



**Next Practice - fremtidens
kompetence- og velfærdsudvikling
på tværs af skoletid og fritid**



Jesper Larsen er uddannet fritidspædagog, PD i ungdomspædagogik og Master i Ledelse og organisationsudvikling. Jesper har ledet ungdomsprojekter, institutioner og har været afdelingschef i den kommunale forvaltning. I dag er han udviklingskonsulent i Ungdomsringen. Jesper er desuden forfatter til Ungdomsringens 'Fritid – Den nye elev i klassen' (2015).

Next Practice – fremtidens kompetence- og velfærdsudvikling på tværs af skoletid og fritid

Jesper Larsen



D

ENNE ARTIKEL belyser og udfolder en række udviklingsprojekter, som Ungdomsringens Akademi sammen med ledere og kommuner har samarbejdet om i perioden 2016-2018. Disse samarbejder udgør artiklens empiriske grundlag.

Folkeskolereformen og de lokale politiske og administrative fortolkninger heraf åbner op for et spil om grænsedragning imellem skole og fritid. Ledere skal i højere grad gøre noget andet og noget nyt, nemlig lede på tværs af egen organisation. John Deweys pragmatiske læringsteori og Aktør-Netværksteori udgør det teoretiske afsæt for spørgsmålet: Hvordan kan kommunerne tilrettelægge en kompetenceudvikling af ledere i skole og fritid, der tilgodeser og udvikler en ny og konkret praksis på tværs af skole

og fritid? Artiklen viser os, at Next Practice-projekter, formuleret af skole- og klubledere med afsæt i egne erfaringer og kombineret med teoretiske og akademiske input fra forskere, kan være en mulig vej for fremtiden. Vi ser, at denne tilgang kan styrke den konkrete strategiske ledelsespraksis på tværs af organisatoriske grænser, og ikke mindst, at den samtidig kan have positive effekter i forhold børn og unges trivsel og læring. Artiklen er således et argument for foranstaltning af konkret velfærds- og kompetenceudvikling i lokale kontekster. Afslutningsvis rejser artiklen to spørgsmål, som må belyses yderligere i forhold til denne lokale kommunale tilgang.

Indledning

Fritiden bliver med folkeskolereformen sat i en lidt pudsig situation, en spænding, idet fritidens aktiviteter, herunder i klubber og ungdomsskoler, bliver set som et bidrag til det, det oprindeligt var pause fra, nemlig skolen. Det skaber dilemmaer på flere niveauer.

Reformen stiller spørgsmål til skolens organisering igennem den åbne skole, og det kalder på reetablering af grænser imellem skoletid og fritid.

Kategorien læring åbner op for fritidens legende aktivitet som en særlig velegnet mulighed for at skabe bedre læring i skolen. Men når skolen kapitaliserer legen, med formålet bedre læring i skolen, kan vi så overhovedet tale om leg – og hvordan kan fritids- og ungdomspædagogikken få en autentisk plads i skolen?

Fritidens aktiviteter bliver en særlig ressource for at skabe bedre læring (og trivsel), men kun hvis den genopfindes i læringens og skolens spejl, og er den så det potentiale, den kan iagttages som uden for skolen?

Samlet set sætter folkeskolereformen grænser på spil. Grænser for professioner, grænser for organisationer. Det bliver et vilkår for moderne skole- og klubledere, at de skal kunne lede grænsekrydsende – at ledere i skoler og fritid skal kunne lede og gå på tværs af grænser.

Fritiden har længe eksperimenteret med de organisatoriske rammer, eksempelvis den matrikelløse klub, men fritids- og ungdomspædagogiske ledere skal nu bidrage til, at de fritids- og ungdomspædagogiske aktiviteter bliver gentænkt som væsentligt medspil til skolens læring, og samtidig sikre et indhold med kvalitet i fritiden (Larsen 2015, EVA 2018). Det er ikke nogen nem opgave at skabe bedre velfærd i form af læring og trivsel på tværs af de institutionelle grænser og i samarbejde med børn og unge. Denne udfordring anrårer skoleledelse og fritids- og ungdomspædagogisk ledelse på en ny måde, og samtidig er der en generel forventning om mere og bedre ledelse (Finansministeriet 2017). Det fordrer, at skoleledelsen skal kunne åbne skolen op og eksperimentere med de sociale rum og grænser, der traditionelt set har defineret undervisning og læring i skolen (Pors 2014).

Når ledere og medarbejdere skal gøre noget nyt og noget andet, er det ofte en forudsætning at udvikle nye kompetencer. Efteruddannelse, der traditionelt foregår på en akademi-, diplom-, eller masteruddannelse, kan være *et* svar på nye udfordringer. Jeg skelner her mellem lederuddannelse som et *nationalt* versus et *kommunalt* anliggende, og jeg vil argumentere for, at lederuddannelse og kompetenceudvikling bør tage afsæt i den konkrete *lokale kommunale virkelighed*. Skal efteruddannelse være midlet til at øge fremtidens velfærd inden for skole- og fritidsområdet, rejser dette mindst to opmærksomheder, som man ude i kommunerne derfor må forholde sig til.

For det første: Efteruddannelse foregår ofte løsrevet af den sociale kontekst, hvori lederens daglige virke finder sted. Det er forholdsvis nemt at sende medarbejdere på efteruddannelse på en uddannelsesinstitution, men erfaringsmæssigt er effekten begrænset, idet kun 10-15 % af det lærte anvendes i praksis (Wahlgren 2009). Det rejser et spørgsmål om, hvordan der gennem undervisning og læring sikres overførsel (transfer) af det lærte fra uddannelsesinstitutionen til en velfærdsskabelse i praksis, som bl.a. med folkeskolereformen i højere grad bliver et tværorganisatorisk og tværprofessionelt fænomen.

For det andet: Vi ser et større fokus på at kunne trække på ressourcer fra borger, civilsamfund og erhvervsliv i stadig mere komplekse opgaver. En dagsorden, der bl.a. synliggøres igennem folkeskolereformen og de kommunale politikker på børne- og ungeområdet i landets kommuner. Lokale kommunale fortolkninger, der sætter en dagsorden om samskabelse på tværs, der igen rejser et spørgsmål om udvikling af kompetencer hos de fagprofessionelle i den offentlige sektor (Møller 2017) og samtidig udvikling af ledelse på tværs af fagprofessioner og organisationer.

