.

Ideen er, at vi ikke så meget skal se på, hvad barnet (eller andre) kan. Vi skal tage udgangspunkt i det, barnet er på vej til at blive. I morgen frem for i dag.

Vygotski giver følgende eksempel<sup>36</sup>

*”Lad os antage, at jeg allerede havde bestemt to børns intellektuelle alder, og at denne havde vist sig at svare til 8 år. Hvis jeg nu går videre og forsøger at finde ud af, hvordan de to børn løser den slags opgaver, som er bestemt til de følgende alderstrin og som de ikke kan løse selvstændigt – jeg hjælper dem med anvisninger og ledende spørgsmål, giver dem stikord osv. – så viser det sig måske, at den ene*

---

<sup>34</sup> Her citeret fra Eric Danielsen s.17

<sup>35</sup> Vygotski bind 2, citeret ovenfor s.279 ff

<sup>36</sup> Samme s.285

*løser opgaver svarende til 12 års niveauet og den anden til 9 års niveauet. Forskellen i intellektuel alder bestemt ud fra selvstændigt løste opgaver og intellektuel alder bestemt ud fra ikke-selvstændigt løste opgaver angiver den nærmestfølgende udviklings zone.”*

Der er således ingen udvikling i at træne i det, man allerede kan. Man lærer af det, der ligger udenfor – i den nærmeste zone. Og man har brug for hjælp. Så kan man i morgen klare selvstændigt, hvad man havde brug for hjælp til i dag. Men ræsonnementet gælder kun den nærmeste zone. Vi ved jo alle, at man bliver ikke en genial skakspiller fra den ene dag til den anden ved at få hjælp og vejledning af en stormester i skak

Det er naturligvis vigtigt at være opmærksom på, at Vygotskis teorier er udviklet for børn. Kan de overføres til voksne?

I følge Brødslev Olsen er Vygotski selv skeptisk over denne overførsel<sup>37</sup>. Argumentet er, at der kvalitativt forskel på børns og voksnes udviklingsproces.

Brødslev Olsen deler ikke denne vurdering. Han mener, at man med udbytte kan overføre teorien til det problemorienterede projektarbejde på Aalborg Universitetscenter.<sup>38</sup>

Brødslev Olsen lægger således vægt på, at de studerendes undren er et godt udgangspunkt for at bruge zonen for nærmeste indlæring. Det udtrykkes på følgende måde:

*”Lige præcist undren udgør spændingsfeltet mellem det niveau, jeg er på aktuelt, og det niveau jeg ønsker at komme hen til”<sup>39</sup>*

Vejlederens rolle er et andet område, hvor teorien kan anvendes, idet vejlederen kan indtage den voksnes rolle, se ovenfor

## **Konsekvenser for praksis**

Hvis vi følger Vygotskis eksempel med hverdagsprog og grammatik, er vi efterhånden kommet i samme situation. Hverdagssproget er blevet invaderet af teorien. Mange snakker om beslutningsprocesser, strategi, organisationskultur, ledelse på samme ureflekterede og vilkårlige måde som børn bruger deres hverdagsprog. Vi burde derfor være mere bevidste om, at teorier fungerer på samme måde som grammatikken. Hverdagssproget ændres dermed til et mere teoretisk præcist sprog. Også Vygotskis idéer om aha-oplevelser, når noget kompliceret pludselig går op for den studerende og vedkommende kan meget i et nyt lys, er det værd at overveje konsekvensen af. Vi burde således spørge ind til sådanne oplevelser hos vore studerende.

---

<sup>37</sup> Brødslev Olsen, citeret ovenfor, s. 227

<sup>38</sup> Samme s.228-231

<sup>39</sup> Samme s. 229

”Zonen for nærmeste indlæring” kræver i følge Vygotski, at man kender deltagerens ”standpunkt” og samtidig kunne se den nærmeste zone for at kunne vejlede dem videre og med små skridt. Undervisere eller vejledere bliver hermed vigtige på det individuelle plan. Vejlerne skal være gode til at stille spørgsmål, det vil sige kunne noget proceskonsultation<sup>40</sup>. De skal også have erfaring, således at de kan komme med eksempler. Endelig skal de være villige til at slippe tøjlerne, efterhånden som deltagerne kan mere og mere selv. Dette svarer i store træk til en ”coach”rolle, således som den er beskrevet hos McLennan<sup>41</sup>

## MPA praksis

I ansøgningsskemaet om optagelse spørger vi om ansøgenes kendskab til de tre kernefag og til engelsk. Denne viden bruges ikke på det individuelle plan ud over at anbefale deltagerne om forberede sig godt inden starten.

