

Danish University Colleges

Uddannelsen som organisation

- en af tre brikker i puslespillet om uddannelsesudvikling

Lund, Jens H; Jepsen, Claus Baagø; Nielsen, Birgitte Lund; Wiskerchen, Mikkel; Hansen, Birte Debel

Published in:

Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse

Publication date:
2021

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (APA):

Lund, J. H., Jepsen, C. B., Nielsen, B. L., Wiskerchen, M., & Hansen, B. D. (2021). Uddannelsen som organisation: - en af tre brikker i puslespillet om uddannelsesudvikling. I *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse: - læringspointer og ny viden* (s. 92-99)

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.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Uddannelsen som organisation – én af tre brikker i puslespillet om uddannelsesudvikling

Artiklen præsenterer en forståelse af læreruddannelsen, hvori der indgår tre dimensioner: 1) Uddannelsen som helhed, 2) Undervisningen og 3) Organisationen. Der tages afsæt i den organisationsmæssige dimensions tilbagetrukne position i analyser og udviklingstiltag i forhold til læreruddannelsen. Via teori og empiriske nedslag argumenteres der for stærkere positionering af den organisationsmæssige dimension i uddannelsesudvikling.

Change is conducive to improved quality teaching and learning only to the extent that an appropriate internal organisational support is in place

Hénard & Roseveare,
2012, s. 25

Indledning

LULAB-initiativet og følgeforskningen på dette initiativ har spørgsmålet om uddannelsesudvikling som centralt omdrejningspunkt (se evt. nærmere i foregående artikel). I nærværende artikel fokuseres der på et særligt aspekt i tematikken vedrørende uddannelsesudvikling - det organisationsmæssige aspekt. Som ovenstående citat pointerer, er det også denne artikels ærinde at trække det organisationsmæssige blik på uddannelses- og undervisningsudvikling frem. Artiklen tager afsæt i spørgsmålet om, hvad en uddannelse består af - hvilke elementer eller aspekter, der indgår i en uddannelse og dermed også hvilke aspekter eller elementer, man må have blik for, når man arbejder med uddannelsesudvikling, hvad enten man er leder, studerende, aftager, politiker, underviser eller forsker. Alt efter teoretisk og interesse-mæssigt perspektiv, vil nogle elementer træde frem og andre tilbage. I følgeforskningen på LULAB-initiativet er der valgt en tredelt optik på læreruddannelsen, som består af 1) Uddannelsen som helhed, 2) Undervisningen og 3) Uddannelsen som organisation. Det er denne måde at anskue en uddannelse på - her læreruddannelsen - som artiklen præsenterer

og det sker med særlig vægt på en argumentation for og diskussion af anvendelse af det organisationsmæssige perspektiv i (lærer-)uddannelsesudvikling.

Baggrunden herfor skal ses i lyset af dels en iagttagelse af, at dette perspektiv tenderer at have en tilbagetrukket plads i analyser, evalueringer, forskning og diskussioner af læreruddannelsen, dels at dette perspektiv må ses som et særdeles vigtigt betingelselement i forhold til udvikling af undervisning og uddannelsen som helhed. Udvikling af såvel undervisningen som uddannelsen som helhed er så at sige indlejret i og betinget af, hvorledes den enkelte uddannelsesenhed som organisation håndterer og prioriterer udvikling via den måde, der fx samarbejdes, ledes og videndes på.

Den tredelte optik på læreruddannelsen beskrives yderligere nedenfor og efterfølgende introduceres kort til det teoretiske greb om den organisationsmæssige optik, der trækkes på i LULAB-følgeforskningen. Dernæst foretager vi nogle nedslag for at vise

UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILET OM UDDANNELSESUDVIKLING

1) hvorledes den organisationsmæssige dimension kan træde frem i analyser af læreruddannelsen, og 2) hvorvidt og hvorledes denne dimension også adresseres på indsatsiden, det vil sige i udviklingsplaner og -initiativer. Det første nedslag angår det analytiske perspektiv og drejer sig om evalueringen af læreruddannelsen fra 2018 (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018). Dette eksempel er valgt, fordi denne evaluering har været og er stærkt dagsordenssættende for den aktuelle ændring og udvikling af læreruddannelsen og derfor velegnet til at diskutere behovet for at anlægge et organisationsmæssigt perspektiv på uddannelsesudvikling. Det andet nedslag angår indsatsiden. Det drejer sig om, hvorledes den organisationsmæssige optik kommer til stede i udviklingsarbejde i regi af Læreruddannelsens Ledernetværk (herefter LLN) og i forhold til et samlet initiativ fra Professionshøjskolerne i forhold til udvikling af læreruddannelsen: "Handleplan til en bedre læreruddannelse 10 ambitioner", hvor LULAB-initiativet refererer til ambition 10 (Danske Professionshøjskoler, 2018).

