

## Hvor der er viden, er der en vej?

En evaluering af videnskabelses- og vidensdelingsprocesser på Den sociale Højskole i København

Lundgaard Andersen, Linda; Liveng, Anne

*Publication date:*  
2007

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

*Citation for published version (APA):*

Lundgaard Andersen, L., & Liveng, A. (2007). *Hvor der er viden, er der en vej? En evaluering af videnskabelses- og vidensdelingsprocesser på Den sociale Højskole i København*. Roskilde Universitet.

### 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.

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact [rucforsk@kb.dk](mailto:rucforsk@kb.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# **HVOR DER ER VIDEN, ER DER EN VEJ?**

**Linda Lundgaard Andersen & Anne Liveng**

## **Hvor der er viden, er der veje?**

En evaluering af  
videnskabelses- og vidensdelingsprocesser på  
Den sociale Højskole i København

Linda Lundgaard Andersen og Anne Liveng

## **Hvor der er viden, er der veje?**

En evaluering af  
vidensskabelses- og vidensdelingsprocesser på  
Den sociale Højskole i København

Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning  
Roskilde Universitetscenter  
2007

Linda Lundgaard Andersen og Anne Liveng  
*Hvor der er viden, er der veje? En evaluering af videnskabelses- og vidensde-  
lingsprocesser på Den sociale Højskole i København*

1. udgave 2007

© Roskilde Universitetscenter, 2007

Omslag: Vibeke Lihn  
Tryk: Kopicentralen, Roskilde Universitetscenter  
Sats: Vibeke Lihn

ISBN 978-87-7349-680-0

Rapporten kan købes ved henvendelse til  
RUC-bogladen  
RUC, bygning 01  
Universitetsvej 1  
4000 Roskilde  
Tlf.: 4674 2247  
Fax: 4675 4230  
E-mail: [ruc-bogladen@sl.cbs.dk](mailto:ruc-bogladen@sl.cbs.dk)

# Indhold

<b>Indledning</b> .....	7
<b>Evalueringsdesign</b> .....	8
<b>Validitet</b> .....	11
<b>En vidensbaseret uddannelsesinstitution</b> .....	14
<i>Viden som cirkulation, vare og kvalifikationer</i> .....	16
<i>Viden som nedsviining, modus 1 og 2 eller hyperkompleks</i> .....	18
<i>Ledelse og udvikling af vidensproducerende organisationer</i> .....	20
<i>Vidensgenerering og vidensflow</i> .....	23
<b>Hvor og hvordan opbygges viden om det sociale arbejde?</b> .....	27
<i>Grunduddannelsen på Den sociale Højskole</i> .....	31
Barrierer.....	31
<i>Efter- og videreuddannelse samt eksterne undervisnings- og projektopgaver</i> .....	35
Barrierer .....	36
<i>De enkelte undervisningsenheder</i> .....	40
Barrierer.....	41
<i>Faggrupperne og andre faglige sammenhænge internt i DSH</i> .....	46
Barrierer.....	47
<i>Kontakten til praksis</i> .....	50
Barrierer .....	52
<i>Eksterne faglige og personlige netværk</i> .....	56
Barrierer for vidensdeling gennem faglige og personlige netværk .....	58
<i>Kontakten mellem undervisere og stabsmedarbejdere</i> .....	60

<i>Kontakten stabsmedarbejderne indbyrdes</i> .....	64
<i>Barrierer: uklare beslutningskompetencer</i> .....	65
<i>Skolens prioriteringsstrategier</i> .....	68
<b>Opsamling</b> .....	<b>73</b>
<i>Vidensflow som kompetenceforløb og udviklingspotentiale</i> .....	76
<i>Tværgående afslutningstemaer</i> .....	81
Paradigmeskifte og kritisk viden .....	81
Kompetenceklynger og vidensflow .....	82
Organisation og ledelse i vidensinstitutioner.....	84
<b>Litteratur</b> .....	<b>86</b>

# Indledning

Denne evaluering undersøger hvordan videnskabelse og vidensdeling finder sted i en undervisningsinstitution samt hvordan organisatoriske, faglige, menneskelige og ressourcemæssige forhold indvirker på disse processer.

Den sociale Højskole i København har ønsket en belysning af hvordan et længerevarende organisations-udviklingsprojekt har udviklet højskolens vidensproduktion og vidensdeling samt hvordan og hvorvidt denne proces har påvirket højskolens 'produkter', stabsfunktioner, samarbejdsformer. Et centralt omdrejningspunkt i evalueringen er, hvorvidt højskolens organisering medvirker til at fremme og/eller hæmme vidensopbygning, vidensdeling og vidensproduktion i organisationens forskellige funktioner og ydelser?

Den sociale Højskole har det sociale arbejde som sit afsæt og kernepunkt og derfor interesserer evalueringens analyser sig for hvordan viden om det sociale arbejde skabes og deles mellem ansatte inden for og på tværs af højskolens forskellige undervisningsenheder. Højskolens funktioner retter sig også mod forskellige interne og eksterne aktiviteter som publicering af bøger, eksterne evaluerings-, dokumentations- og forskningsprojekter, foredrag og konsulentvirksomhed – og disse organiseringer og aktiviteter betragtes også som vigtige fora for generering af nye viden, som nærmere belyses. Endelig ser vi på, hvordan forskellige stabsenheder og stabsfunktioner udfolder sit arbejde og hvordan disse enheder faciliterer og organiserer supporteringsystemer og procedurer for højskolens forskellige brugergrupper.



# Evalueringsdesign

Evalueringen er interessent- og aktørorienteret, idet vi har udvalgt en række personer, som bidrager med vurderinger af de undersøgte problemstillinger: undervisere, ledelsespersoner, akademiske sagsbehandlere, studievejledere, udviklingskonsulenter, sekretærer, bibliotekarer, undervisningsenheds- og faggruppekoordinatorer (Krogstrup, 2003).

Evalueringen har søgt at afstemme et retrospektivt såvel som prospektivt sigte. Det vil sige at data er blevet produceret ud fra et tilbageblik på hvordan den hidtidige vidensproduktion og -deling kan karakteriseres og opfattes. Samtidig har evalueringen også søgt at etablere et prospektivt perspektiv gennem en indsamling af vurderinger og viden om, hvordan vidensskabelse og vidensdeling fremover kan forbedres og optimeres på DSH. Evalueringen har fokuseret på summative som formative data og analyser, der indsamlet konkrete nu-og-her vurderinger af problemstillingen (summativt), men også orienteret sig mod udviklingsorienterede og reflektive data (formativt) (Krogstrup, 2003; Dahler Larsen og Krogstrup, 2003).

Evalueringen har belyst følgende problemstillinger:

- hvorfor særlige (og ikke andre) former for viden skabes på DSH samt hvilke aktører der har interesse i at anvende og producere denne viden gennem at stille en række kulturkritiske spørgsmål til vidensproduktionen og cirkulationen: hvad menes med samfundsmæssig nytte: til nytte for hvad, til nytte for hvem og ud fra hvilke forudsætninger
- søge at spore vidensdistributionen 'nedfra og op' og 'oppefra og ned' på tværs af de organisatoriske enheder på Den sociale Højskole
- hvilke betingelser har de forskellige stabsfunktioner og deres ansatte for vidensproduktion, vidensforbrug samt vidensdeling både betragtet inden for hver sin 'enhed' og funktionsbeskrivelser samt på tværs af disse

- hvordan opbygges, produceres og deles viden i U-enhederne og hvilken betydning har team-strukturen for disse processer – herunder hvilken betydning har vidensprocessering haft for undervisningen?
- hvordan opbygges, produceres og deles viden i U & K, Ø & P og Arbejdspladskontakten, såvel internt i stabsenhederne som i samspil med U-enhederne?
- hvorledes virker organisationens beslutnings- og kompetencestruktur understøttende/hæmmende for vidensopbygning og vidensdeling på tværs af enhederne og i et samspil med stabsfunktionerne?
- hvordan understøtter ledelses- og organisationsstrukturen vidensopbygning og vidensdeling?

Evalueringen har defineret en række lokale 'sites': eks. lærergrupper i Undervisningsenhederne, ledelsesgruppen og stabsfunktionerne, hvor det empiriske materiale er blevet indsamlet. I forbindelse med fokusgruppinterviewene (Halkier, 2003) er højskolens ansatte gruppevis bredt blevet opfordret til at deltage som informanter, dvs. at de interviewede ikke er blevet udvalgt efter særlige kriterier. De grupper af ansatte der er blevet opfordret er til gengæld udvalgt efter hensynet til repræsentativitet blandt dels undervisere, dels stabsmedarbejdere, dels AC-medarbejdere og HK-medarbejdere, og dels ledelsesrepræsentanter, dels "menige" medarbejdere. Undervisere og stabsmedarbejdere er blevet bedt om at melde ind, hvornår de kunne deltage på en række fastsatte tidspunkter, og interviewene er blevet gennemført på de dage, hvor flest havde givet tilsagn om at være med.

I alt er 25 medarbejdere blevet interviewet i fokusgrupper, mens fire medarbejdere er blevet interviewet individuelt. Interviewene er foretaget i perioden fra november 2006 til april 2007.

I forbindelse med evalueringen er der således gennemført interviews med følgende informanter:

*Fire kortere individuelle pilot-interviews* med to repræsentanter fra to undervisningsenheder, der samtidig var hhv. faggruppekoordinator og u-enhedskoordinator, samt to repræsentanter for stabsfunktionerne, henholdsvis en HK-medarbejder og en AC-medarbejder. Dette interview

havde introducerende karakter og var bl.a. med til at generere samtaletemaerne for de efterfølgende fokusgruppeinterviews.