På det kollektive plan bliver vi hvert år bekræftet i, at deltagerne mener, at de er gode til organisationsteori, dårlige til økonomi og uden kendskab til politologi, men denne viden har ikke nogen særlige konsekvenser ud over, at vi ligeledes rutinemæssigt hvert år har tildelt økonomifaget nogle ekstra timer. Herved bekræftes deltagerne så lige så rutinemæssigt i, at økonomi er svært! Inden starten anbefaler/kræver vi desuden, at deltagerne skal sætte sig ind i en grundbog i hvert af kernefagene, men vi ved for lidt om deltagerne til at kunne vejlede dem mere konkret...

Til introduktionen til studiet møder alle deltagere op med et problem (et personligt projekt), de gerne ville have diskuteret eller løst.

Projekterne diskuteres på introduktionsforløbet uden undervisere til stede. Dette sker i en af en gruppe på fire medlemmer.

Denne gruppe er administrativt sammensat, således at den er så forskelligartet som mulig

De personlige projekter bliver i løbet af 14 dage til et såkaldt deltagerprojekt, som man arbejder med hele det første semester. Deltagerprojektet er normalt et af de personlige projekter.

Selv om disse grupper får den vejledning, de har brug for, er zonen for den nærmeste indlæring et helt ukendt begreb. Og der er i øvrigt ingen vejlederuddannelse.

Undviserne i kernefagene opfordres endvidere til at trække deltagerprojekterne ind i gruppearbejdet undervejs. Dette skulle indebære at lære i små bidder

Det er endnu ikke lykkedes i særlig høj grad at få kernefagsundviserne til at gøre dette.

## Overvejelser om ændringer

---

<sup>40</sup> Schein, *Proces Consultation*, citeret ovenfor

<sup>41</sup> Nigel McLennan, *Coaching and Mentoring*, Gowers Publishing House, UK 1995

I forhold til både deltagere og undervisere kunne vi gennemgå Vygotskis idéer for at spore tankegangen hos begge parter mod en fælles bevidsthed

På det mere praksisnære plan kunne vi for det første begynde at tage oplysningerne i ansøgningsskemaet om de studerendes kvalifikationer i kernefagene og i engelsk mere alvorligt og bruge dem til at skabe et lille udviklingsprogram for den enkelte.

Vi kunne dermed være med til at prioritere deltagerernes forberedelse før studiestart.

Vi kunne desuden lade det personlige projekt få mere plads, for eksempel ved at lade det være den første måned, således at den enkelte ville få større udviklingsmuligheder og lære at komme fra nærhed til distance.

Det ville også give et bedre grundlag for at vælge deltagerprojekt. På undervisningssiden skulle kernefagsunderviserne "tvinges" til at tage de personlige projekter og deltagerprojekterne alvorligt. Endelig skulle vejlederne vælges blandt procesbevidste og erfarne undervisere

## **2002 – 2004 Ændringer**

I dag gennemgår vi Vygotski på introduktionsdagene.

Men et egentligt udviklingsprogram for den enkelte laver vi ikke. Vi har dog taget nogle små skridt.

Det tidligere omtalte skema til at opregne deltagerens kompetencer bruger basisgruppen også til at opregne gruppens og den enkeltes stærke og svage sider. I den sammenhæng opfordrer vi grupperne til i deres første projekt at lade dem, der er svagest inden for et kernefag være dem, der først skriver ud fra dette fag. De, der bedre kvalificerede inden for faget, kan så fungere som vejledere. Dette synes deltagerne generelt og principielt er en god idé, men når afleveringsfristerne nærmer sig, "taber" læringsmålet til resultatmålet, og man tager sig af det, man i forvejen er bedst til. Så her er der stadig en lang vej at gå.

Det personlige projekt, defineret som et projekt den studerende kunne arbejde med i hele studietiden, har vi droppet. De studerende kunne ikke overskue – det vil sige få tid til - at skulle arbejde med flere projekter på samme tid. Derfor er det deltagerprojektet, der får den fulde opmærksomhed. Det skal dog tilføjes, at nogle af deltagerprojekterne i første semester bliver fortsat som projekter i andet semester. Det er også set, at projektet bliver kernen i masterafhandlingen.