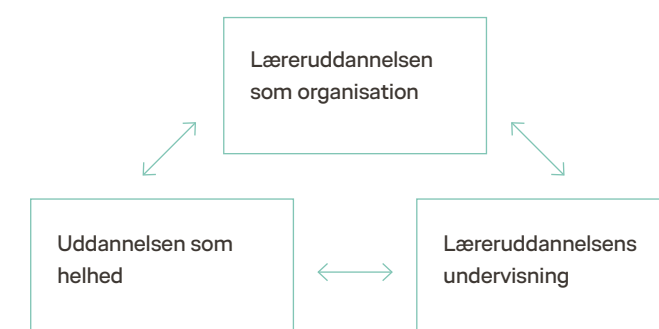
Efterfølgende viser vi nogle eksempler på, hvorledes der i en survey i følgeforskningen, der er metodisk beskrevet i foregående artikel, er spurgt ind til organisationsmæssige aspekter i LULAB-initiativet.

Alle disse nedslag er valgt og beskrevet med henblik på at danne et grundlag for diskussion af muligheder og begrænsninger i at lade den organisationsmæssige dimension indgå som én af tre dimensioner i (lærer-)uddannelsesbegrebet. Det skal understreges, at der blot er tale om nedslag og ikke en fuldgyldig analyse af evalueringer/analyser og udviklingsinitiativer i og af læreruddannelsen. Nedslagene fungerer i artiklen blot som udvalgte illustrationer af den dimension og trædesten for den diskussion, som artiklen søger at trække frem: Læreruddannelsen som organisation. Af pladshensyn har vi begrænset gengivelser fra dokumenter om de forskellige nedslag og anvender i stedet henvisninger til disse dokumenter.

Præsentation af de tre dimensioner

De tre dimensioner er som nævnt: 1) Uddannelsen som helhed, 2) Undervisningen og 3) Organisationen. Uddannelsen som helhed ser på uddannelsen som et samlet forløb og kan fx handle om, hvor i dette forløb forskellige moduler og faglige elementer er placeret, hvorvidt uddannelsen er tilrettelagt efter en progression og i givet fald hvilken mm. Uddannelsen som helhed omhandler det samlede uddannelsesforløb, som tilrettelægges for studerende. Undervisningen kan indkredses til at omhandle mødet mellem underviser, studerende og et givet indhold samt den planlægning, gennemførelse og evaluering, der hører til dette møde. Uddannelsen som helhed og undervisningen kan betegnes som kerneopgaven, organisationen leverer. Den organisationsmæssige dimension retter søgelyset andre steder hen; fx samarbejdet mellem undervisere, videndeling, ledelse, kultur, strukturer blandt andet i form af formelle fora og praksisformer i disse strukturer etc. Analytisk set er der således tale om tre kategorisk forskellige

dimensioner, men også dimensioner som gensidigt betinger hinanden, og som (derfor) alle har betydning for uddannelsesudvikling. De tre dimensioner er gengivet i figur 1 på næste side. Af pladshensyn og for at reducere kompleksiteten holder vi i denne artikel fokus på en argumentation for den organisationsmæssige dimensions betydning for uddannelsesudvikling. Artiklen tager således sigte på at belyse, hvorledes kvalitet og udvikling i og af såvel undervisningen som læreruddannelsen som helhed må forstås som uomgængeligt indlejret i og betinget af organisationsmæssige forhold.



Figur 1. Tre dimensioner i uddannelsesudvikling.