Denne artikel vil forsøge at give svar på det spørgsmål, som de to opmærksomheder afføder: Hvordan kan kommunerne tilrettelægge en kompetenceudvikling af ledere i skole og fritid, der tilgodeser og udvikler en ny og konkret praksis på tværs af skole og fritid?

Med afsæt i John Deweys pragmatisk teori om læring og Ak-tør-Netværksteori argumenterer jeg i det følgende for facilitering af læreprocesser i praksis, forbundet i netværk med uddannelsesinstitutionen, via balancerede eller modulopbyggede teoretiske input fra uddannelsesinstitutionen. Empirisk tager artiklen afsæt i 30 konkrete ledelsesprojekter, udtænkt af 40 ledere – 35

fra fritids- og ungdomsklubber/ungdomsskoler og 5 fra folkeskoler i Aalborg, Albertslund, Roskilde og Egedal kommuner samt Vesterbro, København, og TK-Klubberne i København NV. Konkret ligger fokus på projekter fra Aalborg og Roskilde.

Ledelsesprojekterne er udtænkt i et dynamisk samarbejde via refleksive samtaler, mellem empiriske og teoretiske input og gennem handlinger i praksis. De har været udtænkt af den enkelte leder eller i et makkerskab med en skoleleder (Roskilde), og i det følgende bruges termen 'Next Practice-projekt', som har været den oprindelige betegnelse for ledernes projekter. Next Practice-projekterne har været relationelt forbundet til CBS – Institut for Ledelse, Politik og Filosofi og Ungdomsringens forskningspartnerskab, hvor også forskere fra Metropol og DPU deltog.

Til Dewey tilføjer jeg et bidrag fra Aktør-Netværksteori (Ratner 2013). Med Aktør-Netværksteori (ANT) kan vi få et blik for, at viden og teori ikke *bor* på universiteter, professionshøjskoler etc., men kan ses som forbundne aktanter (=aktører) i et netværk. Herved bliver jeg i stand til at overskride den problemstilling, som transferproblematikken opstiller. I ANT vil man dog ikke bruge betegnelsen transfer, men derimod translation (se forklaring s. 64). Borgerens bidrag bliver ligeledes transformeret via interview og rapporter, og dermed forbindes borgeren i en generel form, ligesom borgeren kan inviteres ind, ude i det praktiske pædagogiske og ledelsesmæssige landskab.

Deweys læring gennem erfaring

Hvis man i kort form skal sammenfatte Deweys teori om læring gennem erfaring, kan man pege på, at læring finder sted, når nye muligheder for at løse problemer, i kraft af reflekterede erfaringer i forhold til et givet fænomen (eksempelvis folkeskolereformen

og de lokale fortolkninger heraf), kommer i spil. Det kan være en ny ungestrategi, en politisk strategi for bedre læring og trivsel i inkluderende læringsmiljøer eller nye pejlemærker for det fritids- og ungdomspædagogiske arbejde. Vi ved, at idealerne for de civiliserende institutioner er underlagt forandrende processer (Gilliam & Gulløv 2012, Larsen 2015).

Verden er i konstant forandring, og mennesket handler kontinuerligt i forhold til at håndtere denne foranderlighed (Dewey 2006 (1916), s. 23). Mennesket gør noget aktivt *ved* forandringerne for herefter at tilpasse sig, eller *underkaster* sig forandringerne. Herved fremstår mennesket som et ret så dynamisk og omstillingsparat væsen i en foranderlig verden.

Med afsæt i Deweys pragmatiske perspektiv på læring kan jeg dermed også pege på, at læring først finder sted, når det, deltagerne plejer at gøre, ikke frembringer de ønskede forandringer. Det er, når deltagerne står i og med problemerne, at læreprocesserne sætter i gang.

I dansk pædagogisk sammenhæng er Dewey bl.a. kendt for det pædagogiske princip 'learning by doing' eller 'learning in doing'. Dette 'doing' skal dog ikke ses som ren praktik. Dewey var optaget af at ophæve modsætninger i samfundet (dualismen), og han mente, at et demokratisk samfund må besinde sig herpå (Dewey 2006 (1916), s. 275). 'At gøre' (doing) er hos Dewey ikke kun praktik, men praktik forbundet til tænksomhed (teori) med en systematisk ramme om tænkningen – og altid med en praktisk og handleorienteret hensigt. Dewey ser dermed ikke en modsætning imellem teori og praksis.

I de følgende afsnit ser vi nærmere på en konkret case i Roskilde Kommune, der koblet til Dewey og ANT skal synliggøre tænkningen bag Next Practice-projekterne.

Aktør-Netværksteori

Helt grundlæggende tilbyder ANT os at se verden som bestående af *aktanter*¹ forbundet i *netværk*, hvor aktanterne ikke kun er mennesker, men også det materielle, såsom politiske dokumenter, der indgår i netværket. ANT er således anti-essentiell, den giver os ikke en idealforestilling om verden eller fritids- og ungdomsklubben, dens pædagogik og dens ledelse. Derimod kan den give os et billede af, hvordan forskellige elementer løbende kobles og forbindes til et netværk.

Centralt i ANT står begreberne: *aktant*, *netværk* og *translation* samt fire hjælpebegreber i analysen af translation/forskydning. Lad os kaste et nærmere blik på disse og se, hvordan kompetenceudvikling konstrueres via forskellige aktanter (eksempelvis et Next Practice-projekt, en undersøgelse i form af et dokument, en artikel, en metode, en leder, en konsulent, universiteter, en professionshøjskole og tre forskere), der kommer til i et netværk, der skaber og omformer en konkret læring og velfærdsudvikling.

