

## Gensidigt lærende partnerskaber i teori og praksis

Et organisatorisk drama i to akter

**Søren Willert**

*er lektor på Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, hvor han bl.a. har været aktiv med henblik på udvikling af PBL-pædagogikken gennem etablering af gensidigt forpligtende samarbejdsrelationer med arbejdspladser uden for universitetet. For nylig har han været bidragsyder til en dansksproget grundbog om aktionsforskning. Hans faglige hovedinteresse knytter an til udvikling af professionel praksis bredt betragtet.*

**Lars Domino Østergaard**

*ph.d., er ansat som adjunkt på AAU, Institut for Læring og Filosofi, hvor hans forskningsfelt er læring og motivation. Han har flere års erfaring fra forskning i interaktioner i klasse- og (andre) læringsrum, og er meget interesseret i at belyse, hvordan ændringer i forholdene imellem aktørerne og deres ageren kan medføre skærpet fokus på arbejds- og undervisningsformer, der i højere grad motivere eleverne til aktivt at tage del i deres egne læringsprocesser.*

**Randi Nymand**

*har en baggrund som pædagog og institutionsleder og har været tilknyttet/ansat på Mercantec i Viborg som projektmedarbejder og samtidig stud.mag. indenfor aktionsforskning (Læring og Forandringsprocesser), Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.*

Som det vil fremgå, har forfattergruppen et fælles engagement i det aktionsforsknings- og aktionslæringsprojekt, som præsenteres og diskuteres i artiklen.

### Indledning

Denne artikel skrives inden for rammen af et aktionsforskningsprojekt. Projektet er udformet som et samarbejde mellem en stor ungdomsuddannelsesinstitution beliggende 'et sted i Jylland' (herefter *Skolen*) og et tre-personers forskerteam<sup>1</sup> med tilhørsforhold til Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (herefter *ILF-AAU*). Projektet styres fagligt af temaoverskriften *Klasserummet som organisation – læreren som leder af læringsproduktion*<sup>2</sup>.

Projektet blev oprindeligt skubbet i gang, fordi et medlem af forfattertrioen så en mulighed for, at samarbejdskoblingen mellem *Skolen* og *ILF-AAU* kunne formes og udvikles som et gensidigt læ-

*rende partnerskab* (se Molly-Søholm & Willert, 2010, kap. 6). Konsulentteoretisk betragtet indebærer gensidigt lærende partnerskab et farvel til den såkaldte Bestiller-Udfører-Model (BUM), hvor en ledelse udliciterer problemanalyse og -bearbejdning til eksterne professionelle. I stedet indebærer gensidigt lærende partnerskab en satsning på etablering af en udviklingsorganisation-i-organisationen, hvor det gensidigt forpligtende samarbejde mellem organisatoriske insiders og outsiders ideelt set kan fremme muligheden for, at innovationstiltag rammer organisationens Nærmeste UdviklingsZone (NUZO; Vygotsky, 1978). I ledelsesteoretiske termer kan det gensidigt lærende partnerskab ses som udtryk for, at personforankret ledelsespraksis erstattes af relationsforankret (Uhl-Bien & Ospina, 2012): Udviklingsorganisationens succes som konstruktivt forandringsredskab afhænger af partnerskabets evne til at fastholde de gensidigt inspiratoriske udvekslinger mellem insider- og outsiderperspektivet.

Artiklen tager sigte mod at beskrive det hidtidige projektforløb (med start foråret 2011) som, på godt og ondt, et lærestykke vedrørende det gensidigt lærende partnerskab som redskab for organisatorisk fornyelse (innovation). Beskrivelsen opdeles i to akter samt en mellemakt-tekst. Første akt handler om etablering af det gensidigt lærende partnerskab som en potentiel udviklingsorganisation-i-organisationen. Mellemakt-teksten redegør for nogle nedskaleringer af denne udviklingsorganisation. Anden akt fortæller om de første spæde forsøg på implementering af projektideen – med den nedskalerede udviklingsorganisation som rammesætning.