1. *Et fokusgruppeinterview med stabsmedarbejdere, blandet fra de fire stabe.*  
De forskellige fagligheder i stabene var repræsenteret, og der deltog både AC'ere og HK'ere.
2. *Et fokusgruppeinterview med medarbejdere involveret i uddannelsesplanlægning og efter- og videreuddannelse.*  
Repræsentanter fra "Udvikling og kvalifikationer", fra Kandidatuddannelsen og fra Diplomuddannelsen deltog, ligesom der både var HK'ere og AC'ere repræsenteret. En repræsentant fra Forskningscentret var inviteret men deltog ikke.
3. *Et fokusgruppeinterview med de fem undervisningsenhedskoordinators og mellemledere fra stabsfunktionerne.*  
Der deltog repræsentanter fra begge grupper.
4. *Et fokusgruppeinterview med undervisere (ikke koordinators) blandet fra de fem undervisningsenheder.*  
De forskellige faglige baggrunde var repræsenteret, ligesom der var både nye og ældre medarbejdere og mænd og kvinder.
5. *Et fokusgruppeinterview med medarbejdere fra samme undervisningsenhed.*  
Her var ligeledes forskellige faglige baggrunde repræsenteret, nye og ældre medarbejdere, samt mænd og kvinder
6. *Et fokusgruppeinterview med fagkoordinators.*  
Tre koordinators deltog.

Her ud over bygger evalueringen på diverse relevante dokumenter om f.eks. organisations- og udviklingsprofiler, virksomhedsplaner, skriftserien på Den sociale Højskole, eksempler på studieordninger og studieplaner, stillingsopslag og ArbejdsPladsVurderinger. De nyeste inddragne dokumenter er fra efteråret 2006.

# Validitet

Evalueringens centrale empiri består af informantinterviews. Det er derfor et væsentligt spørgsmål for evalueringens validitet, hvorvidt de interviewede medarbejdere kan siges at være repræsentative for organisationen DSH. Som nævnt var der på strategisk niveau fastlagt kriterier for udvælgelse af medarbejdere til interviews. Kriterierne *er* blevet opfyldt, men det må tages i betragtning, at de interviewede medarbejdere ikke kan ses som repræsenterende *alle* erfaringer og holdninger i organisationen. Dels er det naturligvis umuligt at sige, ud fra hvilke motiver, den enkelte medarbejder har meldt sig til interview. Dels var de tilmeldtes deltagelse i fokusgruppeinterviewene svær at sikre. Andre opgaver og prioriteringer, sygdom mv. medførte, at det kun var i et af fokusgruppeinterviewene, alle tilmeldte deltog. Ideelt set har der således været tilstræbt en strategisk udvælgelse, men tilrettelæggelse og realisering har medført at feltet har etableret sin egen udvælgelsesproces. Empirien afspejler således, hvad det inden for de givne rammer har været praktisk muligt at generere.

Evalueringen viser udpluk af, hvad de interviewede i den givne interviewsituation, på interviewerens opfordringer, har følt det relevant at fortælle om, *ikke* hvor mange, der er enige i den givne holdning eller har den samme erfaring. Citaterne giver indblik i medarbejderes personlige erfaringer, oplevelser med og beskrivelser af videnskabelse og vidensdeling i og omkring arbejdet på Den sociale Højskole. Når dette er sagt skal det samtidig understreges, at de fremanalyserede temaer er genereret på baggrund af, hvad *flere* medarbejdere har udtrykt og diskuteret i fokusgrupperne. Det er derfor ikke er muligt at hævde, at de fremanalyserede temaer er relevante for alle medarbejdere, men det må på baggrund af interviewene antages, at de er centrale for grupper af medarbejdere.

Endelig er det i forhold til spørgsmålet om validitet interessant at påpege, at ud af de i alt 28 interviewede medarbejdere, viser det sig ved

evalueringens afslutning, at de fem er holdt op som ansatte på DSH. Procentvis er dette en ret høj andel af de interviewede. Hvorvidt dette bygger på en tilfældighed eller afspejler at der kan have været en tendens til at medarbejdere, som har haft kritiske bemærkninger til deres ansættelsessituation og derfor har indvilliget i at lade sig interviewe er et uafklaret spørgsmål.

Interviewsamtalerne har taget afsæt i følgende spørgeguide:

### **Temaer til fokusgruppeinterviews, DSH**

Perspektivet: Hvordan ser tingene ud derfra hvor du sidder i organisationen.

#### **Præsentationsrunde.**

Navn og uddannelsesbaggrund, antal i DSH, afdeling og beskrivelse af funktioner, kompetenceområde om samarbejdspartnere

#### **Tænk tilbage: Sidste gang du skulle i gang med en ny opgave:**

Hvad gjorde du?

Hvem arbejdede du sammen med /trak på?

Havde du brug for ny viden?

Hvordan opdagede du det?

Hvordan skaffede du den?

Hvor lå der barrierer med hensyn til at skaffe den nye viden?

Hvad/hvem gjorde det lettere at skaffe den

Er der nogle af jer andre der vil kommentere dette eksempel?

(Alle kommer med eksempler.)

#### **Samarbejdsrelationer.**

Som stabsmedarbejder/underviser: hvordan oplever du relationen til stabsfunktioner/underviserne?

Hvordan oplever du relationen til skolens ledelse?

Hvordan oplever du jeres indbyrdes vidensdeling inden for staben/undervisergruppen?

Oplever du generelt at være alene med dine opgaver?

Hvordan forsøger du at tackle dette, hvis du oplever det som et problem?

Som underviser:

Hvilken rolle ser du de studerende spille i forhold til vidensproduktion?

Fagkoordinatorer og u-enhedskoordinatorer?

Hvilken rolle har stabsfunktionerne og ledelsen?

Hvordan oplever du relationen til stabene og skolens ledelse?

Til Alle:

Mener du noget af den viden, der skabes hvor du sidder, er mere vigtig at dele med andre end anden?

Hvor mener du der skabes viden? Om hvad?

Hvordan distribueres denne viden i organisationen?

**Hvad fremmer, hvad hæmmer vidensdeling/vidensdistribution inden for organisationen?**

Giv gerne konkrete eksempler.

Spørgsmålene i interviewsituationen har været konkrete, stillet i forhold til del enkelte deltagers erfaringer fx med at skulle i gang med en ny opgave. I denne forstand er evalueringen tilbageskuende, idet de interviewede refererer til allerede hændte begivenheder og forløb. I en anden forstand giver den et øjebliksbillede – af, hvad interviewpersonerne har været optaget af at videreformidle i den givne interviewsituation. Endelig kan evalueringen på baggrund af de formulerede diskussionstemaer siges at etablere et fremadrettet perspektiv.

# En vidensbaseret uddannelsesinstitution

Den sociale Højskole er en uddannelsesinstitution og en uddannelsesproducent. Organisationen skal 'producere' uddannelse, eksamener, bachelorer, stå-tal i sin primære grundydelse, dvs. de indikatorer som uddannelsesinstitutioner i dag monitoreres gennem. De sekundære produkter, som højskolen også skal orientere sig mod som en vidensbaseret professionshøjskole indbefatter vidensproduktion igennem etablering af videnscentre<sup>1</sup>, konsulentydelse, efteruddannelsestilbud samt projekttilbud af varierende slags. Vidensbaseret virksomheder kan være mere eller mindre vidensintensive. Dette afgøres gennem en vurdering af i hvor høj grad deres produktion er afhængig af omfanget og kvaliteten af viden og know how hos virksomhedens medarbejdere. Eksempelvis er medicinal- og elektronikindustrien eksempler på vidensintensive virksomheder baseret på forskning og udvikling, mens tekstil og beklædningsindustrien har en lav vidensintensitet (Erhvervsstyrelsen, 1998)<sup>2</sup>.

I en uddannelsesinstitution er vidensproduktion og vidensdeling midler til at understøtte og facilitere en række yderligere mål end ker-

- 
- 1 Undervisningsenhederne på DSH kan sammenlignes med videnscentre idet de er skabt på baggrund af praksisproblemstillinger: udsatte, børn & familie, forvaltning, arbejdsmarked, integration. I modsætning til videnscentre almindeligvis i CVU-regi skal enhederne kunne løbe rundt i sig selv økonomisk og beskæftige sig med undervisning på både grunduddannelsen og efter- og videreuddannelse.
  - 2 I erhvervsstyrelsens terminologi introduceres begrebet 'total vidensintensitet', som er et udvidet vidensbegreb. Almindeligvis opereres med en forsknings- og udviklingsindsats, men her inddrages den generelle vidensindsats i den pågældende branche, og den viden, der er "indarbejdet" i de varer og tjenesteydelser, som anvendes som produktionsinput i den pågældende branche. Vidensgenerering opgøres her *både* ud fra et erhvervs forsknings- og udviklingsindsats, og ud fra uddannelsesintensitet og patenteringsintensitet (Erhvervsstyrelsen, 1998).

neydelsen, som f.eks. at "erobre" markeder for efteruddannelse ved at kunne profilere sig på den nyeste viden inden for det sociale arbejde, at skabe attraktive arbejdsmarkeder bachelorer/socialrådgivere, at etablere en publikationsvirksomhed som profilerer højskolen som en vidensproducent samt at udvikle stabsfunktioner og ledelse så den matcher behov og funktioner. Disse mål hænger igen sammen med ændringer i uddannelsespolitikken igennem eks. CVU reformens betoning af akademisering, fokus på vidensopbygning, organisationsstrukturer, kvalitetssikring og forskningstilknytning. Og i endnu videre perspektiv kan disse mål også relateres til programmet for moderniseringen af den offentlige sektor med eks. markedsførelsesprocesser, professionalisering, nye styringssystemer og brugerinddragelse (Hjort, 2003 & 2004; Andersen, 1999; Andersen og Ahrenkiel, 2003).