Om aha-oplevelser spurgte vi i en diskussion med en gruppe dimittender i foråret 2004 ud om fænomenet. Der var ingen tvivl om fænomenets eksistens. Dimittenderne havde alle haft flere af dem, spredt over studietiden, men specielt i forbindelse i forbindelse med enten strategifaget (det syntese-skabende fag på andet år) og skrivningen af masterafhandlingen. Denne viden vil vi kunne anvende til introduktionen i 2005

Omkring vejlederne kan vi sige, at da der er tale om gengangere, bliver de vel også bedre. Men vi gør ikke noget særligt i så henseende. .

## Lave og Wenger - praksisfællesskaber

Praksisfællesskaber er et begreb, som er ”opfundet” af Jean Lave og Etienne Wenger. De har har i mange år arbejdet sammen for at udvide vores indsigt i læreprocesser. Derfor vil jeg begynde med at plukke fra deres fælles bog ”Situated learning<sup>42</sup> (”læring på stedet”).

Derefter bruger jeg Etienne Wengers ”Communities of Practice”<sup>43</sup> (”praksisfællesskaber”)

Wenger og Snyder har senere publiceret en artikel om brugen af praksisfællesskaber<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Jean Lave og Etienne Wenger, *Situated learning, Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991

<sup>43</sup> Etienne Wenger, *Communities of practice. Learning, meaning and identity* Cambridge University Press, Cambridge 1998,

<sup>44</sup> Etienne C. Wenger og William M. Snyder, *Communities of Practice: The Organizational Frontier* Harvard Business Review January-February 2000. Denne artikel brugte vi i de oprindelige artikler, men til denne udgave af artiklerne, syntes jeg, at den ikke bibragte ny viden. Den er derfor udeladt. Se også Per Thygesen Poulsen, *Viden opstår og deles i praksisfællesskaber* Ledelse i dag, nr 44, sommer 2001.11. årgang nr. 3

## Læring på stedet

Lave og Wenger var oprindeligt interesseret i, hvordan håndværk blev lært, det vil sige de interesserede sig for mesterlæren – forholdet mellem lærling og mester<sup>45</sup>.

Dette førte videre til en interesse for den nyankomne ("newcomer"). Hvordan blev de modtaget, indsluset og hvordan lærte de noget. Herved blev de endnu mere interesseret i den sammenhæng (context), det hele foregik i, det vil sige læring på stedet.

De fandt ud af, at læring var en vigtig bestanddel af al social handling, og ikke et specialtilfælde af samme<sup>46</sup>. Denne betragtning indebærer, at alle lærer noget undervejs. Både lærling og mester får udbytte, selv om det er meget forskelligt.

De opfandt også et udtryk, der kunne beskrive den nyankomnes læreproces. De taler om legitim, perifer deltagelse i praksisfællesskaber. Legitim skal her forstås i modsætning til irrelevant og perifer i modsætning til fuldstændig. Som nye kan vi ikke beherske alt, men vi kan begynde med aktiviteter, der er relevante og på denne måde blive dygtigere i selskab med erfarne (oldtimers) i et praksisfællesskab. Dette defineres som "relationer mellem mennesker, aktivitet og verden, som eksisterer over tid og som samtidigt har relationer med andre tangerende og overlappende praksisfællesskaber"<sup>47</sup>. Det ligger ikke definitionen, at man er enige eller har fælles kultur. Deltagerne kan have forskellige interesser og bidrage med forskellige aktiviteter. Men der er en fælles forståelse af, hvad man gør, og hvad det betyder for én selv og fællesskabet

## Afledte konsekvenser for praksis

Det er vigtigt at acceptere, at alle deltagerne er "nyankomne". De starter på bar bund, og det burde være vigtigt at der udvikles en læreplan (learning curriculum") og ikke en undervisningsplan ("teaching curriculum")<sup>48</sup>. Pensum burde således besluttes af deltagerne selv

Læring skal ses fra den lærendes perspektiv, og der kan læres af alle mulige former for aktiviteter. Det er samtidigt vigtigt, at der er "gamle" som deltagere.