En afsluttende opsamling gør status, bagud- og fremadrettet. Som et forløbsforankret læringstema diskuteres kort de positive, men bestemt også problematiske potentialer, der knytter sig til at gøre ekstern finansiering til implicit forudsætning for igangsættelse af organisatoriske udviklings- og forandringstiltag.

## **Første akt: Det lærende partnerskab etableres**

### **Første episode: Projektideen fødes (30. marts 2011)**

Aalborg Universitet opfatter sig (bl.a.) som et egnsuniversitet med principiel forpligtelse til lokal videndeling og networking.<sup>3</sup> Forpligtelsen udmøntes bl.a. i åbne samarbejdsaftaler universitetet og enkeltkommuner imellem. En sådan åben aftale udgør rammen om et møde, ultimo marts 2011, mellem repræsentanter for *Skole*-ledelsen

og ILF-AAU. SW deltager i mødet – men har forlods lovet sig selv standhaftigt at forblive i en rådgivende, evt. opgaveformidlende rolle. Det skulle gå anderledes.

På mødet taler *Skole*-repræsentanterne om *udvikling af lærerrollen* som et vigtigt institutionelt udviklingsbehov. Faglig-pædagogisk ekspertise har umådeligt længe påpeget den såre begrænsede effekt af såkaldt tankpasserpædagogik: læreren, der med udgangspunkt i sit vidensmonopol holder enetale fra katederet, eleverne som karrene, der passivt forventes at lade sig fylde.<sup>4</sup> *Skolens* hverdag gør det yderligere åbenlyst hvordan den seneste teknologiske udvikling samt udviklingstendenser i elevgruppens socialkarakter har gjort denne indarbejdede pædagogiske form stadig mere utidsvarende: Internet og sociale medier tilbyder sig for nutidens unge som en altid tilgængelig vidensbank. Regeringens såkaldte '95 %-målsætning' har bevirket øget optag af 'socialpolitiske elever', der ikke har søgt *Skolen* ud fra personligt motiveret eller karrierebegrundet læringslyst, men efter aftale med en sagsbehandler – og ofte med stor skoletræthed i bagagen. Uagtet, at tankpasserpædagogikken således har teoretiske såvel som praktiske odds imod sig, har den dog fortsat tag i den institutionelle praksis. På godt og ondt udgør den en global skolekulturs arvesølv. Hvordan startes det systematiske arbejde med at udvikle alternativer?

SW tændes af diskussionen. Med udgangspunkt i egne underviserfaringer og -præferencer, 'kommer han til' at formulere projekttemaet: "Klasserummet som organisation – lærer som leder af læringsproduktion". Temaet vækker interesse hos *Skole*-repræsentanterne: "Kunne vi evt. lokke dig til at lave et kursus omkring det tema? – Vi har (sagt med et smil på læben) rundt regnet 3-400 lærere, der kunne have behov ... ? – Vi kunne starte i det små, 30-40 af vores undervisere, der siden kunne føre tankerne ind i organisationen, til deres kolleger."

SW gør sig kostbar. Han skal *ikke* lave noget kursus. På et tidspunkt kobles imidlertid hans tændthed sammen med en lyst til i praksis at afprøve en aktionsforskningsinspireret konsulentform, som han fornylig har været med til at beskrive i bogform (Molly-Søholm & Willert, 2010) – og den kobling udmøntes som følger: "Et kursus vil jeg ikke lave – og jeg tror heller ikke på et sådant kursusarrangements reelle gennemslagskraft på jeres arbejdsplads.<sup>5</sup> Men hvis I er med på ideen, vil jeg godt stille mig til rådighed som med-

lem af en styregruppe, hvor repræsentanter fra *Skole* og *ILF-AAU* arbejder sammen om at give projekttemaet praktiske ben at gå på i jeres organisation." Den ide vinder gehør. Mødet munder ud i en aftale om, at SW skal forhøre sig blandt sine *ILF*-kolleger med henblik på at finde, helst to supplerende medlemmer af projektets styregruppe. Når dette er på plads, skal en ny mødedato fastlægges.