Aktant. Både det humane og non-humane er synonyme under begrebet aktant, og aktanter kan, uanset form, handle i et netværk. Aktanter skabes og/eller transformeres gennem de netværk, de indgår i. Således er aktanter kun noget i kraft af de relationer, de indgår i med andre aktanter i et netværk. En aktant har status som aktant, såfremt aktanten kan påvirke netværket eller tilskrives en status heri. Eksempelvis kan et interview (aktant) optages på en smartphone (aktant) og omdannes til en

1 Læs også om ANT i Ratner og Kampmanns artikel *At organisere uden en organisation i det grænsekrydsende samarbejde* s. 93. Vær opmærksom på, at Ratner og Kampmann benytter ordet aktør og ikke aktant, men betydningen er den samme.

projektbeskrivelse (aktant) af et 'makkerskab' bestående af to ledere (aktant), som vi skal se i den konkrete case fra Roskilde Kommune.

Netværk. Netværk opstår, når der skabes forbindelser mellem aktanter. Netværk skal med ANT forstås som et processuelt begreb og ikke som en fast struktur, der danner rammer om menneskers sociale samspil. Netværkets dynamik kan ses ved de forbindelser, der skabes til nye aktanter, og den medførende ændring af netværket, der kan blive stærkere eller svagere eller træde frem på anden vis. Eksempelvis er makkerskabet en aktant, der umiddelbart får samarbejdet mellem skoletid og fritid til at fremstå stærkere. Koblet til Deweys læringsteori bliver makkerskabet et afsæt for læring og kompetenceudvikling. I de netværk, som denne artikel beskriver, indgår folkeskolereformen, fem skoleledere, fem klubledere, Deweys pragmatiske læringsteori, Roskilde Kommunes projekt *Undersøgende ledelsespraksis i nye professionelle læringsfællesskaber*, Aalborg Kommunes projekt, Next Practice-projektbeskrivelser, CBS og Ungdomsringens forskningspartnerskab og forskere fra DPU, Metropol og CBS. Disse aktanter påvirker på forskellig vis tilrettelæggelsen af læringsmiljøet og kompetenceudviklingen.

Translation. Translation betyder, at en aktant eller et netværk forskydes eller ændres. Translation kendetegner alle netværks tilblivelse, forandring og vedligeholdelse. Begrebet giver ANT sin processuelle og relationelle karakter. Processuelle, fordi aktanter og netværk kræver vedligeholdelse for at bevare deres stabile identiteter. Relationelle, fordi aktanter kun eksisterer i kraft af deres relationer til andre aktanter. Derfor kan man ikke forstå hverken netværks- eller aktantbegrebet uden translation. Translationens kendetegn er det moment, hvor aktanter forbindes og forandres eller forandrer. Eksempelvis vil et Next

Practice-interview delegerer handlinger til lederne i makkerskabet, de vil forme et projekt, der vil skabe konkrete handlinger – eksempelvis om et samarbejde på tværs af skoletid og fritid. En teori i form af viden fra en forsker eller en sparring vil, såfremt den får adgang og forbindes til Next Practice, skabe translation, hvor translationen omhandler en læring, der sker i praksis.

De fire hjælpebegreber i translation er:

Problematisering. Momentet, hvor aktanter definerer en problematik således, at også andre aktanter bliver en del af problematikens netværk. (Callon 1986, s. 70; Ratner 2013, s. 48)

Interessering. Aktiviteter, hvor en aktant forsøger at pålægge og stabilisere identiteten hos aktanter i et netværk. (Callon 1986, s. 71; Ratner 2013, s. 48-49)

Indrullering. De forhandlinger og magtkampe, der finder sted som et resultat af interessering. (Callon 1986, s. 74; Ratner 2013, s. 48-49)

Mobilisering. Når en aktant bliver talsmand for hele netværket. (Callon 1986, s. 78; Ratner 2013, s. 49)

Og netop det arbejde, der skal gøres for at vedligeholde netværket, eller handlinger, er hos Dewey en forudsætning for at lære. Det ser vi nærmere på i næste afsnit.

Undersøgende ledelsespraksis i nye professionelle læringsfællesskaber

I foråret 2017 etablerede Roskilde Kommune i samarbejde med Ungdomsringen projektet *Undersøgende ledelsespraksis i nye professionelle læringsfællesskaber*. Projektet havde til formål at finde svar på nedenstående spørgsmål.

Hvilken ny ledelsespraksis (konkrete handlinger) og strategisk sprog kan styrke samarbejdet mellem klubområdet og folkeskolen i Roskilde Kommune, når fokus er på etablering af inkluderende og motiverende læringsmiljøer?

Projektet aktiverede samtidig Ungdomsringens partnerskab med CBS – Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, som således har bedrevet forskning med afsæt i projektet. Projektet er opbygget i fire spor, her medtages dog kun spor 1, da det er dette, som rammesætter Next Practice-projektet.

Spor 1 – udvikling af fælles ny ledelsespraksis

Gennem et optaget interview inviteres et makkerskab, bestående af en skoleleder og en klubleder, til sammen at reflektere over egen ledelsespraksis og til at formulere et konkret og fælles Next Practice-ledelsesprojekt. Next Practice-projektet har fokus på nøgleområde 2 – et inkluderende og motiverende læringsmiljø i både skole og kluborganiseringen samt på tværs heraf (Roskilde 2020-perspektiver, red.). Deres makkerskab og Next Practice-projekt skal være et fælles projekt, der bliver ledelsesmæssigt mærkbart ift. udvikling af pædagogisk praksis. De enkelte ledelsesprojekter skal fokusere på nye muligheder/potentialer og afprøve nye konkrete ledelsesinitiativer, der skal føre frem mod ny pædagogisk praksis, der overskrider organisation og professionsidentiteter. Ledelsesprojektet skal spejle de data, der findes i forvejen, og de data, der fremkommer med gennemførelse af en ungeundersøgelse.

Spor 2, 3 og 4 omhandlede hhv. spredning af viden i organisationen, en ungeundersøgelse (borgeren i en generel form) og en evaluering.

Roskilde Kommune har deltaget med fem Next Practice-projekter, men har dog adskilt sig på et væsentligt punkt fra de øvrige deltagere (Aalborg, Albertslund, Egedal og Vesterbro). Hvor de fritids- og ungdomspædagogiske ledere i de øvrige deltagende kommuner har skullet *kæmpe* sig til en platform for et grænsekrydsende samarbejde imellem fritid og øvrige velfærdsområder, så har samarbejdet i Roskilde været konstrueret og formidlet fra start. Det har betydet, at fem klubledere i Roskilde har været teamet op i et makkerskab med fem skoleledere fra deres områder. Skolelederne har på forvaltningens opfordring meldt sig til samarbejdet – og det *var* muligt at melde fra.