Teoretiske greb om den organisationsmæssige optik

Artiklens efterlysning af blikket på læreruddannelsen som organisation lægger sig i forlængelse af tilsvarende efterlysninger i international læreruddannelsesforskning. Også her kan man både se den sporadiske anvendelse af den organisationsmæssige optik - for eksempel Bloch et al. (2020, s. 6) og finde efterlysninger af mere forskning på netop dette område. Hos Hökkä & Eteläpelto (2014, s. 40) kommer denne efterlysning fx til udtryk på følgende måde:

"Although a general picture of the challenges to developing teacher education has formed, we still know little about the professional learning of teacher educators and how this intertwines with their professional-identity negotiation. Furthermore, little is known about how these aspects are resourced and constrained by organizational practices, discourses, and structures" (forfatternes understregning).

Citatet giver os anledning til at pege på to forhold: For det første at læreruddannere er indlejret i organisatoriske praksisser, diskurser og strukturer, og givetvis må ses som en central aktørgruppe i forhold til uddannelsesudvikling - og ikke som isolerede enheder eller individer (se artiklen om eksperimentelle organisatoriske praksisser). For det andet er læreruddannere ikke den eneste aktørgruppe i læreruddannelsen. Vi vil også fremhæve ledelsen som en central aktørgruppe - der på samme måde som læreruddannerne er indlejret i en organisatorisk kontekst med en ledelsespraksis i forhold til uddannelsesudvikling. Endvidere vil vi fremhæve en pointe fra Darling-Hammond (2005), som undersøger organisationsmæssig

UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

udvikling i skolekontekst. Hun peger på, at denne ikke udelukkende kan tage form af top-down tiltag, der så kan forventes at sive ned igennem systemet - og heller ikke udelukkende kan bero på bottom-up initiativer. Darling-Hammond anbefaler så at sige at lade bottom-up mødes med top-down, og at ledelse bør have fokus på "developing capacity" i stedet for "designing control" (Darling-Hammond, 2005, s. 643). Tilsvarende anlægger nærværende artikel en tilgang til uddannelsesudvikling, der retter sig mod at udvikle 'capacity' forstået som organisationsmæssig kapacitet til løbende uddannelsesudvikling.

Artiklen - og LULAB-følgeforskningen - trækker desuden på et praksisteoretisk perspektiv på organisationsmæssig udvikling og læring jf. blandt andet forståelsen af uddannelsesaktører som indlejrede i organisationsmæssige forhold. Elkjaer & Brandi (2014) viser i deres introduktion til et praksis-teoretisk greb på organisationer og organisatorisk læring, hvorledes dette indebærer tre principper:

For det første rummer det brede praksisteoretiske felt en særlig forståelse af sammenhænge mellem forskellige 'enheder' som "transactional" (Elkjaer & Brandi, 2014, s. 848). Handlinger og relationer forstås her som situerede og gensidigt konstituerende. Som konsekvens heraf afmonteres enhver idé om essens - ingen fænomener kan forstås uafhængigt af andre fænomener og individer må fx ses som 'eksisterende' i kraft af sociale, historiske og materielle aspekter - det vil sige organisatorisk indlejrede (jf. ovenfor). Det andet princip drejer sig om afvisningen af dualisme. Der kan fx ikke skelnes mellem krop og bevidsthed, facts og værdier, det objektive contra subjektive etc. Konsekvensen for blikket på organisatorisk læring og udvikling bliver her, at læringen fx ikke starter i individet for derefter at udfolde sig i en organisation. Individer og organisationer kan analytisk ikke 'trækkes fra hinanden' - de er dybt indvævet i hinanden - og uddannelsesudvikling kommer derfor med dette teoretiske afsæt snarere til at handle om deltagelse og deltagelsesbaner eller praksisser ("participation in and practicing a practice", Elkjaer & Brandi 2014, s. 849).

Det sidste og tredje princip drejer sig om vidensynet. Som konsekvens af de to foregående principper ses viden således ikke som noget, der ér i individer og bæres rundt af individer, og organisationer ses ikke som bestående af fx procedurer og rutinerede standarder:

"Knowledge and knowing (are) emergent features instigated from acting and participating in communities of practice. Knowledge is thereby embedded in situations in which knowledge is created and applied" (Elkjaer & Brandi, 2014, s. 849).