## MPA praksis

---

<sup>45</sup> Der findes en række eksempler i Seth Chaiklin og Jean Lave (red), *Understanding practice. Perspectives on actijegty and context*, Cambridge University Press, Oxford 1993

<sup>46</sup> Lave og Wenger, citeret ovenfor s. 35 ff

<sup>47</sup> Samme s. 98

<sup>48</sup> Samme s.97

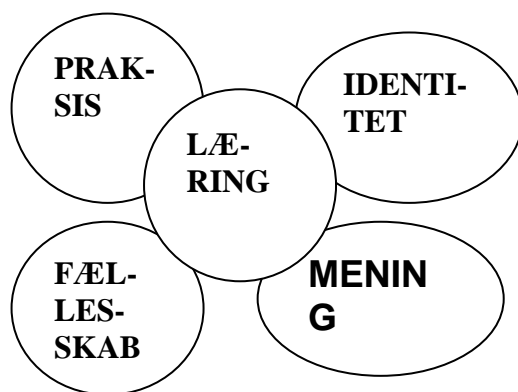
På MPA har vi en vigtig antagelse om, at deltagerne på grund af alder og erfaringer er ressourcepersoner, og at de kan lære meget af hinanden Det er "action learning" tankegangen<sup>49</sup>. Men de stadigvæk nyankomne, som har brug for nogen at læne sig op ad .  
Som tidligere nævnt gør vi også meget ud af introduktionen til uddannelsen.  
Men som tankegang ligger vi langt fra "læring på stedet".

## Overvejelser om ændringer ( se under praksisfællesskaber)

### Praksisfællesskaber

I bogen om praksisfællesskaber fra 1998 er Wenger kommet langt længere med den generelle teoriudvikling om læring i en social sammenhæng og i en artikel fra 2000 overføres idéerne til erhvervslivet<sup>50</sup>.

Den udviklede model ser i forenklet form således ud<sup>51</sup>:



*Læring* opstår således i et samspil mellem *mening* som er en måde at snakke om vores skiftende evne til individuelt og kollektivt at erfare vores liv og verden som meningsfuld, *praksis*, som er en måde at snakke om vores fælles historiske og sociale ressourcer, referencer og perspektiver, som kan støtte gensidigt engagement i handling, *fællesskab* som er en måde at snakke om de sociale konfigurationer i hvilke vores aktiviteter er defineret som værd at efterstræbe og vores deltagelse er genkendelig som kompetence og endelig *identitet*, som en måde at snakke om hvordan læring forandrer hvem vi er, og som skaber personlige tilblivelseshistorier i vore fællesskabers kontekst.

---

<sup>49</sup> Jørgen Frode Bakka, *Hvordan lærer ledere at lære*, i J.F. Bakka (red) *Fra ledelseslærers værksted*, Dafolo Forlag, Frederishavn 1988

<sup>51</sup> Wenger citeret ovenfor s.4 ff

I øvrigt kan man placere et hvilket som helst af elementerne i midten, og figuren vil stadig give mening.

Det meste af bogen bruger Wenger på at analysere de 5 komponenter, men i de afsluttende kapitler er han mere ”design” orienteret og har bl.a. et kapitel om uddannelse, som vi her vil trække på<sup>52</sup>.

I kapitlet rejser Wenger spørgsmålet, hvordan kan vi designe en læreproces, således at den er identitetsskabende, det vil sige transformativ. Jeg kan af pladshensyn desværre ikke gengive alle ræsonnementerne her. I stedet vil jeg gøre det på den måde, at jeg trækker enkelte ræsonnementer eller udsagn ud af teksten.

Et grundlæggende ræsonnement er, at læring er vedvarende og opdukkende (”emergent”) proces, som foregår mange steder og undervisning er kun én af mange måder at lære på.

Derfor skal undervisning skal være en blanding af det planlagte og det opdukkende (”the emerging”) og det vigtigste er interaktionen mellem dem. (s.267).

Et andet spørgsmål drejer sig om betydningen og omfanget af lærebøger, pensum o.l.

I Wengers ræsonnement gælder det balancen mellem engageret deltagelse på den ene side og lærebøger på den anden<sup>53</sup>

Men når man bruger lærebøger, er det bedre at gå dybden med få områder end at tage mange områder overfladisk.

Det giver flere udfordringer, er mere transformativt og dermed identitetsskabende.(s.269)

For at skabe engagement er det vigtigt at have meningsfulde aktiviteter, som kræver gensidigt engagement mellem alle involverede, og som rummer udfordringer og ansvar, som trækker på de studerendes viden og som samtidigt opmuntrer dem til at søge nye veje. (s.272)

## **Afledte konsekvenser for praksis**

På det generelle plan kunne vi diskutere de læreprocesser vi designer ud fra Wengers overordnede model.

På det mere konkrete og mere jordnære plan kan følgende anføres:

Vi burde altid sørge for eksempler på teorier, eller lade deltagerne producere dem.