Det betyder dog ikke, at samarbejdet i Roskilde har været gnidningsfrit og uden komplikationer og konflikter – det er samarbejde aldrig. At dette ikke er nemt, kan vi se af det følgende, hvor en skoleleder fortæller i et interview:

”Vi har jo ikke bedt om det her samarbejde – det er jo noget, nogen har dikteret os.” (Interview med skoleleder 2017)

Udsagnet peger *ikke* på, at skolelederen ikke ønsker samarbejde med klublederen og pædagoger fra klubben (det *gør* skolelederen), men mere den kendsgerning, at folkeskolereformen har til hensigt at åbne skolen op og skabe møder med andre professioner.

Og her et eksempel på hvor meget energi, der bruges blandt medarbejderne i en klub:

”En fuldtidsansat pædagog fra klubben lægger typisk 10 % af sin tid i skolen, men jeg tror, at det fylder 90 % af det mentale arbejde.” (Interview med klubleder 2017)

De to citater peger bl.a. på, at det er svært at diktere et samarbejde fra oven, og samtidigt, at de to lederverdener er forstyrret i

en sådan grad, at der i et pragmatisk læringsperspektiv igennem erfaring er skabt mulighed for at lære noget nyt (Dewey 2006 (1916), s.165).

ANT kortlægger vejen mod kompetenceudvikling

Folkeskolereformen er således en aktant, der får adgang til skole-klub-netværket, og i samme moment problematiserer den og stiller spørgsmål til skolens læring. Reformen søger at stabilisere en identitet om åbenhed mod andre professioner end lærerprofessionen. Det er således denne problematisering, der translaterer netværket og delegerer handling til forvaltningen og skole- og klublederne. Disse skriver sammen Roskilde Kommunes 2020-perspektiver (ny aktant), som igen translaterer netværket og delegerer handling til forvaltningen i Roskilde Kommune. Forvaltningen forbinder sig herefter med Ungdomsringen, og sammen formulerer de projektet *Undersøgende ledelsespraksis i nye professionelle læringsfællesskaber*. Dette projekt (aktant) translaterer igen skole-klub-netværket og former fem makkerskaber imellem skole og klub. De fem makkerskaber er nu relationelt forbundet igennem projektbeskrivelsen, der delegerer handlinger i form af udarbejdelse af et Next Practice-projekt. Samtidig er lederne nu forbundet til Ungdomsringen og CBS' forskningspartnerskab, hvorigennem de præsenteres for forskernes viden/teori gennem forskningsresultater, oplæg, artikler og bøger, som igen translaterer deres Next Practice-projekter.

Roskilde Kommunes skoler og klubber, Ungdomsringens udviklingskonsulenter, forskere fra CBS, Metropol og DPU forbindes igennem en forventning om at undersøge ledelsespraksis og udvikle samarbejdet imellem skole og klub. En forventning, der i første omgang eksisterer gennem dokumenter, men som samtidig delegerer en mængde nye handlinger og spørgsmål. Og netop

disse nye handlinger og spørgsmål er hos Dewey udgangspunktet for *læring og kompetenceudvikling*.

Med ANT kan man altså se en forholdsvis stor mængde arbejde og processer, der ligger bag det at skabe og vedligeholde netværket i projektet *Undersøgende ledelsespraksis* med tilhørende makkerskaber og Next Practice-projekter.

I det næste afsnit går vi tættere på en konkret case fra et samarbejde imellem en skoleleder og en klubleder, som gennem deres makkerskab og Next Practice-projekt har sat fokus på at højne trivsel og læring i en skoleklasse på mellemtrinnet, hvor det ikke altid har været nemt. Dette blev udtænkt ved at bringe lærere og pædagoger sammen i et tættere samarbejde omkring en konkret refleksionsteknologi – LP-modellen. For at dette skulle lykkes bedre, så lederne det som nødvendigt at deltage og undersøge som 'kritiske venner' i deres forskellige ledelsesrum.

Indblik i en konkret case fra et makkerskab

Vi – skolelederen, klublederen og jeg – sidder på skolens kontor og er i gang med et interview, der skal danne grundlag for et Next Practice-projekt, et af i alt fem i Roskilde Kommune. Tidsmæssigt befinder vi os tæt på sommerferien 2017.

Skolelederen siger således:

”Det er i vores forskellige kulturer, at problemet opstår. I skolen planlægger du dagen, og læreren har både en plan a, b og nogle gange også en plan c. Så kommer børnene op i klubben, og så spørger pædagogerne måske (...) hvad synes I så, vi skal lave i dag (...) Det er to forskellige ting – det er svært at få til at matche sammen.”

Og hans makker, klublederen, udtrykker sig således:

”En kæmpe opgave (...) Nu taler vi jo ret så positivt om samarbejdet mellem lærere og pædagoger, men er du sindssyg, hvor har vi måttet arbejde for det her (...) og vi er langt fra i mål endnu ift. til samarbejde og de ting, vi skal. I starten kunne de dårligt se hinanden i øjnene og sad i hver sin ende (...) Det er en kæmpe udfordring at arbejde i den retning. Det er stadig op ad bakke på mange områder (...) bare det at kunne mødes sammen.”

Citaterne peger på, at ledelse af det professionelle samarbejde på tværs af skole og klub er svært. Kulturerne er forskellige, og hvordan får man lige dem til at matche? Undervejs i interviewet peger begge ledere på, at de er kommet et stykke vej. De refererer til tidligere erfaringer – de taler positivt om samarbejdet, men det er hårdt arbejde, og det har ikke været nemt.