Vidensproduktion er derfor ikke neutral eller skabt i et tomrum, men er altid produceret – og oftest også anvendt – i en bestemt kontekst, formet af samfundsmæssige, kulturelle og historiske forhold, forvaltet af bestemte aktører som har særlige og måske forskellige interesser og motiver for at producere og anvende viden. Højskolen har i den seneste årrække gennemført en række organisationsændringer, som har haft en række formål som f.eks. at etablere en række fleksible tværfaglige undervisningsenheder, etablere grundlag for en veltilrettelagt ekstern kursusfunktion og projektagency, at kunne reagere hurtigt når nye markeder opstår både hvad angår udvikling af nye uddannelser som kursustilbud, at professionalisere og udvikle stabsfunktioner og ledelse, osv. Der er tale om organisationsændringer som er mangfoldige og som ikke nødvendigvis samvirker. For eksempel kan ønsket om at effektivisere undervisning stå i et modsætningsforhold til ønsket om at styrke forsknings- og praktiktilknytningen.

Centralt i højskolens profil står undervisningsenhedernes virke, funktioner og samarbejde. De repræsenterer et kernefundament for højskolen som uddannelsesinstitution. Set i et vidensproducerende perspektiv har tidligere evalueringer af den internationale og interkulturelle socialrådgiveruddannelsen fremhævet, at en lang række perspektiver fra denne uddannelse vil være yderst relevant at inddrage i den klassiske uddannelse – og at lærerne har stort ønske herom. Men at dette har været vanskeligt at realisere. Der er altså her tale om at en relativt specialiseret



og velfungerende uddannelse producerer viden, erfaringer og praksiserfaringer, som ikke indgår i det vidensflow og vidensdeling, som den egentligt burde. Ligeledes påpeger flere af undervisningsenhederne, at de kunne have stor gavn af en mere systematisk vidensudveksling på tværs af enhederne (jf. papir om Hvor viden opbygges i organisationen udarbejdet som baggrund for evalueringen) (Jensen og Andersen, 2004). Samtidig findes der dog også udsagn om, at tilbagemeldinger og drøftelser med henblik på fagkoordinatorer og Det koordinerende udvalg, der netop som en af deres opgaver har at initiere vidensdeling på tværs af enhederne, at sådanne drøftelser sluger *for meget* af undervisningsenhedernes mødetid.

Undervisningsenhederne har samtidigt et stort behov for en professional back up fra stabsfunktionerne, som i de seneste organisationsændringer også har undergået store forandringer i retning af større professionalisering. Der er ansat flere akademiske medarbejdere; der er gennemført detaljerede funktionsbeskrivelser for stabsafdelingerne; der er intentioner om nødvendige tværgående samarbejder og koordineringer på tværs af de forskellige stabsafdelinger; der er søgt etableret en ledelsesstruktur og -kompetence.

Derfor belyser evalueringen, hvilke mulighed lærerne i undervisningsenhederne i dagligdagen har for vidensproduktion og vidensdeling både horisontalt inden for den enkelte undervisningsenhed, men også vertikalt – på tværs af enhederne. Evalueringen har yderligere belyst hvordan supporteringen og virkefeltet fra stabsafdelingerne vurderes ligesom det gensidige samarbejde og koordinering stabsafdelingerne imellem er blevet belyst.

## Viden som cirkulation, vare og kvalifikationer

Vidensopbygning og vidensdeling er en proces, der involverer mange led, udvikler sig over tid og rummer forskellige flows og cirkulationer. Viden kan f. eks opbygges i forbindelse med forskningstilknytning og i forskningsenheder, hvorfra den gerne skulle videredistribueres til undervisningsenheder, der skulle inddrage ny viden i uddannelserne, hvorfra de studerende skulle tage denne viden med sig ud i deres prak-

sissituationer som færdiguddannede socialrådgivere. Viden opbygges eller deles også i samspillet mellem praksis og skole, i praktikforløb, i efteruddannelsessammenhænge, i konsulentopgaver, i det daglige lærer-samarbejde, i dialogen med de studerende, i frokosten blandt kollegaer, i diskussioner med ledelse og stabsafdeling, i lærernes forberedelsestid, osv. osv. Herværende evaluering er ikke i stand til at afdække samtlige led i en sådan videnskabelses- og vidensdelingsprocesser. Det er en større opgave, som evalueringens omfang giver mulighed for. Evalueringen fokuserer derfor på to videnskilder:

- *Den levende viden* i form af forskellige ansattes individuelle og kollektive oplevelser og rekonstruktioner af hvordan viden skabes og deles og fordeles – samt hvornår dette ikke sker og hvorfor – indsamlet gennem fokusgruppe-interviews og individuelle interviews
- *Den stoflige viden* i form af et tekst-spor med udvalgte dokumenter om undervisningstilrettelæggelse, virksomhedsplan, organisationsstruktur
- *Samt deres organisatoriske, faglige, ledelsesmæssige og kommunikative indlejring.*

Undervisningen er ikke indgået som et direkte evalueringsfelt, men er blevet indirekte inddraget idet denne belyses fra et underviser-perspektiv, dvs. hvordan disse oplever vidensproduktionen styrker eller hæmmer undervisningens kvalitet og progression, hvordan medvirker undervisning til vidensproduktion og -deling samt hvordan vurderer medarbejderne vidensdelingen kan styrkes for at hæve kvaliteten af undervisningen.

De [pædagogiske og velfærdsstatslige institutioner] producerer også viden og indsigter om forholdet mellem velfærdssystemerne og brugerne af velfærdsstatslige ydelser. I denne frontpraksis produceres viden om, hvordan nye institutionelle organiseringer og kompetenceudvikling kan håndteres i mødet med stadig mere differentierede og individualiserede brugerbehov og -krav. [...] Det bliver således en væsentlig opgave for videnscentre at bidrage til at markere de vidensproducerende aspekter af denne praksis og

at disse vidensformer gør krav på at blive respekteret i egen ret – både som genstand for udvikling og forskning (Madsen 2003).

Evalueringen har også søgt at spore vidensdistribueringen “nedfra og op” og på tværs af de organisatoriske enheder på Den sociale Højskole.

## Viden som nedsivning, modus 1 og 2 eller hyperkompleks

Som det allerede er fremgået af ovenstående er viden mange ting og viden opstår og fordeles på mange niveauer i en organisation. Som mange andre CVU-institutioner står Den sociale Højskole overfor en stor udfordring i at definere sine særlige vidensformer og vidensproduktioner i forhold til den forskning, der foregår ved universiteter og andre forskningsinstitutioner på den ene side, og den viden der produceres i professionsfeltets praktiske arbejde på den anden side. Evalueringen opererer ud fra en teoretisk bestemmelse af viden, som en nedsivningsmodel, en modus 1 eller 2 viden eller hyperkompleks netværks-viden. Vi skal kort teoretisk definere disse vidensformer.

Traditionelt betragtes viden ud fra en “nedsivningsmodel”: Her tænkes viden produceret efter anerkendte metoder i forskningsinstitutioner, hvorefter denne forskningsproducerede viden tænkes at sive ned i uddannelsesinstitutioner, der inddrager forskningsresultater og forskningsbaseret viden i undervisningen, hvorefter praktikerne omsætter denne teoretiske viden til praktisk handlen. Praksis anses i denne nedsivningsmodel som anvendt teori. Nedsivningsmodellen er blevet kritiseret for at være meget langt fra virkelighedens former for vidensproduktion. Bent Madsen fremhæver, at der i virkeligheden foregår en meget snæver reproduktion af praksisfeltets vidensinteresser i grunduddannelserne, hvor de videnskabelige undervisningsfag snarere anvendes til at legitimere eksisterende praksis ved brug af fine videnskabelige begreber (Madsen, 2003). Udfordringen til CVU’erne bliver at finde vidensformer, der kan udfordre professionernes selvforståelse og herskende praksislogikker og samtidig være socialt bæredygtige, idet

den nye viden skal være til nytte for praksisfeltet. Her vurderes viden ud fra de konsekvenser anvendelsen af denne viden har for praksisfeltet. Viden bliver altså i denne kontekst forbundet med særlige former for erkendelsesmæssige og/eller praksisforandrende potentiale.

En anden klassisk skelnen i videnssociologien er skellet mellem modus 1 og modus 2 forskning. Modus 1 forskning refererer til de klassiske idealer om den autonome forskerinstitution, forskerens frihed, forskning for forskningens egens skyld, social objektivitet, en principiel dis-interesse for anvendelsesmuligheder, samt vurdering efter forskersamfundets interne kriterier. Modus 2 viden repræsenterer en forandring som følge af videnssamfundets ændrede karakter, idet viden nu produceres i mange forskellige kontekster – der tales om videnskredsløb og dets transformationsprocesser. Her vurderes viden ud fra dens samfundsmæssige nytteværdi og relevans, om viden kan anvendes og om dens samfundsmæssige konsekvenser. Det betyder også at modus 2 forskning inddrages i særlige dialoger om samfundets interesser i forhold til faglige, politiske, sociale og erhvervsmæssige organisationer (Raaen, 2003).

At modus 2 forskning i stigende grad kommer til at dominere vidensmarkedet betyder, at det i endnu højere grad bliver relevant at stille en række kulturkritiske spørgsmål til vidensproduktionen og cirkulationen: Hvad menes med samfundsmæssig nytte: Til nytte for hvad, til nytte for hvem og ud fra hvilke forudsætninger. Med en habermask inspiration kunne man skelne mellem en teknisk erkendelsesinteresse: en prognostisk viden til teknisk håndtering af objektiverede processer (strategisk, instrumentel problemløsning). Heroverfor kunne sættes en kritisk frigørende erkendelsesinteresse, der også spørger til videns kulturelle bundethed. Sat på spidsen: Det er ikke alt, der er funktionelt, som man bør fortsætte med. Hvad er det som forbliver tavst og undertrykkes af et perspektiv, der fokuserer på den samfundsmæssige nytteværdi.