Vi burde være ydmyge over for, hvor meget vi som undervisere betyder for deltageres læring. De lærer på så mange andre måder..

Vi burde have et beredskab, der gjorde os i stand til på meningsfyldt måde at kombinere vores egen planlægning med de behov, der opstår undervejs

Vi burde overveje vores pensumstørrelse alvorligt

Vi burde overveje vores evner og muligheder for at udfordre deltagerne

## **MPA praksis**

I vores diskussion af forandringsagenten har vi diskuteret noget af ovenstående

Pensumstørrelse bliver ofte rejst som spørgsmål fra de studerende, men som oftest affærdiget.

---

<sup>52</sup> Wenger citeret ovenfor kap 12.

<sup>53</sup> Wenger bruger ordet ”reification” (genstandsgørelse) om lærebøger, procedurer, dokumenter og meget mere



## Overvejelser om ændringer

Det kunne være spændende at opfatte holdet inkl. underviserne som et praksisfællesskab, hvor alle lærer af hinanden. Og ikke kun fagligt, men i alle mulige dimensioner.

Mere tilknytning af færdige kandidater kunne også være en god idé. Der er for få mestre at læne sig opad.

Vi kunne også gøre det legitimt at stille naive, dumme spørgsmål, at vise usikkerhed, at være lidt forsigtig og at være åben, jævnfør hvad jeg skrev om Argyris ovenfor

Vi kunne genoverveje pensumstørrelse med henblik på fordybelse og udfordringer.

Vi er imidlertid her oppe imod forskellige fagdidaktiske holdninger, men det kunne være umagen værd at udfordre disse holdninger.

Temaet udfordringer blev i foråret 2001 for første gang sat på den pædagogiske dagsorden.

Som studieleder havde jeg lavet et oplæg herom, hvori det bandt andet hed:

”Med hensyn til (udfordring af) de studerende er det jo et opdragelsesspørgsmål, og her står vi p.t. svagt. På grund af det store hold er der ikke mange muligheder for dialog og slet ikke for den kritiske, hvor der sættes lup på kvaliteten i både de studerendes og underviserens ræsonnementer. Mit synspunkt er, at vi hverken udfordrer de studerende eller lader dem udfordre os i særlig grad. Dette hænger som nævnt naturligvis sammen med holdstørrelsen, som umiddelbart forhindrer dialogen og i hvert fald den kritiske. Men naturligvis kan vi gøre det bedre end i dag. Her er nogle muligheder:

- a. Lav skarpe gerne provokerende oplæg
- b. Lad de to lærere indtage forskellige positioner
- c. Lav summemøder oven på oplæg med henblik på at få skarpe synspunkter frem
- d. Lad de studerende udfordre hinanden
- e. Sørg for at diskussionen ikke løber af sporet
- f. Lad være med at lade Tordenskjolds soldater dominere debatten
- g. Kommenter også kritisk på de studerendes casearbejder i stedet for at godtage alt
- h. Del holdet i to med hver sin underviser.”

I studielederberetningen for år 2001 og i brochuren for 2002 blev udfordringspektet fulgt op med disse ord:

”Vi vil også gerne være kendt som den uddannelse, hvor der undervises på så små hold, at den daglige undervisning bliver udfordrende både for de studerende og for underviserne.

Dette kræver, at vi fortsat bruger mange ressourcer på løbende forbedringer både fagligt og pædagogisk.”

## Ændringer 2002 – 2004

Vi har haft en fortsat pædagogisk debat blandt underviserne. Mange af de her berørte temaer vender vi således ofte tilbage til. Særligt vores brug af to-lærerordningen har ofte været i fokus. Vi prøver at gøre

nogle af de ting, der er skitseret ovenfor. Alligevel vender vi ofte i den konkrete undervisning tilbage til, hvad de studerende har kaldt radiatorpædagogik: én underviser, og den anden er passiv. Større held har vi haft med at dele holdet op i to diskussionsgrupper med hver sin underviser. På valgfagene på andet år lykkes mange af disse ting bedre, blandt andet fordi holdene er små. Der eksperimenteres også mere med pensumstørrelser og med at lade de studerende være med til at definere indhold og gennemføre undervisningen.

Som noget andet har vi siden 2003 opfordret de studerende til at få sig en sparring partner enten i egen organisation eller udenfor. Denne opfordring har en stor del af de studerende valgt at følge og har en sparringspartner. Specielt i begyndelsen af studiet – siger tilbagemeldingerne- har ordningen været en succes. Det er samtidigt så heldigt, at en del af sparringpartnerne er vore egne dimittender, men ellers har vi ikke gjort noget særligt for at inddrage dimittenderne..