Når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne.
(Dewey 2006 (1916), s. 157)

Når klublederen peger på det problematiske ved, at ”det er en kæmpe udfordring at arbejde i den retning”, så hentyder han formentlig til forventningen om at lede professionelle samarbejder på tværs af organisatoriske grænser, og hvor *den retning* bl.a. er udtrykt i Roskilde Kommunes 2020-perspektiver for skoler og klubber. Her lyder visionen således:

Vores vision for den pædagogiske praksis er at skabe læringsmiljøer i skoler og klubber, som alle børn vil vælge til, selvom de havde muligheden for at vælge dem fra.

Visionen er gældende for både skoler og klubber, og det forventes, at de kan arbejde på tværs af de organisatoriske grænser.

Så når klublederen siger *den retning*, så peger han også tilbage på den række dokumenter, der cirkulerer og skaber betingelser for retningen. Samarbejdet handler derfor også om at oversætte den retning, der er udstukket fra oven og ned, således at den kan blive sat i spil på tværs mellem skoler og klubber med et stærkt ejerskab.

I den lokale sammenhæng udgør Next Practice-projektet et nutidsoplevet fænomen, der opstår ved at se tilbage på tidligere erfaringer, og samtidig knyttes der an til mulige fremtidige scenarier og hypoteser, som makkerskabet finder det værdigt at stræbe efter.

At lære af erfaring er at skabe en baglæns og en forlæns forbindelse mellem det, vi gør, og det, vi som konsekvens heraf nyder eller lider under. (Dewey 2006 (1916), s. 158)

En mulig fremtidig hypotese kommer bl.a. på baggrund af følgende spørgsmål fra interviewereren:

”Vil man ikke kunne sige, at fra kl. 8.00-15.30 (skoletiden) udgør samtlige de kommunale bygninger i skoletid og fritid et primært voksenstruktureret læringsmiljø, men hvor der eksperimenteres med bygningernes (læs: organisationernes) bidrag til læring og trivsel? Og i tiden efter 15.30 er bygningerne på tværs af skoletid og fritid – et primært børne- og ungestruktureret læringsmiljø?”

Dette spørgsmål gribes af makkerskabet og vendes på flere måder i sparringssamtalerne.

Senere i forløbet, vi er nu i november 2017, er makkerskabet en del rigere på erfaringer med deres Next Practice-projekt. Her skriver makkerskabet som led i en øvelse, *postkort fra fremtiden*, der havde til formål at stabilisere et muligt fremtidsperspektiv, således:

Juni 2019

Kære Holger

Vi sidder her på klubbens terrasse med en kop kaffe og tænker over det Next Practice-forløb, vi startede i 2017.

Nogle unge har opbygget en kopi af Hitlers førerbunker fra Berlin og udspiller en mindre krig lige for øjnene af os.

En del af de unge har været i Berlin med klubben og besøgt bunkeren. Det var super inspirerende for dem, og da de skulle have om anden verdenskrig i skolens historieundervisning i 8. klasse og samtidig lærte om at skrive filmmanuskript i dansk, blev en stor del af klassen så inspireret, at de gik i gang med at lave en film om emnet.

De har arbejdet med manuskriptet i skolen og fortsat i fritiden. Heldigvis kan de bruge understøttende undervisning til en del af arbejdet. Her kan de både få hjælp af lærere og af pædagoger til at komme videre, når manuskriptskriveriet giver udfordringer.

De er nu godt i gang med at skyde scenerne til filmen, og de er gået i gang med at lave en film, som udspiller sig i Berlin under anden verdenskrig. En del af manuskriptet har de skrevet i dansktimerne, men størstedelen har de skrevet uden for skoletiden. På samme måde bliver nogle scener filmet i skoletiden, mens andre filmes om eftermiddagen i klubben.

Det er skønt at se den måde, leg og læring er blevet smeltet sammen, så eleverne virkelig har fordybet sig i den faglighed, som er nødvendig for at lave filmen mht. manuskript og historisk viden.

I projektets opstartsfasen har der været en del udfordringer. Dels har det været en udfordring at få personalet til at se idéen med projektet og se potentialet i samarbejdet. Det lykkedes først, da de havde prøvet samarbejdet et par gange og selv så, at det gav et bedre resultat.

Det har også været en udfordring at finde tid til planlægning og samarbejde.

Skolen er organiseret i klasser, og det har været problematisk at opbløde klasserummet og lade nogle elever arbejde videre med dette emne, som de brændte for, mens der skulle findes andre opgaver til de elever, der ikke brændte igennem lige for dette emne.

Det har kostet en del tid for os at få projektet realiseret, som Helene Ratner (forsker fra DPU, der deltager i forskningsprojektet, se artikel s. 87, red.) sagde, da vi var i Aalborg i 2017, kan man ikke diktere et samarbejde. Et samarbejde skal faciliteres, og det har kostet en del opmærksomhed.

Dels har vi særligt i starten jævnlige samlet personalegrupperne for at sikre samarbejdet om fælles læringsmål samt planlægning og koordinering af aktiviteter. Med tiden, da medarbejderne begyndte at se potentialet i samarbejdet, kunne vi undgå at deltage i en del af møderne.

Det har også været nødvendigt at tilføre tid til udvikling af projektet, så der er voksne nok til at få det til at fungere.

Vi har tidligere brændt os, fordi vi vidste for lidt om hinandens hverdag.

På vejen har vi derfor deltaget i hinandens personalemøder og ledermøder for at blive klogere på den kompleksitet, vi selv og vores medarbejdere arbejder under, og dermed lære at forstå, hvorfor vi organiserer os, som vi gør, i skole og klub.

Vi har også været til stede i timer og fritid for konkret at se, hvordan der arbejdes med de unge i skole og klub.

Disse besøg har været utrolig givende og berigende, dels har vi lært en masse af hinanden i dette samarbejde, og dels er vi blevet meget bedre til at forstå de kontekster, lærere og pædagoger arbejder under, og derigennem forudse udfordringer og forebygge misforståelser.

*Kærlig hilsen
Ralf og Steen*

Dette postkort bliver nu endnu en aktant, der problematiserer og omformer (translaterer) det hidtige Next Practice-projekt. Der delegeres en masse ny handling til lederne, som med afsæt i deres nye fælles vision, formuleret igennem postkortet, må arbejde på at få lederteams og medarbejdere med i den nye retning, som postkortet etablerer. Nye spørgsmål og problemer melder sig og dermed nye muligheder for handlinger/arbejde, der skaber en læring og kompetenceudvikling.