-0-

En 'kursusløsning' ville have givet SW status som den udefrakommende ekspert, der 'vidste, hvordan man gør' og beredvilligt giver sin viden fra sig. En sådan kursusløsningen var behæftet med i hvert fald to problemer: For det første indeholdt den – i princippet – en paradoksal invitation til bearbejdning af det præsenterede problem omkring tankpasserpædagogik gennem tilførsel af yderligere tankpasserpædagogik; for det andet kunne SW ikke opleve konkret belæg for den professionelle rolle, kursusløsningen placerede ham i. Han vidste (noget) om, hvordan *han selv* gjorde, som faglig pædagogisk forvalter af projekttemaet. Hvordan *man* skulle gøre – hvordan *Skolen* og dens undervisere burde gøre for i deres lokale praksis at give projekttemaet ben at gå på, var han uvidende om. I stedet for kursusløsningen plæderer han for aktionsforskningsløsningen. Aktionsforskningsløsningen (gensidigt lærende partnerskab) indebærer en udviskning af skellet mellem 'den, der ved', og 'den, der skal have at vide'. En sådan samarbejdsform ville forhåbentligt kunne hjælpe *Skolen* til en bedre forvaltning af sin egen udviklingskapacitet. Han selv og *ILF*-kolleger ville i egenskab af universitetsforankrede forskere kunne få udvidet og differentieret deres forestillinger om projekttemaets pædagogiske bærekraft og potentialer.

### **Anden episode: Udviklingsorganisation og driftsorganisation kæmper om kalendertid (marts-april-maj 2011)**

Styregruppen bliver fuldtallig. Så skal der findes en mødedato, "hvor alle kan". Kalenderymnastikken går i gang. Alle er travle folk. Mails udveksles i hastigt tempo. På et tidspunkt optræder meldingen: "Det bliver vist svært at finde mødedato før sommerferien ... ?" Dette udløser en mod-melding: "Jeg tror ikke på projektets gang på jorden, hvis vi som styregruppe ikke er i stand til at finde mødedato inden for en tidshorizont på et par måneder. Så kan vi lige så godt med det samme droppe forestillingen om samar-

bejde." Med mod-meldingen som afsæt lykkes det at finde en mødedato ultimo maj.

-o-

Udvikling af en udviklingsorganisation-i-organisationen fordrer, at driftsorganisationen giver plads til nye og anderledes former for organisering. Episodebeskrivelsen ovenfor opfatter vi som sindbillede på driftsorganisationens iboende hegemoni og forandringstræghed. Når styregruppens seks medlemmer isoleret fra hinanden hver især konsulterer deres enkeltpersonlige kalender gør de det i egenskab af driftsorganisationsmedlemmer. I *virkeligheden* ('driftsvirkeligheden') har alle fyldte kalendere og dermed ingen tid at give til det gensidigt lærende partnerskab. Udviklingsorganisationen (det gensidigt lærende partnerskab) kan kun få bærekraft gennem en aktiv skrotning af driftsorganisationens logik.