Dette peger på nødvendigheden af at opretholde en balance mellem nærhed og distance i vidensproduktionen, hvor nærheden ofte er en forudsætning for at forstå. Denne rammebetragtning til vidensproduktion er særlig relevant for professionshøjskolerne, som netop er kendetegnet ved at deres professionstilknytning bringer dem i en særlig teori-praksis vekslen. De er altså objektivt betragtet placeret både tæt på og distanceret til.

Men involvering i feltet og indlagte kriterier om anerkendelse og gennemslag (nytte) vil ofte ikke være tilstrækkelig til at give den kritiske distance til professionsfeltet, der er nødvendig for at frembringe potentialer for forandring af feltet. I forhold til evalueringen betyder denne forståelse af viden, at vi som sagt betragter viden som produceret i mange forskellige sammenhænge (og ikke kun på forskningsinstitutioner), men det betyder også at viden produceres under ganske bestemte forudsætninger i de forskellige sammenhænge. Her giver muligheden for at bringe erfaringer og viden opnået i nogle aktiviteter (modus 2 forskning) med ind i andre fora, f.eks. diskussioner i u-enheder og i undervisningen, et særligt potentiale for at udfolde de kritiske erkendelsesinteresser. Vi vil i evalueringen betragte de forskellige aktiviteter og fora som hver sine lærings- og produktionsrum med hver sine opfordringsstrukturer. Flowet eller cirkulationen mellem de forskellige fora bliver således af afgørende betydning for generering af modus 2 viden.

En tredje vidensdefinition er den poststrukturalistiske betoning af hvordan hyperkomplekse samfund producerer hyperkompleks og polycentrisk viden (Castells, 1996). I denne forståelse betones hvordan viden for eksempel er et resultat af en observatørs beskrivelse af en anden observatørs beskrivelse af kompleksitet. Viden produceres i små og store sociale systemer, som anvender forskellige koder af selv-observation relateret til forskellige positioner hos observatøren. Hvis samfundet kan beskrives som hyperkomplekst, så kan muligheden for forandring ske gennem læring. Kompleksitet kan håndteres ved hjælp af viden og viden skabes ved hjælp af læring. Samtidig er læring et begreb der signalerer forandring (Qvortrup, 2000 & 2005). Hermed lægges altså en afgørende vægt på de konkrete positioner og personer som producerer viden ligesom vidensproduktion kobles tæt til læring og forandring.

## Ledelse og udvikling af vidensproducerende organisationer

I vidensproducerende organisationer har ledelsesteoretikerne interesseret sig for hvordan samspil, kompetencer og udvikling kan forstås – og i det

hele taget hvordan grundlaget for disse organisationer kan beskrives. I ledelsesteorien forstås vidensbaseret organisationsudvikling blandt andet gennem to begreber om 'den kreative klasse' og 'kompetenceklynger'. Den kreative klasse, består af den kreative kerne og de kreativt professionelle og betegner de professionelle, der har som sin hovedopgave at tænke, innovere og udvikle i forskellige typer af virksomheder og organisationer. Disse medarbejdere er i besiddelse af kompetencer, kvalifikationer og personlighedstræk som faciliterer sådanne opgaver. Ifølge denne teori er det andelen af den kreative klasse som bestemmer en regions, en virksomheds eller organisations evne til økonomisk vækst. De kreative professionelle søger mod tolerante og udviklingsorienterede organisationer fordi det er her deres potentialer og kompetencer bedst kan realiseres (Florida, 2005)

Begrebet om kompetenceklynger fokuserer på forestillingen om en geografisk afgrænset særligt kreativt og dermed konkurrencedygtigt samarbejde mellem forskellige aktører: relaterede virksomheder, specialiserede og mere generelle underleverandører, partnerskabssamarbejde med relevant aktører, universitetssamarbejder, mv. Alle disse parter konkurrerer men samarbejder også og det er altså denne særlige sammensætning, som kan være mere eller mindre konkurrencedygtig gennem at etablere et vidensproducerende og innovativt miljø (Porter, ???).

Med afsæt i disse begreber ses altså et fokus på tilstedeværelsen af en kreativ medarbejdergruppe, som positioneres som væsentlig for en virksomheds udviklingsevne. Samtidig betones det, at denne gruppe af medarbejdere aktivt søger eller bedst realiserer sig i særlige organisationskulturer. Yderligere fremhæves i kompetenceklyngen en forestilling om at særlige samspil og konstellationer af virksomheder og deres omgivelser er i stand til at forme et særligt innovativt og vidensproducerende miljø. Overført på højskolen som organisationstype kan det derfor overvejes, hvilken betydning kreativitet – og arbejdsbetingelser som beforder kreativitet – har for de enkelte ansatte, for højskolens produkter og ydelser samt for ledelsen. Det kan videre overvejes, hvorvidt og i hvor høj grad højskolen indgår i vidensproducerende samspil og vidensdeling med eksterne samarbejdspartere, som kan minde om kompetenceklynger samt vurdere på udbyttet af dette.

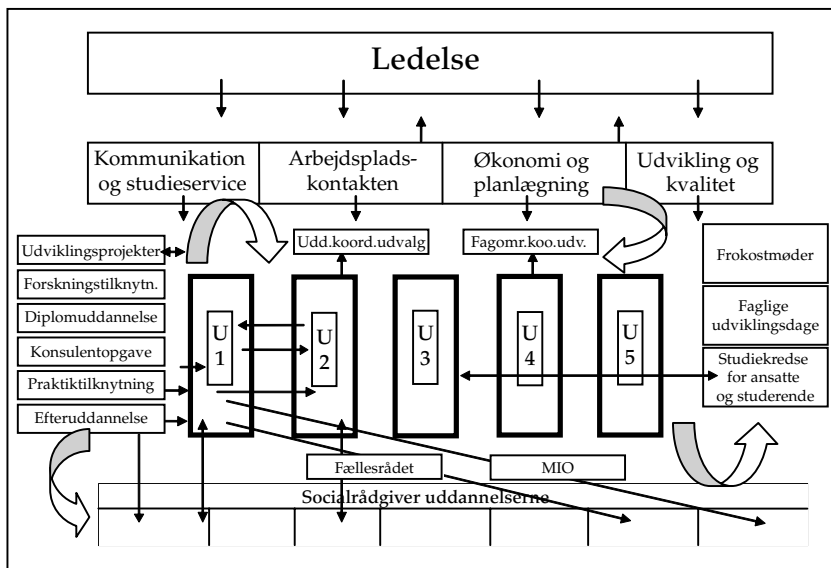
Ledelse af vidensproducerende og vidensanvendende højere læreanstalter har traditionelt rummet en modsætning mellem ledelse og produktion af viden og forskning. Først i nyere tid ses en forestilling om at disse to forhold både kan og bør virke sammen. I dag skal (forsknings)ledelse håndtere balancer mellem vidensproduktion og anvendelse, mellem fornyelse og kontinuitet, mellem samarbejde og konkurrence – og ledelsen skal yderligere være sensitiv overfor endnu et afgørende forhold: en balance mellem autonomi og styring. I vidensproducerende organisationer er en række forhold og argumenter centrale for etableringen af en effektiv og velfungerende organisering, velfungerende samarbejder kollegaer imellem og mellem ledelse og ansatte:

- et samarbejdsargument fremhæver hvordan meget arbejde foregår i teams
- et økonomiargument fremhæver at undervisning og vidensproduktion er afhængig af økonomiske ressourcer og skal derfor løbende styres i forhold til økonomisk og politisk prioriteringer
- et effektiviseringsargument peger på at arbejdsprocesser og produkter skal være produktive
- et motivationsargument peger på at medarbejdere er mennesker, der skal opmuntres og påskønnes
- et stordriftsfordele-argument peger på at medarbejdere skal have backing til arbejdsudførelse eks i form af sekretariatsbistand, formidling og information, projektudformning, økonomiberegninger, mv. (Wenneberg, 2000f; Ernø-Kjølhede, 2000).

Endelig påpeger denne forskning, at professionelle involveret i vidensproduktion gerne vil være selvledede på et første ordens niveau – dvs. kunne udøve frie og autonome valg omkring metodevalg, tilrettelæggelse og gennemførelse af deres arbejde. På et andet ordens niveau har ledelsen ansvaret for at skabe viden, værdier og normer som kan give de mest optimale rammer for arbejdet, som de selvledede medarbejdere i deres egne første ordens beslutninger kan støtte sig til. Ved at indføre denne skelnen med forskellige opgaver kan autonomi og styring forekomme på samme tid. Et tillidsfuldt miljø er dog en af de rammer der skal være

til stede, hvis andenordens og førsteordens niveauet skal fungere og spille godt sammen (Wenneberg, 2001).

En professionshøjskole er ikke et universitet – på en række afgørende punkter er der væsensforskelle – men der kan alligevel være grundlag for at lade sig inspirere af disse analytiske betragtninger. På en række områder, som tidligere nævnt, sker en tilnærmelse mellem disse to uddannelsestyper. Med inspiration herfra kan vi sige, at professionshøjskolerne er vej ind i et nyt paradigme, hvor de ikke kun skal fokusere på videnstilegnelse men også engagere sig i vidensproduktion. I klassisk forstand befinder uddannelsesinstitutioner sig som Den sociale Højskole i en videnstilegnende og vidensformidlende position, idet de skal tilegne sig det forskningsbaserede viden og kvalifikationer. Derfor kan der være god grund til at betragte evalueringens empiriske analyser i lyset af de foregående betragtninger.





## Vidensgenerering og vidensflow

Disse betragtninger kan føre til følgende oversigt over vidensproduktionen og videnscirkulation i Den sociale Højskole, som kan danne en ramme for evalueringens analyser.