Next Practice-projekterne som systematisk ramme med forskellige elementer

Ovenstående viser os, at deltagerne er i en udviklingsproces, hvor de er i gang med at lære at håndtere Next Practice på baggrund

af identificerede oplevede forstyrrelser, dilemmaer og problemstillinger. Next Practice er forskellig fra *Best Practice*, som kan defineres som det, der lykkedes i egen organisation eller i en sammenligning på tværs af organisationer eller kommuner.

En adaption af *Best Practice* fra en anden kontekst vil være problematisk i et pragmatisk læringsperspektiv, idet *Best Practice* måske dækker over mange fejlslagne forsøg eller erfaringer, der er bearbejdet igennem mange lokale læreprocesser – en adaption vil gøre sig ufølsom og immun over for denne læreproces. En anden tilgang til *Best Practice* kunne være *Appreciative Inquiry*, hvor erfaringer med *Best Practice* identificeres og søges overført til handlinger ud i fremtiden. Her identificerer man det, man lykkedes med, hvilket står i modsætning til Deweys udgangspunkt – læring gennem håndtering af dilemmaer og problemer. *Best Practice* er ofte et ord for løsning af fremtidens problemstillinger med fortidens løsningsmodeller. Men *Best Practice* kan i form af en fortælling eller et dokument blive en aktant, der kan få adgang i makkerskabet (netværket) med det formål at problematisere *Next Practice*. *Best Practice* er således en kondensering af fortidens erfaring, der kan understøtte reflektiv tænkning.

Next Practice-projektet er et undersøgende og eksperimenterende læringsforløb, fokuseret på mulige fremtidige handlinger og hypoteser som løsning for konkrete erfarede problemstillinger i den lokale kontekst. *Next Practice*-projektet overskrider forskellen mellem strategi og drift. Strategi, forstået som plan for løsning af udfordringer og problemer, er ofte løsrevet af driften og hverdagens gøremål i praksis. Strategi planlægges ofte igennem fornuften og med afsæt i teoretiske perspektiver på fremtidige udfordringer. Det ses måske på strategiseminarer og skrives ned i strategiplaner, gerne med afsæt i udefrakommende politikker, perspektiver eller andre forventninger, men der er ikke

nødvendigvis en kobling til praksis eller drift, og de, som udøver praksis, deltager ikke nødvendigvis i strategiudviklingen. Driften er det, som rent praktisk foregår rutinemæssigt i den enkelte klub eller på den enkelte skole hver eneste dag. Et Next Practice-projekt opløser grænsen mellem aktanterne strategi og drift, modsætningen forskydes eller translateres til strategisk drift, idet vi eksperimenterer med at implementere det strategiske i den konkrete praksis. Man kan sige, at Next Practice-projektet 'gør strategi' – på engelsk kaldes det *strategize*, men et tilsvarende verbum findes ikke på dansk – vi kan på dansk organisere, men ikke *strategere*.

Next Practice-projektet translaterer forskellen mellem teori og praksis. Teori har ofte været forbundet til fornuften, det rationelle, og ophøjet i forhold til erfaring og praksis. Teorier hører traditionelt og historisk til på højere læreanstalter, på behørig afstand af praksis. Men praksis kan blive til sikker afprøvning (igennem eksperimenter), hvorved viden igennem indoptagelse af og bidrag til refleksiv tænkning og teori ophører med at være en fjern åndsevne og betegner i stedet alle de ressourcer, gennem hvilke aktiviteter opnår en frugtbar betydning (Dewey 2006 (1916), s. 290). Teori hjælper os med et fælles sprog, således at vi sammen kan kommunikere om vores erfaring – teorien er berigende for den praktiske og handlingsorienterede hensigt. Teori er en stivnet og kondenseret form af erfaring. Et Next Practice-projekt åbner op for teoretiske perspektiver som bidrag og berigelse af erfaringen. Heri kan der dukke mønstre op, som vi kunne kalde 'generel viden,' som kan genkendes på både skoler, klubber og universiteter.

Med denne redegørelse søger jeg at sidestille Next Practice-projektet med John Deweys undersøgende og eksperimentelle

metode bygget op om reflektiv tænkning. Dewey pegede på, at alle undersøgelser – i den videnskabelige tænkemåde såvel som i hverdagserfaringer – kunne konstrueres og analyseres samt videnskabeligt perfektioneres efter en model i fem logiske trin.

1. Forvirring og tvivl, som skyldes, at man er deltager i en ufuldbyrdet situation, hvis hele karakter endnu ikke er bestemt.
2. En gisnende foregriben – en foreløbig og afprøvende (tentativ) fortolkning af de givne elementer, der tilskrives en tilbøjelighed til at forårsage bestemte konsekvenser.
3. En omhyggelig undersøgelse (gennemgang, inspektion, udforskning, analyse) af alle tænkelige synspunkter, der kan definere og oplyse det forhåndenværende problem.
4. En konsekvent udarbejdning af den foreløbige og afprøvende hypotese for at gøre den mere præcis og mere konsistent, så den bringes i overensstemmelse med en større mængde af kendsgerninger.
5. En test af den udkastede hypotese som en handlingsplan for at fremtvinge det foregribne resultat og derved afprøve hypotesen.

(Dewey 2006 (1916), s. 15 og s. 167)

Hvad var det, vi gjorde?

I det følgende afsnit forklares Next Practice-projektets enkelte elementer i kronologisk rækkefølge. Denne fremstilling er lettere forenklet, idet processerne ikke kan fremstilles på så lineær vis. I praksis har processen været mere dynamisk og cirkulær.

Forløbet viser også, hvorledes teoretiske og forskningsfunderede input får plads i processen og ikke ses som et element ved siden af praksis eller projektet. Alle deltagere har ligeledes læst artikler og bøger, som har været målrettet deres projekt. Således er teori, forskning, bøger, artikler, interview, dokumenter, ERFA, sparring og handlinger *aktanter*, der forbindes i netværk og translaterer de læreprocesser og den kompetenceudvikling, der finder sted.