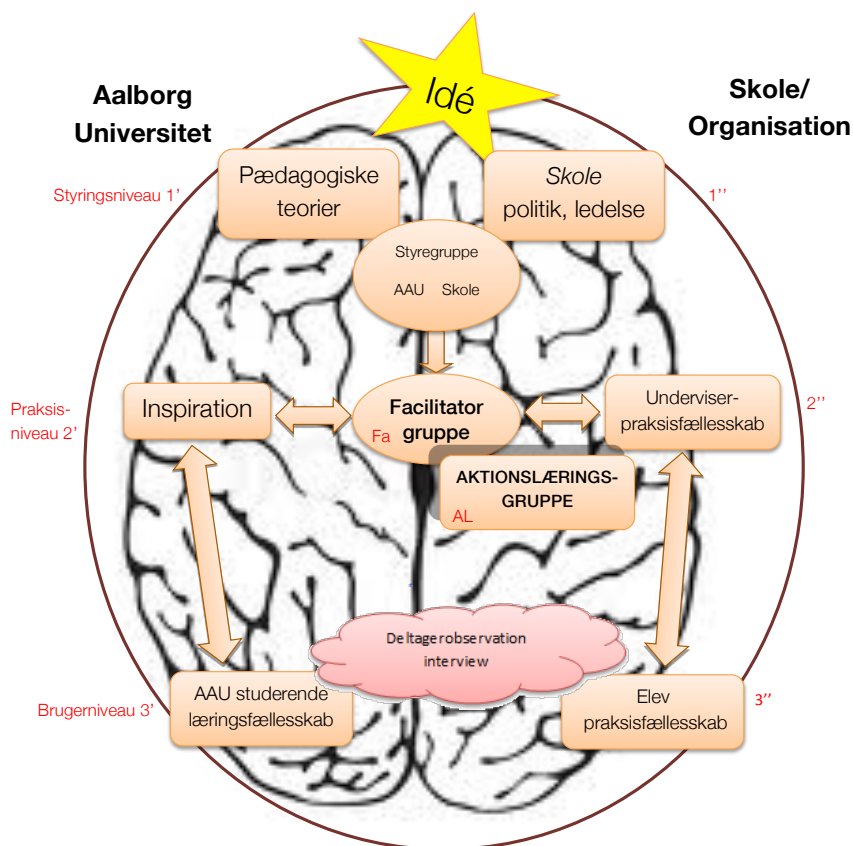
Den refererede mod-melding var forfattet af SW, og det er ikke tilfældigt. SW havde med sin udmelding på marts-mødet fået etableret sit *personlige* projekt med projektet: Han ønskede sig professionel nærkontakt med en praksisform, som han for nylig havde investeret meget energi i at beskrive, men uden endnu for alvor at have mærket den på kroppen. På den baggrund *ville* SW projektet. Han var sikker på, at det kunne lære ham noget. Derfor blev det ham, der valgte at udskifte 'almindelig høflighed' med et ultimatum. Og det virkede.

### **Tredje episode: Udvikling af design for gensidigt lærende partnerskab (25. maj 2011)**

På styregruppens første møde skulle styregruppemedlemmerne præsentere sig for hinanden med henblik på en første indkredsning af gruppens faglige, sociale identitet: "Hvem er vi? – Hvem kan vi blive?" På den baggrund skulle gruppens fremadrettede praksis identificeres: "Hvordan kommer vi i gang? – Hvad kan være projektets mål, hvilke midler kan føre til målenes virkeliggørelse?"

Diskussionerne på mødet var længe 'flagrende'. På et tidspunkt udkrystalliseres en beslutning om at anvende aktionslæringsgrupper (se Madsen, 2010) som primær projektdynamo. På denne baggrund konstrueres et design for en fremadrettet udviklingsorganisation, hvis overordnede strukturelle karakteristika er afbildet i figur 1. Som det fremgår af nedenstående figurgennemgang, er princippet om gensidigt lærende partnerskab (symboliseret gen-

nem to, i princippet samarbejdende hjernehalvdele) fastholdt på tre udviklingsorganisatoriske niveauer:



Figur 1: Design for udviklingsorganisation-i-organisation baseret på gensidigt lærende partnerskab mellem Skolen og ILF-AAU.

Øverst oppe i figuren troner *Ideen*, dvs. det tema omkring *Klasserummet som organisation, læreren som leder af læringsproduktion*, hvis praktiske og teoretiske implikationer skal undersøges og udvikles gennem projektsamarbejdet (det gensidigt lærende partnerskab).

Med placering nær figurens centrum, men højreforskydnt, ses *Aktionslæringsgruppen* (herefter AL-gruppen), der som nævnt er udpeget til at udgøre primær projektdynamo. Højreforskydning markerer, at AL-gruppens medlemmer alle vil være rekrutteret fra *Skolen*.