Oversigt over vidensproduktion og -cirkulation på Den sociale Højskole  
Oversigten illustrerer, at der foregår vidensproduktion mange forskellige steder i organisationen. Det grundlæggende fundament for højskolen kan beskrives som en professionsorienteret viden med tilhørende praksisformer/metoder og deres retlige indlejringer. DSH har defineret 5 undervisningsenheder som afbilledes med hver sin boks. Disse relaterer sig til forskellige dele af undervisning og har derfor følgelig forskellige faglige profiler og forskellige lærersammensætninger. F.eks. planlægger U1 et undervisningsforløb til 1. semester og i denne proces indgår vidensproduktion i dybden med dels læsning af faglig forskningsbaseret og relevant litteratur, pædagogiske diskussioner af den konkrete organisering af semesterundervisningen, osv.

Stabsfunktionerne fungerer som et lag i organisationen som yder en lang række supporterende, formidlende, koordinerende, monitorerende, vejledende, evaluerende og markedsorienterende funktioner. Disse 'forbruges' i varierende grader af alle aktører i højskolen: lærerne, studerende, ledelse, eksterne samarbejdspartnere, potentielle nye studerende og andre 'kunder', efter- og videreuddannelse, kommuner, sociale myndigheder, mm. Stabsfunktionerne er således både selvstændigt videns- og ydelsesproducerende i forhold til organisationens forskellige aktører, men er også vidensforbrugende idet deres vidensproduktion ofte er afhængig af at få vidensinput fra selv samme aktører – eksempelvis lærerne, studerende, andre stabsfunktioner og ledelse.

Højskolen har to typer af ledelseskoordinerende organer: det koordinerende udvalg og fagkoordinatorudvalget, og der er interviewet repræsentanter for begge udvalg. Det koordinerende udvalg består af alle koordinatorene fra de fem undervisningsenheder og deres opgaver er at drøfte pædagogisk sammenhæng i uddannelserne, håndteringen af semestrene og overførsel af erfaringer fra det ene semester til det andet.

Her deltager 5 undervisere, alle ledere undtagen forskningslederen, plus to studerende.

Fagkoordinatorudvalget består af en koordinator fra hvert af fagområderne – dog har fagområde 1 – socialrådgivergruppen – to undervisere i gruppen. Herudover sidder rektor plus to studerende i udvalget. Fagkoor's opgave er at ligne med et studienævn på universitetet, dvs. de drøfter ændringer i studieordningen – fagenes placering mv.

Der er på denne måde ti forskellige undervisere, der indgår i direkte ledelsesstyret dialog om uddannelse – som u-enhed hvor praksisproblestillingen er definerende eller som faggruppeansvarlig – hvor faggruppen i uddannelsen er definerende. Det er en meget væsentlig aktivitet på højskolen at sætte dialog om faglighed i gang via disse to udvalg – der har hver deres vinkling på fagligheden.

Andre input til undervisningen er f.eks. inspiration fra udviklingsprojekter, praktikvejledere, gæstelærere fra kommuner, som kan indgå som en del af undervisningsmaterialet, ligesom erfaringer med den konkrete organisering og praksis i kommuner indgår som en del af undervisernes vidensproduktion. Når dette anvendes i undervisningsøjemed opstår måske andre typer af refleksioner end dem, der var til stede under selve udviklingsprojektet. Disse indgår igen i refleksioner i undervisningsteamet, der måske tager disse med sig som baggrund i nye udviklingsprojekter, konsulentopgaver o.lign.

På den måde foregår der i teams'ene (og i hver boks) vidensproduktion i dybden, mens pilene illustrer videnscirkulationen mellem de forskellige vidensproducerende enheder. Af hensyn til overskueligheden er kun indsat et antal eksemplariske pile, men pilene kan i princippet være mange – helt afhængigt af hvordan der i realiteten samarbejdes. Som vi skal se i den efterfølgende analyse er det noget forskelligt hvordan dette billede ser ud. Oversigten understreger således, at viden ikke blot bør betragtes ud fra en nedslivningsmodel, hvor viden produceres et sted i organisationen, typisk i videnscentre eller i undervisningsenhederne, og herfra siver ud til undervisningen og omsættes til praktisk handlen, når de studerende ansættes i kommuner og velfærdsinstitutioner. Men i højere grad formentligt kan betragtes som en modus 2 viden og hyperkompleks netværksorienteret viden.

Samtidig udgør de forskellige bokse forskellige typer af læringsrum, hvor der lægges op til forskellige typer af læreprocesser. I konsulent- og udviklingsprojekter er den dominerende type viden modus 2 viden, dvs. hvor kriterier i høj grad går på om den viden, der tilbydes, kan anvendes af de berørte brugere eller den berørte kommune, mens læringsrum på afstand af den konkrete involvering med købere af konsulentydelsen i højere grad lægger op til kritisk refleksion af den vidensform, som dominerer i praksis.

På tværs af modellen for vidensproduktion og -cirkulation vil vi stille en række teori-genererede og analytiske spørgsmål til vidensproduktionen og cirkulationen. Man kan også udforske hvor barriererne for vidensproduktion og videnscirkulation kan lokaliseres samt hvilke initiativer som kan tænkes at hæmme/ophæve disse barrierer med henblik på at facilitere vidensudvikling og vidensdeling.

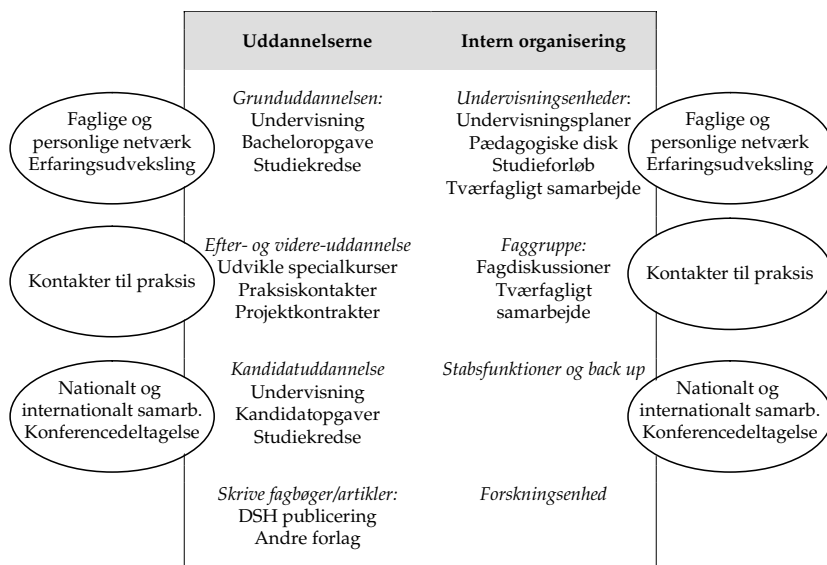
Vi vil i evalueringen betragte de forskellige aktiviteter og fora som hver sine lærings- og produktionsrum med hver sine opfordringsstrukturer. Flowet eller cirkulationen mellem de forskellige fora bliver således af afgørende betydning for generering af modus 2 viden.

# Hvor og hvordan opbygges viden om det sociale arbejde?

Det moderne videnssamfund har aktualiseret spørgsmålene om, hvad viden er. De mellemlange videregående professionsuddannelser er blevet et af de centrale omdrejningspunkter for diskussionen af, hvad viden og læring vil sige i et moderne videnssamfund (Hansen og Gleerup 2004). Dette skal ses på baggrund af lovgivningen vedrørende professionsbacheloruddannelser. Med dette lovgivningskompleks er en række nye begreber, som vedrører viden og læring blevet sat i spil. Det gælder især begreberne forskningstilknytning, udviklingsbaseret og professionsbaseret, men man kunne også nævne senere tilkomne begreber som anvendt forskning, anvendt viden og selvstændig vidensproduktion. Der er tale om relativt vage begreber, hvilket formentlig hænger sammen med kompleksiteten af den viden, der knytter sig til professionsuddannelserne. Men hvor opstår, genereres og udvikles professionsuddannelsernes viden? Hvor deles den, hvordan cirkuleres den?

Ideelt set *skabes* viden i relation til det sociale arbejde inden for alle ovenstående arenaer. Mens den viden der skabes inden for stabsenhederne for nogle enheders vedkommende overvejende vil være af organisatorisk karakter, drejer den viden der skabes i de øvrige arenaer sig på forskellige niveauer direkte om det sociale arbejde. Inden for de nævnte arenaer *deles* viden i større eller mindre grad, og mellem de listede arenaer bør der ideelt set eksistere et *flow* af viden. Både vidensdeling og vidensflow kan være sårbare størrelser, der bl.a. påvirkes af organisatoriske, magtmæssige og ressourcemæssige forhold.

På næste side ses en oversigt over de fora, i hvilke der ideelt set skabes og deles viden internt i Den sociale Højskole og eksternt i forhold til samarbejdsarenaer:



I det følgende ses dels på de interviewede DSH-ansattes fortællinger om, hvor der skabes viden inden for og i relation til arbejdet på DSH og dels på de barrierer, medarbejderne oplever, der eksisterer i forhold til vidensdeling og vidensflow internt og eksternt i organisationen.

Fokus er, som beskrevet i evalueringsdesignet, på den socialfaglige viden. Men den organisatoriske viden, der primært udvikles inden for stabene, bliver også berørt, idet den i en stor institution som Den sociale Højskole, er en forudsætning for at der kan ske en systematisk udveksling af faglig viden.

Viden om det sociale arbejde opbygges på flere forskellige måder og i flere forskellige fora både blandt undervisere og stabsmedarbejdere.