1. **Vidensoplæg fra forskere.** Med henblik på at stille foreløbige 'diagnoser' og sætte betingelserne i det generelle pædagogiske velfærdslandskab, startede deltagerne med oplæg ved Søren Østergaard (CUR og Ungdomsringen) – om børn og unges trivsel mellem skole og fritid i Roskilde Kommune, herunder børn og unges perspektiver på folkeskolereformen – samt oplæg ved Justine Grønbæk Pors (CBS).
2. **Et Next Practice-interview.** Her interviewes makkerskabet – skolelederen og klublederen – med afsæt i en interviewguide, der fokuserer på samarbejdserfaringer mellem skole og fritid, erfarede dilemmaer og problemstillinger, en mulig fremtid og hindringer i organisationen og i dem selv som ledere. Hindringer 'i dem selv' skal her forstås som psykologiske defensive rutiner, der bl.a. kan frembringe, hvad nogle benævner 'overspringshandling'. Efter interviewet udleveres et Next Practice-projektskema, der gennemgås og forklares, inden seancen bliver afsluttet.
3. **Lytter interviewet igennem.** Herefter lytter lederne interviewet igennem og underkaster det en reflektiv tænkning, og det samme gør interviewer, der hermed træder ind i rollen som sparringspartner. Lederne mødes og formulerer deres første udkast til et Next Practice-projekt, der bliver sendt til deres sparringspartner og deres ledelse samt de, som ellers skulle vide noget om projektet – det kunne være det samlede ledelsesteam i skolen eller i klubben.

4. **Sparringsdialog i makkerskabet.** Med afsæt i det første udkast til Next Practice-projektet gennemføres en første sparring og udviklingsdialog med makkerskabet med det formål at forfine og præcisere projektet. Inden dialogen har makkerskabet modtaget deres forslag til bemærkninger til projektet. Denne første sparring skal gøre Next Practice-projektet håndterbart og konkret i sin umiddelbare handleplan. Igennem projektperioden, 12 måneder, gennemføres fire sparringsdialoger med makkerskabet.
5. **Eksperimentel handling.** Med afsæt i det formulerede Next Practice-projekt gennemføres de første konkrete handlinger i makkerskabet. Refleksioner over handlingens konsekvenser, hvad sker der i den aktive handling, noteres af makkerskabets deltagere i egen logbog som et grundlag for reflektiv tænkning. Erfaringerne underkastes dialog og sparring jf. punkt 4.
6. **Teoretiske og erfaringsbaserede input.** Der har været afholdt seminarer med indspark til projekterne samt workshops fra forskergruppen omkring foreløbige resultater i forskningsprocessen. Udviklingskonsulenterne i Ungdomsringen har ligeledes bidraget med vidensoplæg. Disse seancer har været udtænkt som teoretiske input, der skulle fungere som grundlag for yderligere refleksion over Next Practice-projekterne. I forlængelse heraf er projekterne blevet justeret i deres handleplan, og nye mulige handlinger i fremtiden er blevet konkretiseret.
7. **ERFA – Reflekterende teams – nye handlinger.** Makkerskabet samles fire gange med det formål at lære af andres erfaringer og samtidig underkaste egne erfaringer, problemer og dilemmaer en systematisk samtale og refleksion. Metoden hertil har været reflekterende teams.

8. **Forskningsinput og vidensoplæg.** Der har været afholdt en tværkommunal konference og konference i de enkelte kommuner. Formålet har været lidt det samme som punkt 1 og 6, men nu med mere konkret forskningsinput fra alle forskere med afsæt i den aktuelle forskning i de enkelte projekter og med afsæt i forskernes egen tidligere forskning. Formålet har været forskningsformidling til praksis og igen med henblik på at fremme den refleksive tænkning i de enkelte Next Practice-projekter.
9. **Postkort fra fremtiden.** Under forskellige adresseringer er en mulig fremtid – potentialet – udtænkt på baggrund af øvelsen *postkort fra fremtiden*. Makkerskabet har 'leget' med fremtiden, hvilket vil sige, at de har forestillet sig en mulig positiv hypotetisk fremtid og formidlet den til forskellige interessenter. Herved hjælper øvelsen til at skabe en mulig vej, 'en genstand', der kan ledes på, og samtidig udgør den en empatisk mulighed for solidaritet med makkeren og øvrige aktører i udviklingen, eksempelvis børn og unge, forældre, medarbejdere, chefer og politikere.

Effekten af Next Practice-projekterne

Afslutningsvis vil jeg fokusere på, hvad der kom ud af projekterne. Projekterne i Roskilde er endnu ikke evalueret, derfor inddrages Aalborg som case, hvor centerchefen for Center for Tværfaglig Forebyggelse evaluerede projekterne i september 2017. Det overordnede spor i Aalborg kan vi se af nedenstående:

Hvilken ny ledelsespraksis (konkrete handlinger) og strategisk sprog kan styrke Center for Tværfaglig Forebyggelse og fritidscentrenes indsats, som led i en samlet kommunal

strategi over for børn og unge i alderen 10-18 år? (Uddrag fra projektbeskrivelsen)

Evaluerings samtalen er optaget på smartphone og tog udgangspunkt i følgende spørgsmål: Hvad har vi konkret fået ud af det her projekt set i forhold til nedenstående formålspinde?

Projekt Strategisk Pædagogisk Ledelse i nye pædagogiske landskaber har til formål:

- At styrke den strategiske ledelseskapacitet hos den enkelte leder af et fritidscenter.
- At styrke det samlede ledelsesteam i fritidscentrene ift. de overordnede skitserede ledelsesudfordringer, som fremkommer med de nye idealer for ledelse.
- At styrke det strategiske sprog og handlingen i en sammenhæng af forvaltning og institutioner, der søger efter nye potentialer på tværs af organisatoriske grænser.

Centerchef: "Der er ingen tvivl om, at de er blevet meget mere skarpe ledelsesmæssigt, set oppefra, og det gælder ledelse i egen organisation, i det grænsekrydsende felt og ledelse opad."

Interviewer: "Kan du se en sammenhæng imellem projektets arbejdsform og så det, der konkret kom ud af projektet?"