Aktionslæringsgrupper skal dannes af 4-6 selvudpegede (frivillige) undervisere med ansættelse på samme afdeling. Grupperne skal udgøre samtale- og refleksionsfora, der støtter de enkelte medlemmer i at søsætte praktisk-pædagogiske eksperimenter, der på én og samme gang forekommer dem personligt meningsfulde og udviklingsbefordrende, og samtidig kaster lys over det oppefra besluttede projekttema. AL-gruppernes arbejde faciliteres af *Facilitatorpar* hentet fra styregruppen, en fra *Skolen*, den anden fra *ILF-AAU*. Rekruttering til AL-grupperne sker på baggrund af stormøder på *Skolen*, hvor alle undervisere introduceres grundigt til projektets undersøgelsestema og bliver bedt om at diskutere dets relevans i forhold til egen praksis. Rekrutteringsproceduren skal bl.a. bidrage til, at AL-gruppedlemmer positioneres som repræsentanter og potentielle inspiratorer for *Skolens* samlede *Underviser-Praksisfællesskab*. AL-grupperne udgør designets *Praksisniveau*.

Ud over at levere facilitatorpar til aktionslæringsgrupperne vil styregruppen (designets *Styringsniveau*) efter hver møderunde i AL-grupperne finde måder at videregive projektbaserede pædagogisk-organisatoriske refleksioner til den samlede institution. Denne informationsvirksomhed vil fungere som (en vigtig del af) projektets dataindsamlingsvirksomhed (forskningsperspektivet) og samtidig, ideelt set, støtte oversættelsen af individuel læringsaktivitet i AL-grupperne til organisatorisk læring (pædagogik- og lærerrolleudvikling i institutionelt regi).

Aktionslæringsgruppernes arbejde tænkes endvidere suppleret med bidrag fra AAU-studerende, der – som empirisk afsæt for deres eksamensprojekter – kan foretage klasserumsobservationer, interviews af *Skole*-elever, m.m., med henblik på yderligere *Brugerniveau*-baseret berigelse af det pædagogiske eksperimentarium, som projektet skal danne ramme om.

Modellen viser designets intentioner om at kombinere vertikale med horisontale kommunikativt funderede læringsstrømme. Vertikale læringsstrømme kan realiseres i samspillet mellem de tre udviklingsorganisatoriske niveauer, *Praksisniveauet*, *Styreniveauet* og *Brugerniveauet*. Horisontale læringsstrømme realiseres, for så vidt projektdeltagere på alle tre udviklingsorganisatoriske niveauer bringer indsigter udviklet gennem det gensidigt lærende partnerskab tilbage til deres respektive driftsorganisationer, henholdsvis *AAU* og *Skolen*.<sup>6</sup>

### Opsamling på første akt

Første akt er præsenteret gennem tre episodebeskrivelser. Første episode viser, hvordan medbragt fagligt fremadrettet engagement hos i udgangspunktet adskilte aktører: et udviklingsbehov (*Skolen*) – en forestillet professionel samarbejdsform (SW), skaber potentiale for dannelse af en social aktør, her: en projektstyregruppe. Anden episode viser, hvordan den endnu umodne sociale aktørs overlevelse afhænger af individforankret motivation, her: en særlig variant af ildsjæle-energi. Endelig viser tredje episode et fuldt udbygget eksempel på en udviklingsorganisation-i-organisationen *ad modum* gensidigt lærende partnerskab.

### Mellemakt

I det projektnotat, som udvikledes på baggrund af styregruppemødet ultimo maj 2011, angives projektets løbetid som august 2011-januar 2013. Forventningen om hurtig igangsættelse var baseret på meldinger 'fra pålidelig kilde' om, at EU-midler kunne fremskaffes til formålet. Henvendelser til 'kilden' gjorde det stedse tydeligere, at disse forventninger var urealistiske. Derpå igangsættes en søgeproces efter mulige andre finansieringskilder. En uheldig konsekvens af dette forløbsaspekt var, at ekstern finansiering blev gjort til den implicite forudsætning for projektets igangsætning. Som en parallel til de tidligere omtalte trusler fra kalenderymnastikken (jf. 1. akt, anden episode), truedes det gensidigt lærende partnerskab nu af bevillingsansøgningsgymnastik: "Så snart bevillingen er i hus (og den er vist lige om hjørnet) starter vi." Ugerne gik, månederne gik, bevillingen kom ikke i hus. Vi startede ikke.