*Underviserne* nævner følgende fora for opbygning af viden:

- Grunduddannelsen, med og blandt de studerende på Den sociale Højskole.
- Eksterne undervisnings og projektopgaver.
- De enkelte undervisningsenheder
- Faggrupperne på DSH
- Kontakten til praksis
- Stabsenhederne

- De koordinerende udvalg: MIO, fagkoor. og koor.
- Nationalt og internationalt formelt samarbejde
- Eksterne faglige og personlige netværk

Viden deles og cirkulerer i større eller mindre grad mellem de forskellige fora.

Når det gælder *stabsmedarbejderne* er det vanskeligt analytisk at adskille, hvilke udsagn der omhandler en organisatorisk viden og hvilke, der omhandler en socialfaglig. Kendskabet til det sociale arbejde og undervisningen muliggør det organisatoriske arbejde og vice versa, men naturligvis er det den organisatoriske viden, der er de fleste stabsmedarbejderes vigtigste vidensbase. Igen er der dog store forskelle blandt andet på HK-medarbejdere og AC-medarbejdere.

Blandt stabsmedarbejderne fremhæves som centralt for udveksling og udvikling af organisatorisk og/eller socialfaglig viden:

- Kontakten mellem stabsmedarbejdere og undervisere
- Kontakten stabsmedarbejderne indbyrdes
- Kontakten til eksterne samarbejdspartnere som Ålborg Universitet og de øvrige sociale højskoler i Danmark

I interviewene viser der sig generelle *temaer, der italesættes af både stabsmedarbejdere og undervisere*, omhandlende barrierer for vidensskabelse og vidensdeling på DSH. Det væsentligste drejer sig om:

- Skolens prioriteringsstrategier

På baggrund af temaerne rejses i evalueringen følgende fremadrettede spørgsmål med henblik på at forbedre mulighederne for vidensskabelse og vidensdeling på Den sociale Højskole:

1. *Er det muligt at sikre – via eksisterende koordinerende udvalg og evt. via nye initiativer, at viden der skabes gennem de enkelte grunduddannelsesforløb opsamles og deles blandt undervisere og i stabene?*

2. *Hvordan kan der arbejdes med at dele viden om, ansvar for og deltagelse i eksterne aktiviteter med henblik på kompetenceudvikling og vidensdeling til gavn for flere – optimalt **alle** – undervisere?*
3. *Hvordan sikres, at undervisningsenhederne får tid og rum til at realisere deres potentialer for faglig og pædagogisk vidensdeling og vidensudvikling?*
4. *Hvordan kan kampen om, hvem der skal definere socialrådgiverens faglige viden gøres mere eksplicit og dermed i sig selv til genstand for faglig refleksion?*
5. *Er tendensen til polariserede medarbejdergrupper nødvendig og hensigtsmæssig? Hvis ikke, hvordan kan den så minimeres?*
6. *Hvordan kan den gensidige respekt og anerkendelse mellem undervisningsansatte og stabsansatte og mellem AC'ere og HK'ere fremmes til gavn for alle grupper?*
7. *Hvordan kan beslutningsprocesser og -kompetencer synliggøres for både stabsmedarbejdere og undervisere?*
8. *Hvordan kan prioriteringsstrategierne på DSH synliggøres og give flere ansatte ejerskab til strategierne?*
9. *Med inspiration fra vidensflowchartsene kan det overvejes hvordan Den sociale Højskole kan tilvejebringe de mest optimale betingelser for at så mange vidensflow kan udfolde sig som mulige.*

Idet følgende uddybes dels de fora, de interviewede medarbejdere har omtalt som centrale for vidensskabelsen og vidensdelingen på DSH, dels de barrierer, der også kan fremanalyseres ud fra interviewmaterialet.

# Grunduddannelsen på Den sociale Højskole

Det helt centrale omdrejningspunkt på arbejdspladsen DSH er de studerende. Det er både undervisere og stabsmedarbejdere enige om. Underviserne italesætter deres forpligtelser overfor de studerende som de vigtigste, mens stabsmedarbejdere fremhæver netop det at "producere studerende" som skolens kerneydelse. Underviserne peger på selve undervisningen af de studerende som et forum for vidensopbygning. Vidensopbygningen sker dels på de enkelte hold, dels i forbindelsen med vejledning af bacheloropgaven, i forbindelse med undervisningen på kandidatuddannelsen og i forbindelse med studiekredse for og med studerende.

UV: Jeg synes, at det er viden vi skaber, hvis vi er interesseret i at skabe det. Jeg kan give nogle eksempler. Jeg har en problemstilling som jeg synes er meget meget spændende, og jeg bruger studiekredse til at beskæftige mig med det, plus jeg bruger min undervisning i kandidatuddannelsen. Et andet eksempel er at jeg har flere bachelorprojekter, for et par semestre siden har jeg haft et bachelorprojekt omkring XXX sammen med en anden underviser, med to studier som beskæftigede sig med hjemløse og jeg synes at de har skabt, de har produceret meget speciel viden. Det er ny viden, så nu er det min opgave, og jeg har fået timer til at skrive en bog, som jeg er ved at formulere.

Via muligheden for at fordybe sig i særlige emner i forbindelse med bacheloropgaven kan de studerende skabe ny viden som vejlederen kan videreformidle og viderebearbejde i andre sammenhænge, f.eks. ved at skrive bøger eller ved at inddrage den ny viden i sine eksterne aktiviteter.

## **Barrierer**

Der opleves tilsyneladende ingen direkte hindringer for at der kan skabes socialfaglig viden gennem undervisningen af de studerende, men det er dog væsentligt at pege på de forhold, der kan vanskeliggøre denne vidensskabelse.



## *Arbejdspres*

Et forhold er for stort arbejdspress hos underviserne, der kan betyde manglende tid og rum til fordybelse sammen med de studerende, sammen med en følelse af at det er nærmest "overladt" til en selv at prioritere mellem opgaverne.

UV: Jeg er jo selv meget involveret i organisationen, men for mig står organisationen nummer 7. Det er da helt selvindlysende. Min interesse for at være her handler om at undervise, ellers så var jeg et andet sted. Jeg kan godt skelne imellem at jeg får nogle timer og nogle penge for at være i en sammenhæng, men 98 % af min tid går på de studerende og mine kolleger i undervisningsenheden. I et miljø, hvor medarbejderne er voldsomt pressede, sker der det, at man holder sig til det nærmeste. Det er sgu almen psykologi på børneplan ikke. Man forholder sig til det som er foran en, fordi det er det der skal løses. Det er det, der skal overkommes og det er det, man kan cope med. Sådan har jeg det, selvom jeg ved der ligger en organisation inde bag. Jeg ved jo der er ikke nogen der prioriterer for mig, så det bliver jeg nødt til selv. Det tror jeg også der er rigtig mange der gør. Hvordan man definerer sin rolle har jo selvfølgelig noget at gøre med, hvor man bruger sin tid i dagligdagen. Måske kan det jo selvfølgelig også være interessebåret, hvor man har sin interesse. Jeg bliver tvunget til at bruge mine ressourcer ekstremt målrettet og blandt andet kommer det til udtryk på det nære plan i enheden, ved at vi ikke har tid til at diskutere pædagogik og fag, men er meget målrettede, logistiske og praktiske.

Flere undervisere italesætter som i ovennævnte eksempel et behov for at etablere en form for "overlevelsestrategi", der kan hjælpe en til at skabe tid og rum til den fordybelse sammen med de studerende, som de interviewede undervisere finder vigtig. Interessant er efterlysningen af muligheden for at diskutere mere abstrakt, som flere undervisere udtrykker. Ifølge interviewene er der et udbredt behov for og en vilje til yderligere pædagogisk og faglig udvikling, eventuelt inden for undervisningsenhederne, blandt højskolens undervisere.

### *Ingen fortløbende kontakt til de studerende*

Et andet forhold som flere undervisere vender tilbage til, er at underviserne ikke mere følger de studerende gennem hele uddannelsesforløbet men udelukkende har kontakt til dem i de semestre deres undervisningsenhed står for undervisningen. Her eksisterer en oplevelse af at viden går tabt – både viden om de studerendes faglighed og viden om i hvad og hvordan de studerende er blevet undervist på de foregående semestre.

UV: På en måde synes jeg det er dårligt vi har ikke mulighed for at følge de studerende igennem. Det har vi gjort i gamle dage. Vi har gjort det i mange år og man kan hele tiden få et svar af dem og vide hvor de er henne, hvem er svære, hvem er gode og følge dem. Jeg synes det giver en meget meget stor indsigt. Det har vi overhovedet ikke muligheder for at gøre nu.

En interviewet underviser beklager i den sammenhæng det, at man som underviser skifter holdsekretær hvert semester i grunduddannelsen, idet studiesekretæren følger holdet og ikke undervisningsenheden.

UV: Når lærerne de futter frem og tilbage og ind og ud hos de studerende, så skal der være et vist holdepunkt og det må så være studiesekretæren. Så studiesekretæren følger et hold, men det betyder altså, at vi skal forholde os til en ny studiesekretær hvert semester og med den udskiftning, der er i det her hus, så er det altså op ad bakke skulle jeg hilse at sige!

Organiseringen af underviserne i enheder, der udelukkende har kontakt til de studerende, når enhedens faglighed er relevant opleves således ikke *entydigt* hensigtsmæssig i forhold til vidensopbygning og samarbejde omkring det enkelte hold. Det skal understreges at ingen undervisere fremfører den holdning, at organisering og vidensdeling omkring holdene fungerede bedre før organiseringen i u-enheder blev indført, men blot at der eksisterer en problematik i forhold til det at følge de studerende, som enhedsorganiseringen ikke har løst.