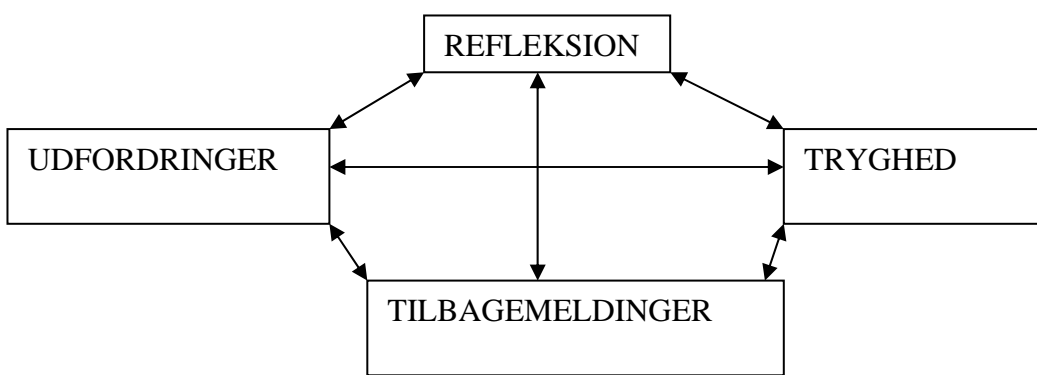
På intro gør vi mere og mere ud af at fortælle om og diskutere, at vi nu starter en ny organisation, hvor alle er nyankomne, og stort set alle er usikre på deres nye roller. Det er derfor legitimt at være undrende, spørgende og netop at være usikker. Men vi lægger også vægt på, at deltagerne selv i meget høj grad er med til at præge holdets udvikling med deres grad af tilstedeværelse, åbenhed, engagement, viden, kreative evner og meget andet.

## **”og tilbage igen” 1 - en model for udvikling og læring og dens anvendelse**

I dette afsnit vil jeg sammenfatte ændringsovervejelserne. Jeg er således på vej tilbage igen.

I de foregående afsnit er der mange konkrete idéer til ændringer. Disse er blevet brugt til at formulere en model for udvikling og læring., jfr. følgende figur .

### **En model for udvikling og læring**



*Refleksion* er nødvendig for at kunne foretage skiftet fra nærhed til distance mm.. Dette kan ikke lade sig gøre uden at deltagerne bliver *udfordret* på deres hverdagssforklaringer med andre forklaringer, og hvis de ikke føler sig *trygge*, kan de ikke indgå i en lærende dialog og hvis de ikke får *tilbagemeldinger* hele tiden får de ikke lært nok..

Eller jo mere trygge de er, jo mere kan de reflektere og klare udfordringer, og jo flere udfordringer, de kan klare, jo bedre bliver de til refleksion og jo tryggere føler de sig, og jo flere tilbagemeldinger kan de have nytte af, Det er således vigtigt at etablere ”gode cirkler”.

De fire elementer hænger således sammen i et gensidigt samspil

I de foregående afsnit er der givet mange eksempler på forslag inden for de fire dimensioner, og jeg har også været inde på, hvordan praksis har bevæget sig i perioden 2002 – 2004. Dem vil jeg ikke gentage her<sup>54</sup>

## **2002 – 2004: brug af modellen**

På MPA uddannelsen har vi gode traditioner for samtidigt at kunne diskutere fag og pædagogiske forhold.. Samtidigt må vi erkende, at Poul Henningsen for ofte har ret i udsagnet om at ”intentioner er altid fejlfrie, handlinger sjældent”. Underviserne er professionelle ligesom deltagerne. Vi kan i virkeligheden lige så godt tale om ”Udfordringer, refleksion, tryghed , behov for støtte mm” for underviserne og derfor anlægge de samme betragtninger for dem (os).

Ud over rekrutteringsfasen og den måde, vi bruger de studerendes evalueringer, har vi ingen særlig magt over underviserne. Ledelsen kan eventuelt støtte sig lidt til Goldschmidts forslag om ”gå i spidsen, have gode idéer, være omsorgsfuld, tage sig af den enkelte og beskytte mod konflikter”<sup>55</sup>

I praksis er der imidlertid ingen tvivl om, at uden en dialog sker der ikke noget.