Bevilling-som-betingelse-for-projektstart blev således en diskursiv energidræber. Det forhold, at designet opererede med AAU-studerende som parthavere i det gensigt lærende partnerskab, kom i praksis til at udgøre en diskursiv modbevægelse. Foråret 2012 engagerede to AAU-kandidatstuderende sig i eksamensrettede case-studier på *Skolen*.<sup>7</sup> En af disse (RN, med SW som vejleder) fik lyst til at videreføre sit *Skole*-samarbejde endnu et semester. På denne baggrund besluttede RN og SW i fællesskab at tilbyde sig som facilitatorpar for en AL-gruppe i foråret 2012 ("... mens vi venter på projektbevillingen"). Som et facilitatorpar hvis to medlemmer begge har tilhørsforhold til AAU, ville de ikke fungere på det gensidigt lærende partnerskabs, men snarere på Bestiller-Udfører-Modellens



præmisser. Det oprindelige projekts styregruppemedlemmer skulle dog løbende orienteres og, efter behov, støtte op om AL-gruppeforløbets udvikling.

Arbejdet med denne AL-gruppe danner empirisk grundlag for anden akts overvejelser.

### **Anden akt: Aktionslæring som pædagogisk udviklingsdynamo**

Mens første akt bestod af tre kronologisk ordnede episodebeskrivelser, er anden akt opbygget af fire temaforankrede diskussionsafsnit, der hver refererer til, hvad Molly-Søholm & Willert (2010) beskriver som metoder til forankring af organisatoriske udviklingsresultater.

#### **Første tema: Synkronisering**

Synkroniseringsbegrebet er en påmindelse om, at der skal være konsistens mellem såkaldt bløde styringsteknologier (f.eks. organisationsmedlemmernes fremadrettede forestillinger og visioner) og hårde styringsteknologier (f.eks. obligatoriske forretningsgange og kommandostrukturer; materielle incitamentstrategier).<sup>8</sup> Oversat til artiklens projekt-kontekst refererer synkroniseringstemaet til nødvendigheden af at skabe organisationsstrukturelle rum, hvor udviklingsorganisationens aktiviteter kan finde sted – og være beskyttet mod invasion fra driftsorganisationen. Ofte vil dette være et spørgsmål om, at udviklingsaktiviteter gives eksplicit ledelsesopbakning, eksempelvis i form af specifik tildeling af 'udviklingstimer'. Dersom det var lykkedes at skaffe en øremærket projektbevilling (f.eks. de forventede EU-midler), ville et sådant arrangement have været 'naturligt'. Til gengæld kunne det befrygtes, at den etablerede udviklingsorganisation tabte pusten, når bevillingen var opbrugt. Og selv en øremærket projektbevilling ville ikke nødvendigvis have ydet beskyttelse mod AL-gruppemedlemmernes konstaterede, meget svingende fremmøde, der begrundedes med, at pludseligt opdukede undervisningsrelaterede nødvendigheder krævede deres tilstedeværelse andetsteds.

#### **Andet tema: Territorialisering**

Mens synkronisering handler om etablering af organisationsstrukturelle rum, refererer territorialiseringstemaet til etablering af semantisk-diskursive rum (subterritorier inden for organisationens

samlede semantisk-diskursive territorium), der kan tjene til at gøre udviklingsorganisationen til et let opdukkeligt emne i de kommunikationsstrømme, hvorigennem organisationen løbende konstituerer sig i tid og rum. Den omhyggelige introduktion af aktionsforskningsprojektet på stormøder for Skolens undervisere og ledelse, der var tænkt ind i det oprindelige projektdesign, skulle fungere som afsæt for en fortløbende territorialisering af projektaktiviteterne. Sådanne stormøder dannede ikke baggrund for den AL-gruppe, der etableredes i efteråret 2012 som pilotprojekt. Dette stillede særlige krav til den meningskabelse, der skulle finde sted blandt gruppens medlemmer; jf. det næstfølgende, tredje tema.