### *Evalueringer og erfaringsopsamlinger*

Evalueringer og erfaringsopsamlinger i forbindelse med overgangen fra et semester til et andet og dermed fra en undervisningsenhed til en anden

fungerer tilsyneladende ikke optimalt. Evalueringer foretages nærmest proforma og anvendes ifølge underviserne slet ikke i den udtrækning, det var muligt. Som årsager hertil nævnes igen tidspres, men også en manglende forståelse blandt underviserne selv af, at den udveksling, der kan etableres omkring evalueringer, potentielt kan være med til at øge undervisernes vidensniveau og dermed også medvirke til at lette arbejdet. I optagetheden af at løse de umiddelbart forekommende opgaver, nedprioriteres det lidt mere langsigtede perspektiv og den indsigt, en kollegial drøftelse af afsluttede forløb kunne give.

### *Få anerkendelsesmuligheder*

Et tredje forhold, der kan ses som en barriere for videnskabelse blandt de studerende er anerkendelsesmulighederne i forhold til undervisningen på grunduddannelsen. Både undervisere og stabsmedarbejdere giver udtryk for, at der på DSH hersker en ikke-ankerkendende kultur. Underviserne taler om manglende anerkendelse både i undervisergruppen og mellem undervisere og ledelse, mens stabsmedarbejderne taler om manglende anerkendelse fra både ledelsens og undervisernes side. *Alle* interviewede medarbejdere giver udtryk for en stor opmærksomhed på vigtigheden af anerkendelse af de studerende og af de studerendes behov. Men langt fra alle oplever at denne opmærksomhed også rækker mellem medarbejderne indbyrdes.

UV: Jeg har lyst til at sige en ting omkring det der med anerkendelse. At være underviser er faktisk tit et ret ensomt job. Man står foran en meget stor gruppe studerende, og man får måske ikke så meget fornemmelse, altså jo til en vis grad gør man men, men den positive respons og i forhold til at det faktisk er noget temmelig personligt krævende, vil jeg sige, at stille op foran så stor en gruppe og gå i dialog og ind i mellem jo få kritiske spørgsmål. Der tror jeg, det er naturligt, at man kan føle det ville være rart med noget mere anerkendelse for den indsats som man faktisk leverer. Der er noget i selve det at være underviser, som er et vilkår på en eller anden måde. Man kan få det i en vis udstrækning, når man underviser to sammen, så kan man få mere anerkendelse og feedback på det man laver. Sådan som vi for eksempel havde i sidste uge, da vi lavede noget og vi gav lidt feedback til hinanden.

Det er karakteristisk, at både undervisere og stabsmedarbejdere fremhæver det at være to om opgaver, som en vej til mere anerkendelse og mindre pres på den enkelte. Hvor stabsmedarbejderne ikke udtrykker bekymring for om en sådan team-organisering omkring opgaverne ville være mulig, er underviserne til gengæld meget tvivlende overfor, om lærerkollegiet som sådan er i stand til at udvikle en mere anerkendende kultur.

Da undervisningsenhederne blev organiseret var et centralt spørgsmål, hvordan det var muligt at sikre erfaringsopsamling og vidensdeling mellem undervisere på tværs af enhederne. De to koordinerende udvalg (fagkoor og koor) blev skabt for at sætte tværgående viden i spil i undervisergruppen. Denne organisering betyder at 25 % af den samlede undervisergruppe er inddraget i tætte dialoger med ledelsen om udviklingen af faglighed og pædagogik. Der gøres meget ud af formidling fra udvalgene i form af dagsorden og referater, der dog som det fremgår af interviewene ikke "når ud til" alle ansatte. Som årsager hertil peges både på materialets form og på en generel følelse af overbebyrdelse med information.

Tematiseringerne i interviewene omkring grunduddannelsen som forum for videnskabelse og vidensdeling giver anledning til at stille følgende væsentlige spørgsmål:

- *Er det muligt at sikre – via eksisterende koordinerende udvalg og evt. via nye initiativer, at viden der skabes gennem de enkelte grunduddannelsesforløb opsamles og deles blandt undervisere og i stabene?*

## Efter- og videreuddannelse samt eksterne undervisnings- og projektopgaver

Både undervisere og ledende stabsmedarbejdere er opmærksomme på vigtigheden af sammenhæng mellem grund- og videreuddannelse med henblik på at øge vidensdeling og -flow. Gentagne gange i interviewene opstår spørgsmålet om, hvordan får man skabt en god sammenhæng. Der diskuteres forskellige initiativer der kunne skabe bedre sammenhæng, for eksempel overlap af undervisere og føl ordninger, hvor en uerfaren

fulgte en underviser med erfaring inden for efter- og videreuddannelse og eksterne opgaver. Fra ledelses side fastslås det, at den primære gevinst ved eksterne aktiviteter er kompetenceudvikling af DSHs undervisere – for det økonomiske overskud er ikke altid stort!

Der er ud fra materialet ingen tvivl om, at det af de undervisere, der deltager i planlægning af og undervisning inden for efter- og videreuddannelsen, opleves som udfordrende og kvalificerende. Enkelte undervisere italesætter ligefrem det at “komme ud” og undervise andre steder end på DSH som en “overlevelsesmulighed”:

UV: I morgen jeg skal til Ålborg og undervise, og jeg synes ikke først, det var spændende. I går underviste jeg kandidater, det er dødspændende, og det overlevede jeg også pga. en af mine kolleger. Jeg sætter mig meget ind i min eksterne undervisning, måske mere end jeg ville ellers gøre, fordi det er der, hvor jeg overlever og jeg får tilbagemeldinger, deres respons og det er dødspændende! Vores muligheder er bedre, man skal ikke sige op, i samme grad som administration siger op. For de har ikke den der overlevelsesmulighed, som vi har.

UV: Ja, der er forskellige overlevelsesstrategier. Jeg synes ikke vores fagområdemøder de fungerer så godt. De fungerer rigtig godt, når vi kommet til at drøfte noget fagligt, når vi sørger for at få noget fagligt indhold på, så kan man pludselig mærke, at der findes nogle mennesker i den faggruppe, der er optaget af socialt arbejde, og det er så dejligt, men tit så kommer vi til at drøfte det der med driften. Jeg synes jeg overlever på, det der samvær med de studerende og på at lave nogle kurser eller noget andet sammen med kolleger. Det at være ude og have det sjovt med det og lykkes med det. Det er det jeg overlever på, og så tænker jeg bagefter nogle gange, “nu skal jeg tilbage til det rodehus”.

## **Barrierer**

### *Forskellige organiseringsprincipper vælter hinanden*

En væsentlig barrierer for undviserne i forhold til at engagere sig i efter- og videreuddannelsesaktiviteter og eksterne projekter ligger i de forskel-

lige organiseringsprincipper og forskellige tidshorisonter, der eksisterer for hhv. grunduddannelsen og øvrige aktiviteter. Som en enhedskoordinator forklarer, skal man i enheden planlægge på forventning – falder studiekredsen pga. for få tilmeldinger, eller får højskolen ikke projektet, er det op til enheden at løse problemet. Man skal derfor både kollektivt og individuelt kunne holde ud at have et underskud. Tilsvarende skal man som underviser kunne holde ud i perioder at have en ekstra belastning. Underviserne giver udtryk for oplevelsen af et dilemma: At være i underskud med arbejdsopgaver internt er med til at give overskud i forhold til at tage sig af og engagere sig i eksterne opgaver.

UV: Hvis vi vil have et vitalt fagligt miljø og ikke spares ned i et hul, så bliver vi nødt til at have indtægtsdækket virksomhed og der er jo en dark horse, hvor meget af det der kommer i hus og det betyder jo for medarbejderne at vi skal kunne leve med den usikkerhed i forvisning om at rektor i sidste ende sørger for at vores fuldtidsansættelse er dækket ind.

Strategien at ansætte flere undervisere end der er faste opgaver til, må ud fra undervisernes position siges at være med til at sikre og udvikle det faglige miljø, samtidig med at det medfører ekstra belastninger.

### *Eksterne aktiviteter for tilfældige*

De interviewede undervisere mener, at man i enhederne skyder for meget med spredehalg i forhold til eksterne aktiviteter uden at have en strategi for, hvad man på længere sigt vil prioritere. Der efterlyses mulighed for at sætte ressourcer af til at en person kan stå klar, når der er penge til projekter, eller mulighed for at kolleger får allokeret timer til at dyrke noget op. Det som af visse undervisere italesættes som et lidt tilfældigt engagement hænger tilsyneladende sammen med, at en hel del eksterne aktiviteter er bundet til personlige kontakter frem for bundet i organisationen. Dette ser flere som et problem idet skolen er vokset og kendskabet til hinandens projekter og kontakter derfor mindskes.

UV: Vi havde en af kursuskonsulenterne der sad fysisk oppe i U3, og som var med når vi holdt møde nogle gange og som var en del af undervisningsenheden. Det betød, at hun vidste hvad hver især interesserede sig for, og

hun vidste også hvilke kompetencer undervisningsenheden havde. Så kunne hun, når der var en arbejdsplads eller hun selv fandt på, at vi skulle udbyde et kursus, så lavede vi de ting sammen. Det kræver at kursusafdelingen har en viden om, hvad det er for nogle kompetencer vi har i huset. Det vidste hun. Vi var også med til at udvikle dem, for eksempel ved være med ud på arbejdspladsen og afklare, hvad det var de ville have, og se om vi kunne byde ind i relation dertil. Jeg har den oplevelse at vi slet ikke laver noget fremadrettet i kursusafdelingen, det er, det er hvad andre beder os om. Vi byder ind på de forskellige udbud ministeriet giver og der opstår noget ved personlige kontakter. Jeg har lavet noget med børn i familier med alkoholproblemer, fordi jeg kendte en alkoholkonsulent personligt. i stedet for at det er noget huset gør, så bliver det den enkelte.