Men det er samtidigt karakteristisk, at dialogen i sit udgangspunkt skal være meget appetitvækkende. Ellers møder underviserne ikke op. De har så meget andet spændende at tage sig til.

Vi har derfor lagt op til en fortløbende dialog både om forslag til ændringer og udviklingsmodellen.

Og som angivet ovenfor *er* der sket noget, men det er en fortsat proces. I løbet af 2002 blev uddannelsen som nævnt evalueret af Danmarks Evalueringsinstitut. Det var også en anledning, som blev brugt at både at diskutere og formulere pædagogiske overvejelser.

De oprindelige artikler til denne artikel og den tidligere nævnte statusrapport af nærværende forfatter præsenterede også de pædagogiske overvejelser for en bredere kreds. Rapporten uddeles også til de nye studerende. Og modellen med de tilhørende overvejelser præsenteres på introduktionsdagene.

Vi har også i de evalueringer, vi har gennemført i 2004, forsøgt at få dimensionerne ind spørgeskemaerne,

På det internationale plan har jeg to gange præsenteret modellen mm.

Først på et seminar på Graduate School of Business på University of Strathclyde i Glasgow, Her samlede interessen sig om tryghedsdimensionen. Det samme skete på en international pædagogisk workshop, der blev afholdt på CBS i november 2003. Det er åbenbart et gennemgående problem at

---

<sup>54</sup> I de oprindelige artikler blev overvejelserne om ændringerne forslagene systematiseret efter de fire dimensioner og gentaget her.

<sup>55</sup> Lars Goldschmidt, citeret ovenfor

skabe gunstige læringsvilkår for deltagere, der på den ene side ikke har siddet på skolebænken i mange år, og som på den anden side er vant til at sidde for enden af bordet.

## ”og tilbage igen” – 2 om at tage sin egen medicin

I 2001 var det lærerigt at tage sin egen medicin ved at skabe distance til MPA uddannelsen ved at bringe en række teorier i spil på en ny måde og samtidigt få dem gjort praksisnære i forhold til uddannelsen..

Nogle af de gennemgåede teorier (Vygotski, Lave og Wenger) har givet helt nye indfaldsvinkler, andre (Argyris og Schon) har systematiseret noget, vi kun har gjort os tanker om – sommetider endog mange. Endelig er der nogle af idéerne (Schein), der ligger i forlængelse af nogle af vore egne idéer, men igen har vi fået ny indfaldsvinkel.

I gensynet har jeg revideret og præciseret og skåret væk. Det har også været en produktiv proces. Sidst men ikke mindst har det været spændende at konstatere, at mange af de forslag, der blev fremsat i 2001 faktisk er gennemført eller i hvert fald forsøgt gennemført.

På MPA uddannelsen er man i efteråret 2004 i gang med et stort reformarbejde af uddannelsen. Det giver endnu en anledning til at få en kvalificeret debat om pædagogiske temaer.

## Litteratur

Adizes, Ichak (1979), *Ledelsens faldgruber*, Børsens Forlag, København

Argyris, Chris og Donald A. Schön,(1978) *Organizational Learning, A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading Massachusetts

Argyris, Chris og Donald A. Schön(1996) *Organizational Learning II*, Addison – Wesley Reading . .

Argyris, Chris (1991), *Teaching smart people how to learn*, Harvard Business Review, may-june

Argyris, Chris (1990), *Overcoming Organizational Defences: Facilitating Organizational Learning*, Allyn & Bacon

Argyris, Chris (1990a) *Bryt forsvarsrutinerne*, Universitetsforlaget, Oslo

Bakka, Jørgen Frode (1988) *Hvordan lærer ledere at lære*, i J.F. Bakka (red) (1988a) *Fra ledelselærens værksted*, Dafolo Forlag, Frederishavn

Bakka, Jørgen Frode (red) (1988a) *Fra ledelselærens værksted*, Dafolo Forlag, Frederishavn

Bakka, Jørgen Frode, Jens Gunst, Aage Nedergaard & J. C. Ry Nielsen,(1996) *Fra idé til det første hold*, MPA Working Paper no 8, København .