### **Tredje tema: Meningskabelse**

Meningskabelsestemaet henter sin betydning fra det forhold, at mening er positions- og personafhængig. Strategiske udviklingsintentioner (Molly-Søholm & Willert, 2010), der fra en ledelse sendes 'nedad' i organisationen, vil nødvendigvis blive omfortolket på deres vej gennem organisationens kommunikationsstrømme. Dette er ikke en fejl, men et vilkår. Meningskabelsestemaet skal forstås som en invitation til, at personer og grupper, der løbende involveres i forandringsaktiviteten, gives lejlighed til at finde eller udvikle deres egen person- og positionsbestemte meningsmæssige kobling til forandringsarbejdet – om en sådan kan findes. Vellykkede organisatoriske forandringsforløb fordrer ligeledes, at der løbende sker justeringer af den top down-forankrede forandringsintention i lyset af de bottom up-forankrede meningskommentarer, den løbende kalder frem. Fraværet af projektintroduktion på fælles-organisatorisk niveau indebar, at AL-gruppen, efteråret 2012, måtte bruge megen tid på udvikling af gruppemedlemmernes individuelle og fælles meningskobling til selve Aktionslæringskonceptet.

### **Fjerde tema: Organisatorisk læring**

I sin oprindeligt udviklede form (Revans 2011) tog aktionslæring sigte på enkeltmedarbejderes praksisnære arbejdspladslæring – til erstatning for den slags 'kursusløsninger', der omtaltes tidligere i denne artikel. I artiklens faglige kontekst (jf. projektdesignet, fig. 1; se også Molly-Søholm & Willert 2010: kap. 2) er AL-gruppemedlemmernes læring tænkt at skulle fungere som dynamo for organisatorisk læring. Med støtte fra facilitatorparret søges

personforankrede læringspointer først almengjort for derefter at kunne integreres i de kommunikationsstrømme, hvorigennem det organisatoriske praksisfællesskab løbende fastholder og udvikler sig; jf. territorialiseringstemaet. Arbejdet med at finde den optimale implementeringsmåde for dette projektspekt – der samtidig har essentiel betydning for at udviklingsorganisationen kan leve op til sit navn – er påbegyndt, men skal videreudvikles i projektets fortsatte liv.

### **Opsamling på anden akt**

Anden akt har vurderet det i efteråret 2012 iværksatte pilotprojekt i lyset af fire forankringstemaer. De problematiske effekter af den designmæssige nedskalering af projektets organisatoriske volumen er blevet påpeget.

### **Fremadrettet perspektivering**

Den designmæssige nedskalering af projektvolumen var en direkte følge af den udeblevne projektbevilling. Vi har nævnt, at ekstern finansiel støtte i udviklingsstrategisk henseende kan være et tveægget sværd. På den ene side kan øremærkede projektmidler tjene til beskyttelse af udviklingsorganisationen: gøre den mindre sårbar over for invasion fra driftsorganisationen. På den anden side kan øremærkede projektmidler gøre 'udvikling' til en ekstraordinær foreteelse, snarere end et fortløbende aspekt af den organisatoriske hverdag.

Fraværet af finansiel støtte til projektets videreførelse er i skrivende stund en kendsgerning, og dermed en udfordring, som styregruppen skal forholde sig konstruktivt til. Hvad angår foråret 2013 søges udfordringen besvaret ved, at i alt fire AAU-studerende (under vejledning) vil være inddraget som organisatoriske udviklings- og læringsfacilitatorer. En sådan udformning af et gensidigt lærende partnerskab mellem et universitet og en univervisitets-ekstern samarbejdspart opfatter vi som perspektivrig, ikke mindst i økonomiske krisetider.