De konkrete konsekvenser af disse teoretiske greb om organisationer og uddannelsesudvikling bliver en orientering mod sprog, handlinger og artefakter:

"Organisational members are always embedded in and understood as part of communities which are perceived as being

constituted through language, actions and artefacts" (Elkjaer & Brandi, 2014, s. 846).

Set i forlængelse af ovenstående, baserer artiklen (og følgeforskningen) sig på en ontologi, der er processuel frem for essentiel. Denne tilgang til studiet af læreruddannelsesudvikling og læreruddannelsen som organisation supplerer vi med Tor Hernes' proces-teori om organisationer (Hernes, 2017). Grundperspektivet er her det processuelle, eller som Hernes (2017, s. 259) formulerer det "temporalt baseret procesforskning", hvilket indebærer en ontologi, hvor "ting vedvarende er under tilblivelse" og det gælder således også organisationer og uddannelsesudvikling. En organisation udgøres af dens pragmatik - det der gøres og kommunikeres i den organisatoriske kontekst - det der er levende i organisationens hverdag, og som vedvarende tages op - drøftes og praktiseres. Udviklingsområder i en uddannelse konstituerer sig derfor ud fra denne tilgang som forhold, der løbende fokuseres på gennem det, der kommunikeres om og gennem det, der gøres. Med andre ord: En betingelse for, at noget kan udvikles, er at dét, der ønskes udviklet, tildeles 'energi' over tid i form af kommunikativ og pragmatisk opmærksomhed.

Det, der gøres og kommunikeres samt de ressourcer, der i bred forstand anvendes i undervisningen, er helt afgørende for uddannelsesudviklingen og på samme vis er det helt afgørende, hvorledes uddannelsen praktiseres ud fra et helhedsperspektiv. Men disse to elementer i uddannelsen - undervisningen og uddannelsen som helhed - lader sig vanskeligt udvikle uden, at de understøttes af processer i uddannelsens organisation - ledelsens praksis, underviserens samarbejde og faglige fordybelse, kulturelle forhold etc. I de følgende afsnit udfoldes den organisationsmæssige dimension med udgangspunkt i først evaluering af læreruddannelsen, dernæst to udviklingsinitiativer i forhold til læreruddannelsen og til slut med udgangspunkt i LULAB-initiativet.

Den organisationsmæssige dimension i evaluering af læreruddannelsen

I 2018 afleverede en ministerielt nedsat ekspertgruppe en evaluering af læreruddannelsen (Styrelsen for Forskning og Uddannelse (herefter SFU), 2018). Evalueringen er udarbejdet som opfølgning på reform af læreruddannelsen i 2013 (Uddannelses- og forskningsministeriet, BEK nr. 1068 af 08/09/2015). Denne evalueringsrapport har vi valgt at trække frem som eksempel på, hvorledes læreruddannelse så at sige konstrueres eller fremstår, når man anvender de tre dimensioner i uddannelsesudvikling, som LULAB-initiativet baserer sig på. Rapporten er valgt, fordi den både i den politiske og uddannelsesmæssige sfære er tillagt væsentlig betydning og har en central placering i de forslag til justeringer af læreruddannelsen, der aktuelt er under udarbejdelse i regi af LLN. Endvidere er evalueringens opdrag formuleret ganske bredt i forhold til konstruktion af evalueringsgenstande og den organisationsmæssige optik på læreruddannelsen er således ikke på forhånd afskåret som potentiel evalueringsgenstand (SFU, 2018, s. 80).

UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

Ekspertgruppen har operationaliseret opdraget til i alt 41 evalueringsspørgsmål. Ud af de 41 vurderer vi, at otte angår den organisationsmæssige dimension. Disse otte evalueringsspørgsmål orienterer sig mod underviserne og deres praksis uden for undervisningen og uden for uddannelsen som helhed. De orienterer sig mod strukturer og praksisser (fx FoU-aktiviteter, institutionelle samarbejdsflader og censorallokering mm.), som ganske vist har betydning for undervisningen og uddannelsen som helhed. Analytisk er det dog muligt at anskue dem som organisatoriske forhold (SFU, 2018, s. 81-83) og dermed som noget andet end undervisning og uddannelsen som helhed.

Evalueringsspørgsmålene er grupperet i en række temaer og spørgsmål, hvor den organisatoriske dimension ikke indgår systematisk i alle temaerne. Ud af i alt 13 temaer er den organisationsmæssige dimension repræsenteret i fire temaer.