- Bakka, Jørgen Frode m.fl.(1996a) *From visions to reality*, MPA Working Paper nr 4 , København
- Bakka, Jørgen Frode og J.C. Ry Nielsen, (2001), *Teori-praksisudfordringen i lederuddannelse*, IOA årbog 2002 på forlaget Nyt fra Smfundsvideenskaberne.
- Belbin, Meredith R.(1981og 96), *Management Teams- why they succeed or fail*, Butterworth Heinemann, Oxford
- Borum, Finn, (1997) *Transforming hospital mangement- the (im)possibility of Change*, Papers in organization. CBS. Institute of Organization and Industrial Sociology, no 23, København
- Chaiklin, Seth (ed), (2001), *The Theory and Practice of Cultural-Historical Psychology*, Aarhus University Press, Aarhus.
- Chaiklin Seth og Jean Lave (red), (1993), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Oxford
- Danielsen, Eric (1996) *Vygotski- Psykologiens Mozart*, København: Dansk Psykologisk Forlag,
- Dechow, Niels og Klaus Majgaard, (1996/97) *Dialog: Støj og konfrontationer*, Økonomistyring & Informatik- 12. Årgang 1996/97 nr. 2
- Goldschmidt, Lars (1997) *Erfaringer med ledelse på trods* i Liza Klöcker-Larsen, Asmund Born, Lars Lindquist og Peter Kjær,(red),(1997) *Mosaik om moderne ledelse- IOA-årbog*, Nyt fra Samfundsvideenskaberne, København, p.51-67
- Klöcker-Larsen, Liza, Asmund Born, Lars Lindquist og Peter Kjær,(red),(1997) *Mosaik om moderne ledelse- IOA-årbog*, Nyt fra Samfundsvideenskaberne, København
- Lave, Jean og Etienne Wenger,(1991) *Situated learning, Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge
- Leavitt, Harold J. og H. Bahrami, (1988) *Managerial Psychology*, 5. ed., University of Chicago Press, Chicago
- Lewin, Kurt ( 1952) *Frontiers of group dynamics*, *Human Relations*, 1, 5-41
- McLennan, Nigel (1995) *Coaching and Mentoring* , Gowers Publishing House, UK
- Mintzberg, Henry, (1983 og 1993), *Structure in Fives*, Prentice Hall
- Olsen, Jan Brødslev (1993), *Kreativ voksenindlæring*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg
- Poulsen, Per Thygesen, (2001) *Viden opstår og deles i praksisfællesskaber*, *Ledelse i dag*, nr 44, sommer 2001.11. årgang nr. 3

Repstad, Pål (red),(1993 og 2004)) *Dugnadsånd og forsvarsverker*, Oslo: Tano

Ry Nielsen, J. C. (1992) *Det private erhvervsliv og Handelshøjskolen i København – og omvendt*, Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1992. Også i IP-Information, Efteråret 1992 og i J.C. Ry Nielsen, (1993) *Anderledes tanker om livet i organisationer*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne, København

Ry Nielsen, J. C. (1993), *Anderledes tanker om livet i organisationer*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne, København

Ry Nielsen, J. C. (2003) *MPA uddannelsen i går – i dag – i morgen. En statusrapport*. København: MPA uddannelsen

Ry Nielsen, J.C. og J.F. Bakka (2001), *MPA uddannelsens pædagogik i ny toretisk og praktisk belysning*, MPA Working Paper nr.11

Ry Nielsen, J.C. & Pål Repstad,(1993) *Fra nærhet til distanse – og tilbake igjen – om å analysere sin egen organisasjon* i Pål Repstad (red),(1993 og 2004)) *Dugnadsånd og forsvarsverker*, Tano, Oslo også i J.C. Ry Nielsen,(1993a) *Anderledes tanker om livet i organisationer*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne, København

Ry Nielsen, J. C. og Morten Ry, (2004) *Tanker om organisationsændringer- brikker til mange ukendte puslespil*, København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne – i trykken

Schein, Edgar H. (1961), *Coercive Persuasion*, Norton, New York

Schein, Edgar H, (1988), *Process Consultation, volume II*, Addison – Wesley OD Series

Senge, Peter M. (1990) *The Fifth Discipline, The Art and Practice of the Learning Organization*, Century Business, London

Vygotski, L.S. (1934) *Undervisning og udvikling i førskolealderen* i Vygotski m.fl.,(1982) *Om barnets psykiske udvikling*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København.

Vygotski L.S.,(1962 og 1986) *Thought and Language*, Cambridge, Mass.,USA

Vygotski m.fl.,(1982) *Om barnets psykiske udvikling*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København .

Wenger, Etienne, ( 1998) *Communities of practice. Learning, meaning and identity* , Cambridge University Press, Cambridge

Wenger, Etienne og William M. Snyder,(2000) *Communities of Practice: The Organizational Frontier* Harvard Business Review January-February 2000.