Chef: "Den proces med at få nogen til at sætte sig og formulere sit eget projekt og den tilspidsning, du lavede i rummet (sparring) med lederen, der er ingen tvivl om, at dette har været med til at styrke deres ledelseskapacitet."

Denne tendens og effekt bekræftes af samtlige ledere, der har deltaget i projektet, og endvidere dokumenteres det, at projekterne også har haft direkte effekt i forhold til positive påvirkninger

af større børn og unges liv igennem et forstærket grænsekrydsende ledelsesarbejde. Vi har ikke spurgt de unge, men en leder, der har arbejdet grænsekrydsende ift. Familierådgivningen, mener, at det har gjort en forskel:

”Jeg tror, at de unge vil sige, at det har betydet, at arbejdet rundt om den unge sker lidt mere flydende og hurtigt.”

(Dorthe, leder)

Forbindelsen imellem diverse aktanter har translateret det fritids- og ungdomspædagogiske ledelsesnetværk, således at den enkelte leder, ledelsesteamet og det strategiske sprog og handling er styrket.

Aalborg giver os også data på samspillet og relationen mellem forskning/viden, teoretiske input og de konkrete projekter, som kunne have været balanceret på en mere hensigtsmæssig måde, hvilket handler om timing ift. praksis i Next Practice-projekterne.

Konklusion

Med afsæt i John Deweys teori om læring og Aktør-Netværksteori har artiklen argumenteret for et pragmatisk bud på kompetenceudvikling og læring i en tværgående og netværksorienteret ledelsespraksis, der baserer sig på erfaring og reflektiv tænkning med balancerede teoretiske input fra forskning, teori og viden. Dette argument er bygget op med afsæt i en konkret case i Roskilde Kommune, og effekten af metoden er dokumenteret med afsæt i Aalborg Kommune.

Balancerede teoretiske input skal i denne forbindelse forstås som tilpasset teori til de enkelte deltagere og tilpasset deltagerens egne lokale udfordringer, dilemmaer og problemer i deres

kontekster. Det kunne også have været skræddersyede modulforløb på akademi-, diplom- eller masterniveau – er det en mulighed? Det spørgsmål vil Ungdomsringen undersøge med eventuelle partnere i uddannelsessektoren i den nærmeste fremtid.

Min analyse rejser imidlertid også nye spørgsmål, som bør undersøges yderligere, og jeg vil afslutningsvis fremhæve to:

1. Når de videnskæssige og akademiske elementer får adgang i netværket, hvilke forhandlinger og magtkampe kommer så på spil? På den ene side kan teori åbne op for nye perspektiver og forståelser, der kan berige praksis. På den anden side kan teori og viden også afvises igennem en fortrængning, hvor problemerne i praksis blot kommer på afstand igennem drøftelser i et abstrakt sprog. Jeg vil mene, at den praksisnære forskning, som har fulgt udviklingsprojekterne, har bidraget til, at viden og teori er indrulleret og har påvirket udviklingen af praksis i positiv henseende. Omvendt har der også været bøger og artikler i spil, som er blevet afvist, og endelig kan teoretiske input få den virkning, at de bliver brugt som simple forklaringer på, hvorfor noget ikke kan lade sig gøre og derfor afvises. Hvad, der konkret sker, og hvilken indvirkning, de akademiske elementer har haft, bør belyses yderligere, end rammerne for denne artikel kan rumme.
2. Jeg argumenterer grundlæggende for, at kompetenceudviklingen bør foregå lokalt kommunalt og gerne i etablerede makkerskaber på tværs af organisatoriske grænser – men fastlåser det refleksionsniveauet? Med en lokal kommunal tilgang er der risiko for, at de i forvejen etablerede positioner og magtforhold fastholdes, og dermed er der fare for blokering for refleksion. Lederne kommer ikke på tilstrækkelig afstand af hinandens rutiner og praksis, og selvom der i projekterne gennem målrettet sparring har været arbejdet

med at blotlægge den enkeltes defensive rutiner, kan jeg ikke vide, hvorvidt dette har været tilstrækkeligt ift. til den enkeltes mulighed for at være radikalt undersøgende. Dette kunne også belyses yderligere.

Moderne ledelse er ikke længere kun en solodisciplin, der udøves i siloen oppefra og ned. Dette op ned-fokus er ikke nok, hvis den moderne strategiske organisation – skolen, fritids- og ungdomsklubben eller ungdomsskolen – skal lykkes med at skabe bedre læring og trivsel for og blandt børn og unge. Og den enkelte organisation kan ikke gøre det alene.

LITTERATUR OG REFERENCER

- Callon, M.: *Scallops and the Fishermen of Saint Brieuc Bay*. New York 1999.
- Danmarks Evalueringsinstitut, EVA: *Børn og unges brug af fritids- og klubtilbud*. EVA 2018.
- Dewey, J.: *Demokrati og uddannelse* (1916). Forlaget Klim. Aarhus 2006.
- Dewey, J.: *Hvordan vi tænker* (1933). Forlaget Klim. Aarhus 2009.
- Finansministeriet. *Kommissorium for Ledelseskommisionen*. 2017.
- Gilliam, L. & Gulløv, E.: *Civiliserende institutioner – om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag. Aarhus 2012.
- Larsen, J.: *Fritid – Den nye elev i klassen. Strategisk pædagogisk ledelse*. Ungdomsringen. Odense 2015.
- Møller, B.: *Samskabelsens fem fede fif*. Fra www.lederliv.dk/artikel/samskabelsens-fem-fede-fif 2017.
- Pors, J.G.: *Støjtende styring. Genopfindelsen af folkeskolen mellem ledelse, organisering og læring*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne. København 2014.
- Pors, J.G. & Larsen, J.: *Alle tiders tid til læring*. Vera: tidsskrift for pædagoger, nr. 77, (s. 54-56). 2016.
- Ratner, H.: *Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. Akademisk Forlag. København 2013.
- Roskilde Kommune. *2020-perspektiver på Skole & Klub i Roskilde Kommune*. 2016.
- Wahlgren, B.: *Transfer mellem uddannelse og arbejde – Viden, der virker*. NCK- Nationalt Center for Kompetenceudvikling. København 2009.