Ekspertgruppen har således på nogle områder valgt at adressere den organisationsmæssige dimension som evalueringsgenstand, men ikke som et systematisk og konsekvent gennemført perspektiv. Med henvisning til ekspertgruppens anvendelse af begrebet "læreruddannelsens rammer" (SFU, 2018, s. 15) kan det også formuleres på den måde, at ekspertgruppen anvender en anden systematik og begrebssætning. Læreruddannelsens rammer defineres nemlig som:

"... overordnede rammer for undervisningen og fagligheden på læreruddannelsen. Dette omfatter reglerne om, hvordan de studerende optages på læreruddannelsen samt læreruddannelsens modulstruktur, (...). Ud over disse rammebetingelser undersøger denne del af rapporten en række aspekter af kulturen på læreruddannelsen, herunder særligt om læreruddannelsen er præget af en ambitiøs kultur" (SFU, 2018, s. 15).

Der er ingen tvivl om, at regler for optag angår rammer for undervisningen, men om det angår den organisationsmæssige dimension, kan diskuteres. Modulstrukturen er på samme måde en ramme for undervisningen, men angår snarere uddannelsen som helhed end den organisationsmæssige dimension. Til gengæld kan kulturtemaet i høj grad siges at være et organisationsmæssigt aspekt. Med ekspertgruppens valg af "rammer" som evalueringfelt og den nærmere indkredsning af disse rammer som bestående af de tre elementer (optag, modulstruktur og kultur) går systematikken på tværs af de tre dimensioner, der anvendes i LULAB-initiativet.



UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

Den organisationsmæssige dimension fremtræder endvidere i rapportens forord:

“For å sikre en bærekraftig udvikling av læreruddannelser er det viktig at læreruddannelser selv er nøkkelen til endring og utvikling. Læreruddannere må være i førersetet i arbeidet med å framskaffe systematisk viten og sikre at læreruddanning utvikles systematisk og basert på det fremste av forskningsbasert kunnskap” (SFU, 2018, s. 1).

Med citatet rettes blikket ind i organisationsmæssige betingelser for kontinuerlig udvikling af læreruddannelsen, idet der fokuseres på læreruddannelsens og læreruddannelsens positionering via blandt andet systematisk arbejde med videngrundlaget i uddannelsen. Fremstillet på denne måde er fokus hverken på læreruddannelsen som helhed eller på undervisningspraksis - men på organisationsmæssige aspekter og praksis, som kan betinge læreruddannelsens virke som helhed og undervisningen. Ekspertgruppen vender tilbage til den organisationsmæssige dimension i en samlet vurdering af læreruddannelsens svagheder:

“Det er ekspertgruppens opfattelse, at det i høj grad er et ledelsesmæssigt ansvar at skabe rammerne for, at en ambitiøs kultur opstår” (SFU, 2018, s. 75).

Og videre:

“Såfremt læreruddannelsen (som helhed og på de enkelte udbudssteder) har stærke faglige og didaktiske miljøer, vil dette understøtte, at læreruddannelsen bliver eksemplarisk for den praksis, som lærere efterfølgende skal udøve i folkeskoler og på øvrige grundskoler” (SFU, 2018, s. 77).

Samlet set betoner og adresserer evalueringsrapporten den organisationsmæssige dimension i læreruddannelsen og dens udvikling. Men denne adressering er forholdsvis usystematisk og ej heller konsekvent eller tydelig. Når den organisationsmæssige dimension fremskrives, fremstilles den i meget begrænset omfang som en betingelse for uddannelsens udvikling - dens virke som helhed og som praksis i undervisningen og i det omfang dimensionen fremskrives som en betingelse (“rammer”) blandes dimensionen så at sige med elementer, der snarere angår uddannelsen som helhed (“modulstruktur”).

Nedslag i udviklingstiltag

Som supplement til ovenstående nedslag henviser vi endvidere kort til to initiativer, som læreruddannelsen har iværksat. Blandt andet for at imødekomme kritikker og anbefalinger, som er fremført i evalueringsrapporten.