### **Noter**

- 1 Fra forfattertrioen er Lars Domino Østergaard og Søren Willert medlemmer af forskerteamet. Lektor Lone Krogh er tredje teammedlem.

- 2 Det anførte tema udvikledes på et møde mellem Skole- og AAU-repræsentanter. Efterfølgende har vi genfundet det i aktuel forskningsforankret debatliteratur vedrørende folkeskole m.m.: Jensen & Løw, 2009; Plauborg et al., 2010.
- 3 Det nævnte organisatoriske værdisæt kommer f.eks. til udtryk gennem den såkaldte matchmaking-aktivitet; se [www.en.match.aau.dk/about-aau-matchmaking/](http://www.en.match.aau.dk/about-aau-matchmaking/)
- 4 Hos Freire (1970) omtales tankpasserpædagogikken som *the banking concept*. Undsigelsen af tankpasserpædagogik kan ligeledes forankres hos Dewey (1902). En nutidig kritik af tankpasserpædagogik er udviklet af Larsen (2001).
- 5 De faglige forbehold, der refereres til, er bl.a. beskrevet i Keller et al. (2011).
- 6 Denne projektkomponent bygger på ønsket om at øge projektets transfer-værdi; jf. Laursen & Stegeager (2011).
- 7 De to studerendes *Skole-engagement* fandt sted inden for rammen af et pædagogisk udviklingsprojekt sigtende mod en differentiering af Aalborg Universitets indarbejde pædagogiske model; se Kolmos et al. 2004; Willert 2012.
- 8 I Molly-Søholm & Willert beskrives bløde styringsteknologier som påvirkningsstrategier rettet mod organisationsmedlemmernes *organisatoriske landkort*, mens de hårde styringsteknologier intenderer formning af det *organisatoriske landskab*.

## Referencer

- Dewey, J., 1902. *The Child and the Curriculum*. Chicago University Press, Chicago
- Freire, P., 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York
- Jensen, E. & Løw, O., 2009. *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder*, Akademisk Forlag, København
- Keller, H.D., Willert, S. & Stegeager, N., 2011. Efteruddannelse som ledelsesudfordring – på sporet af en akademisk praksisuddannelse. I: Helth, P. (red.) *Ledelse og læring i praksis*. Samfundslitteratur, København
- Kolmos, A., Fink, F.K. & Krogh, L., 2004. *The Aalborg PBL model*. Aalborg University Press, Aalborg.

- Larsen, S., 2001. *Ingen kan lære andre noget – mod et nyt læringsbegreb*. Undervisningsministeriet. <http://pub.uvm.dk/2001/demokrati/5.htm>
- Laursen, E. & Stegeager, N., 2011. Organisatorisk læring og transfer. I: Stegeager, N. & Laursen, E. *Organisationer i bevægelse*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Madsen, B., 2010. *Aktionslæringens DNA. En håndbog i aktionslæringens teori og metode*. Systime, Århus
- Molly-Søholm, T. & Willert, S. (red.), 2010. *Action Learning Consulting. Strategisk proceskonsultation i teori og praksis*, Dansk Psykologisk Forlag, København
- Plauborg, H., Andersen, J.V., Ingerslev, G.H. & Laursen, P.F., 2010. *Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium*, Hans Reitzels Forlag, København
- Revans, R., 2011. *ABC of Action Learning*. Gower Publ. Comp., Farnham (UK)
- Uhl-Bien, M. & Ospina, S.M. (eds.), 2012. *Advancing Relational Leadership Research. A Dialogue among Perspectives*. Information Age Publishing, Charlotte (N.Carolina).
- Vygotsky, L.S., 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Willert, S. (2012) Merging Research Orientation with Professional Apprenticeship Training through PBL. I: *PBL and the Problematisation of Teaching and Learning*. Symposium Proceedings: 3<sup>rd</sup> International PBL Symposium, 7-9 March, Republic Polytechnic, Singapore.