Parallelt med udarbejdelsen af evalueringen af læreruddannelsen formulerede Danske Professionshøjskoler i fællesskab “10 ambitioner for en bedre læreruddannelse” (2018). Endvidere blev der i kølvandet på evalueringen af læreruddannelsen og som svar på et ministerielt ønske om ændringer i læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020) af LLN i 2020

igangsat en proces med henblik på udvikling af læreruddannelsen. Ærindet er ikke her at foretage en dybdegående fremstilling og analyse af disse to udviklingsinitiativer. I stedet forholder vi os blot til de temaer og overskrifter, som rammesætter de to initiativer. Med forbehold for, at der bag disse overskrifter og temaer kan være processer, som netop adresserer den organisationsmæssige dimension, kan man samlet sige, at den organisationsmæssige dimension er ganske tilbagetrukket i de to udviklingsinitiativer – kun én ud af de 10 ambitioner peger i retning af den organisationsmæssige dimension: “Ambition 10: Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning”, som LULAB-initiativet relaterer til (LLN, 2018). LLNs opfølgning på ovenstående evalueringsrapport i form af et samlet udviklingsinitiativ bestående af en række tematiske arbejdsgrupper adresserer - vurderet ud fra temaoverskrifterne - slet ikke den organisationsmæssige dimension. Temaerne er i udgangspunktet fastlagt af Uddannelses- og Forskningsministeriet. Temaerne er: Praktik/ praksissamarbejde, samarbejde mellem lærer- og pædagoguddannelsen, sammenhæng, faglig fordybelse, progression og mål, lærerens grundfaglighed, rekruttering og fastholdelse, vurderingskriterier og prøver samt undervisningsfag. Samlet set vil vi ud fra denne stærkt begrænsede analyse konkludere, at den organisationsmæssige dimension tilsyneladende tenderer at have en ganske tilbagetrukket opmærksomhed i aktuelle udviklingsinitiativer i læreruddannelsen.

Vi går nu videre med at fremstille nedslag hentet fra en survey i følgeforskningen på LULAB-initiativet.

Organisationsmæssig dimension i LULAB-initiativet (survey)

Som beskrevet er den organisationsmæssige dimension et centralt perspektiv i LULAB-følgeforskningen. Dette afspejles også i den survey, der er gennemført i 2020 (se foregående artikel). I det følgende illustrerer vi, hvorledes den organisationsmæssige dimension indgår i denne survey. Analysearbejdet foregår i skrivende stund, og derfor giver vi blot eksempler på spørgeformer og svar fra respondenterne. På samme måde som med de ovenstående nedslag og eksempler er intentionen (blot) at danne grundlag for en diskussion af anvendelse af den organisationsmæssige dimension i et samlet (lærer-)uddannelsesbegreb. Operationaliseringen i survey, som den beskrives nedenfor, skal således først og fremmest læses som illustrationer og eksempler - ikke som eksemplari-ske (for uddybning af survey se foregående artikel).

I første tabel er informanterne blevet bedt om at forholde sig til spørgsmålet: “Hvad oplever du, har bidraget til udvikling af din undervisningspraksis i 2019-2020?”. Informanterne har haft mulighed for både at krydse af ved en række parametre samt at afgive supplerende åbne svar. Bortset fra et enkelt parameter, der retter sig mod undervisningen (“egne eksperimenter”), retter alle parametre sig mod den organisationsmæssige dimension. En umiddelbar sammenstilling af de organisationsmæssige parametre viser, at uformelle kollegiale drøftelser, kollegial sparring samt studier af fagbøger og tidsskrifter i væsentligt omfang bidrager med udvik-

UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

ling af egen undervisningspraksis (fra 74-81%). Deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter og kontakt med LULAB-projekter samt deltagelse i formel kompetenceudvikling grupperer sig omkring 37-49%. Mens samtaler med ledelse, organisatoriske møder og adjunktakademi ligger på 9-13%. Ærindet er som nævnt ikke her ikke en dybere analyse og drøftelse af disse tal. Vi fremhæver blot, at det fremstår som relevant at spørge ind til, hvorvidt organisationsmæssige elementer har betydning for den undervisningsmæssige praksis, og at der er ganske stor variation i, hvorvidt de forskellige elementer af den enkelte underviser vurderes at have betydning undervisningspraksis. Supplerende kan tilføjes, at der i de åbne svar tilkendegives udbytte af fx kontakt til og samarbejde med skoler og andre nationale og internationale aktører. De åbne svar bekræfter med andre ord, at organisationsmæssige forhold har betydning for den praksis, som den enkelte underviser gennemfører i sin undervisning.

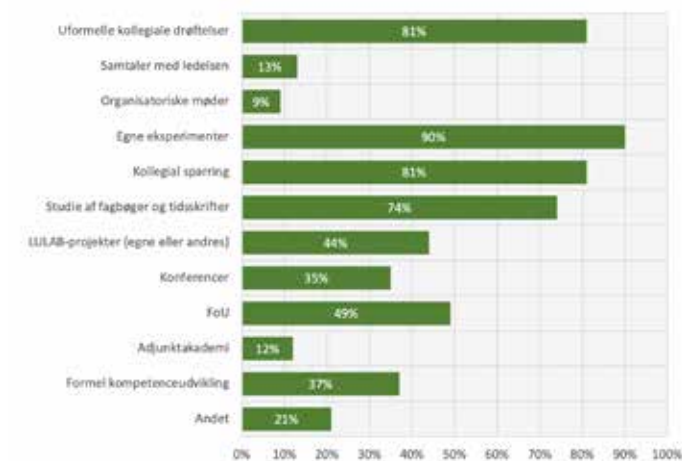
Det andet eksempel vi vil fremhæve omhandler forholdet mellem den organisationsmæssige dimension og uddannelsen som helhed. I dette eksempel er der spurgt ind til informanternes oplevelse af at blive hørt og anerkendt. Igen er det ikke fordelingen af svar i sig selv, der skal trækkes frem som det centrale, men derimod mulighederne i og relevansen af at spørge ind til forhold, der forbinder den organisationsmæssige dimension med uddannelsen som helhed. 77% angiver, at de i meget høj grad, høj og nogen grad oplever at blive hørt og anerkendt i spørgsmål, beslutninger eller drøftelser, der angår uddannelsen som helhed. 17% i mindre grad eller slet ikke. 6% ved ikke. Hvorvidt der er tale om store eller små procentfordelinger kalder på fastlæggelse af kriterier, som ikke foreligger. I nærværende sammenhæng hæfter vi os blot ved, at det tilsyneladende er muligt at fremstille data, der indikerer, hvorledes organisationen opleves at fungere på en måde, der åbner/ lukker for at blive hørt. En gennemlæsning af de åbne svar bekræfter dette og viser en række nuancer, som ligger bag ovenstående procentfordeling. Vi gengiver her blot nogle eksempler til illustration: I mange tilfælde er der ikke ret mange muligheder for at være med til beslutninger eller mulighed for indflydelse på læreruddannelsesniveau

Udviklingsdimensionen er i høj grad 'koloniseret' af organisationen. Der er ikke så meget ægte dynamik tilbage.

Synes faktisk, der er gode muligheder for inddragelse og medindflydelse i organisationen, men det understøttes ikke af ressourcer og tid.

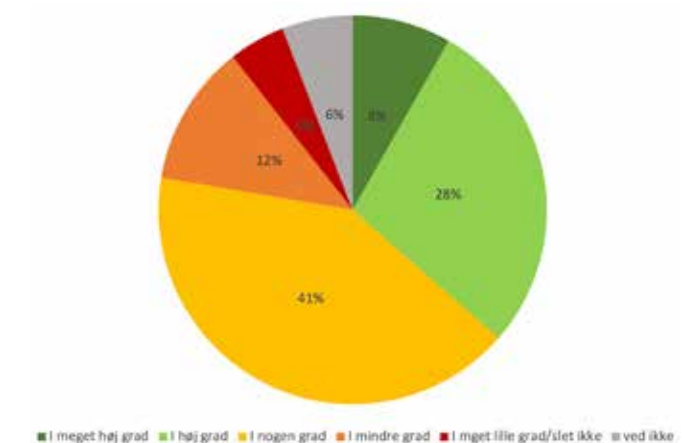
Vi møder i ringe grad proces- og handleplaner for initiativer og beslutninger på alle niveauer. Det er uklart, hvad der besluttet på hvilke niveauer.

Synes tiden til at drøfte egentlig udvikling af undervisning (og læreruddannelse) er utilstrækkelig ift. engagementet og væsentligheden heraf.



Figur 2. Hvad oplever du har bidraget til udvikling af din undervisningspraksis i 2019-2020?

Igen er det ikke artiklens ærinde at gå dybere ind i analyser af disse og lignende udsagn. I nærværende sammenhæng tjener de alene til illustration af, hvorledes der fra informanterne peges på organisationsmæssige forhold med betydning for udvikling af læreruddannelsen som helhed (og undervisningen). Den organisationsmæssige dimension adresseres fx ved at blive direkte nævnt (“organisationen”) ligesom spørgsmålet om “ressourcer og tid” (i organisationen) adresseres, og der efterlyses tid til “at drøfte egentlig udvikling...”.



Figur 3. Jeg bliver hørt/mine synspunkter anerkendes relateret til læreruddannelsen generelt.

UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

Diskussion og perspektivering

Umiddelbart tegner der sig med de valgte nedslag et billede af, at den organisationsmæssige dimension indgår i evalueringsrapporten (SFU, 2018) og i LULAB-survey - dog på forskellig vis og mere eller mindre tydeligt og systematisk. Modsat er dimensionen umiddelbart ganske tilbagetrukket i aktuelle udviklingstiltag i læreruddannelsen. Bag dette umiddelbare billede kan der som nævnt potentielt ligge en række metodiske forklaringer jf. de valg af nedslag og begrænsede analyser, som artiklen bygger på. På trods af disse forbehold og med henvisning til de nævnte forskningsmæssige efterlysninger, anbefalinger fra blandt andet OECD (Hénard & Reseveare, 2012), samt de beskrevne teoretiske afsæt, tegner der sig et tilstrækkeligt solidt grundlag for at efterlyse en stærkere

positionering af den organisationsmæssige dimension i såvel analyser/evalueringer af som udviklingstiltag i læreruddannelsen. Både når der søges forståelser af, hvorfor uddannelsen fungerer, som den gør, og når der iværksættes tiltag med henblik på videreudvikling af uddannelsen, synes det åbenlyst, at den organisationsmæssige dimension er uomgængelig. Med nærværende artikel er der argumenteret for en sådan positionering af det organisationsmæssige. Der er samtidigt inviteret til fortsat drøftelse af spørgsmålene om, hvori det organisationsmæssige nærmere består? Hvorledes relationerne mellem organisation, uddannelse som helhed og undervisning nærmere kan forstås? Samt muligheder og begrænsninger for mere systematisk og konsekvent at inddrage den organisationsmæssige optik i såvel analyser af som udviklingstiltag i læreruddannelsen.

UDDANNELSEN SOM ORGANISATION – ÉN AF TRE BRIKKER I PUSLESPILLET OM UDDANNELSESUDVIKLING

Referencer

- Bloch, C. W., Degn, L., Nygaard, S., & Haase, S. S. (2020). Does quality work work? A systematic review of academic literature on quality initiatives in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-18.
- Danske Professionshøjskoler (2018, 24. april). *Handleplan til en bedre læreruddannelse: 10 ambitioner*. <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/10-ambitioner-skal-skabe-en-bedre-laer Ruddannelse/>
- Darling-Hammond, L. (2005). Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. I: A. Hargreaves (red.), *Expanding Educational Change* (s. 362-387). Springer.
- Elkjaer, B. & Brandi, U. (2014). An organisational perspective on professional learning. I: S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Red.). *International Handbook of research in professional and practice based learning*, 835-856. Springer.
- Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD. <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- Hernes, T. (2017). *En procesteori om organisation*. Jurist og Økonomiforbundets Forlag.
- Hökka, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education: A Study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), s. 39-52.
- Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN) (2018, 24. september). *Bilag 4 LLN's handleplan knyttet til DP's 10 ambitioner for læreruddannelsen*. https://www.laer Ruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Bilag-4.LLN-handleplan-knyttet-til-de-10-ambitioner-165094_1.pdf
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (SFU) (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen – Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. <https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-laer Ruddannelsen>.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, BEK nr 1068 af 08/09/2015.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020, 14. august). *Læreruddannelsen skal tættere på praksis*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/laer Ruddannelsen-skal-taettere-pa-praksis>