UV: Det er meget karakteristisk at det med vidensdeling, det er ikke formaliseret. Hvornår er det jeg får viden? Nå jo, det er når jeg spiser frokost med forskningsafdelingen, det gør jeg nemlig hver dag, så hører jeg lige om, hvad de diskuterer ikke, og hvorfor. Det er jo i hvert fald ikke formaliseret, det er fordi vi bor lige der hvor vi bor. Eller hvis vi skal lave et eller andet projekt, så er det jo dem, der er i det projekt, der læser nogle ting, men det er ikke formaliseret.

Endelig hersker der som det fremgår en vis uklarhed omkring kommunikations- og kommandoveje i forhold til eksterne aktiviteter. For nogle undervisere er de hidtidige organisatoriske ændringer uforståelige, og der gives udtryk for at forholdene omkring efter- og videreuddannelsesaktiviteterne fungerede bedre tidligere:

UV: Der skete det at man splittede kursusafdelingen op og sagde at den del af deres arbejdsopgaver der handler om udvikling, den lagde de op i den afdeling heroppe som hedder Udvikling og Kvalifikation. Så var der de korte kurser, som blev lagt ned i arbejdspladskontakten, så man skilte det ad, og vi fik så en tredje konsulent. Man skilte også et enormt velfungerende sekretariat ad.

Ideen med at nedlægge videreuddannelsen var at knytte kontakten mellem undervisere og stabsenhed nærmere. Ifølge nogle undervisere er det

er gået modsat. Disse undervisere beklager at de ikke rigtig ved, hvad der er gang i og stiller spørgsmålet om, hvorfor viden omkring de eksterne aktiviteter er så spredt. Undervisernes oplevelse er tankevækkende på baggrund af højskolens faktiske tal for inddragelse af undervisere i eksterne aktiviteter. I perioden 2003-2007 er der reelt sket en stigning i inddragelsen: I efter- og videreuddannelsesaktiviteter er der sket en stigning fra inddragelse af ca. 10 % af underviserne til inddragelse af ca. 40 %. I forhold til forskningsaktiviteter er stigningen fra at ca. 1 underviser var inddraget om året til ca. 6 inddraget om året.

Der har været mange vanskeligheder med at bringe de to parter sammen (APK/U&K og undervisningsenhederne), og processen er ikke tilendebragt. Men i betragtning af, at der foregår en øget inddragelse virker beskrivelserne markante. En underviser udtrykker den viden, der giver adgang til at deltage i de eksterne aktiviteter som "vandrørs viden", der foregår som rygter, og kun til "de særligt udvalgte". Dette giver ikke mulighed for at manøvrere kompetencebehov ned i enhederne, der dermed ikke får mulighed for at tage stilling til, hvad de kan og vil byde ind med.

Sammenholdt med tallene må det konkluderes, at højskolens *intention* om at inddrage så mange undervisere som overhovedet muligt, ikke står tydeligt for alle.

### ***Intern konkurrence om at undervise eksternt***

Blandt underviserne er det tilsyneladende forbundet med status og anerkendelse at undervise inden for efter- og videreuddannelsen og deltage i eksterne projekter. I fokusgrupperne diskuteres det således, hvem der bliver "udvalgt" og hvorfor, og de undervisere, der ikke bliver spurgt, oplever det som at de bliver overset. Andre undervisere, der deltager i de nævnte aktiviteter argumenterer med, at mange vil gerne være med i projekter, men at projekter ofte kræver, at man kender hinanden for at kunne give hinanden sparring. At udvikle nye kurser og undervisningsformer kræver at man har været i undervisningsrum sammen før og stoler på hinanden. Det fremhæves ligeledes af disse undervisere, at det er en fordel ikke at sprede på flere, når der er tale om vanskelige undervisningsrum.<sup>3</sup>

---

3 En af begrundelserne for at etablere de faste undervisningsenheder var netop at sikre dette nære kendskab underviserne indbyrdes. Samarbejdet fungerer blandt nogle undervisere, men ikke blandt alle.



Fokusgrupperne antyder at organiseringen af og kommunikationen omkring strategier for indhold i eksterne aktiviteter ikke er optimal. Ikke alle ved hvilke eller hvorfor kurser bliver udbudt, projekter iværksat. Mulighederne for vidensdeling omkring de eksterne aktiviteter udnyttes ikke altid, men drukner i nogen grad i intern konkurrence om at deltage i aktiviteterne.

- *Hvordan kan der arbejdes med at dele viden om, ansvar for og deltagelse i eksterne aktiviteter med henblik på kompetenceudvikling og vidensdeling til gavn for flere – optimalt alle – undervisere?*

## De enkelte undervisningsenheder

Hvor der via undervisning og vejledning af studerende kan etableres ny viden om bestemte faglige områder, skabes og deles der inden for undervisningsenhederne – når de fungerer bedst – en mere overordnet viden omkring det sociale arbejde. Enhedernes styrke fremstilles som det at kunne tage hånd om hinanden og kende hinanden. I nogle undervisningsenheder, men ikke i alle, fungerer teamet af undervisere ifølge interviewene som sparrings- og diskussionspartnere. Via den tætte planlægning af undervisningsforløbene kan opnås indsigt i hinandens faglige kompetencer og holdninger kan udveksles og brydes. Repræsentanter for de velfungerende undervisningsenheder priser samarbejdet højt:

UV: Her internt på stedet er undervisningsenheden den vigtigste samarbejdspartner og den tætteste samarbejdspartner. Der er selvfølgelig også andre samarbejdspartnere, men det har en anden form. Det vi har her vil jeg sige er mere intenst. Vi planlægger forløbene, men vi diskuterer jo også ind i mellem nogle holdninger og nogle synspunkter. Altså det, at vi har et fælles ansvar det gør, at der er nogle ting vi er nødt til at diskutere.

Når de fungerer bedst, beskrives undervisningsenhederne som et trygt forum, hvor man som underviser via et indgående kendskab til hinandens ressourcer og kompetencer, formår både at bruge den enkelte hensigtsmæssigt og at etablere samarbejder, der er udviklende for gruppen.

En enhedskordinator fremhæver således enhedens måde at arbejde på, som en sikring dels af vidensdelingen i enheden, dels som en sikring af at den nyeste viden inden for faget inddrages i undervisningen af de studerende:

UV: Vi begynder et andet sted i, hvad der rører sig. Det siger sig selv, at det er vi nødt til at inddrage, og så spørger vi, hvad er det for erfaringer vi har fra tidligere semestre og hvad er de didaktiske mål, hvad er de pædagogiske mål, vi gerne vil nå og så sætter vi ressourcer på bagefter. Vi lægger faktisk vidensgrundlaget til grund for det, vi laver så vi udvikler hvert semester – og det er vi godt træt af for det kræver mange ressourcer, men det giver også meget for de studerende. Vi er meget inde og undervisningen er nyttilrettelagt og vi har de nye tanker med. Alle i undervisningsenheden er med, uanset om de skal undervise på forløbet eller ej og det sikrer en vidensdeling i enheden.

## **Barrierer**

I fokusgrupperne omtales adskillige hindringer for, at vidensdelingen inden for undervisnings-enheden kan fungere optimalt. Der peges på ressourcemæssige problemer, på en form for "metaltræthed" når man har været sammen for længe og enheden lukker sig om sig selv, på for mange nyansatte i enheden, og der omtales individuelle "overlevelsesstrategier", der benyttes af den enkelte lærer, og som bevirker at vedkommende vælger at handle udenom eller modsat beslutninger truffet i undervisningsenheden.

### *Manglende inspiration*

Ifølge nogle undervisere kan man blive for lukkede i enhederne og nærmest komme til at slide på hinanden. Man kender næsten hinanden for godt, og har vanskeligt ved at hente inspiration ind i enheden i form af andre undervisere, eller nye ideer i forhold til pædagogik og indhold.

UV: Vi er tre socialrådgivere, der underviser i min enhed, og det kommer meget til at lukke sig om os, fordi vi har nogle helt særlige pædagogiske udfordringer. Når vi er sammen med de studerende, så er det det eneste rum hvor de så kan diskutere. Det har faktisk haft en overraskende betydning for

pædagogikken, at to andre fagområder ikke længere har de studerende på hold, men kun på semesterårgang med 100 stykker. Jeg synes ulempen ved den her struktur, det er, at vi lukker os ekstremt meget om os selv. Det er jo også tanken, at vi skal blive dygtigere til det, vi er sat i verden til at tage os af her. Men når vi laver skemaer, så skal vi dække vores egne timer først, og når man så skal ud og planlægge undervisningen et sted, hvor man har brug for kollegaer udefra, så er det stort set umuligt.

I sammenhæng med oplevelsen af manglende inspiration gentages af flere undervisere et stort behov for dybere faglige og pædagogiske diskussioner end det det i øjeblikket er mulighed for i enhederne.

### *Tid*

Underviserne efterlyser generelt mere tid i enhederne. Der efterlyses tid, som ikke skal være bundet af undervisningsopgaver, for at få mulighed for at styrke den interne vidensdeling:

UV: Forholdet mellem undervisningsopgaver og allokerede ressourcer matcher ikke. Det betyder at der er nogle diskussioner, der bliver vældigt svære at fastholde. Det er fx en stor diskussion, hvad skal vi forstå ved det sociale arbejdes kundskabsområde. Det går som nogle retningslinier til de studerende. Det er en meget stor diskussion. Den bliver fuldstændig atomiseret i forhold til den enkelte, der bærer mødet med de studerende. Det forudsætter sådan set, at folk er til stede i enheden og med et ansvar og sådan er det ikke. Og det hænger sammen med allokering af ressourcerne.

Underviserne giver udtryk for både på det personlige plan og i samarbejde med hinanden at have rigeligt med kontakter at trække på. Der tales således om en betydelig vidensdeling ud af huset, fx med forskningsmiljøer, men det beklages at vidensdelingen i enheden ofte er for begrænset. Et konkret initiativ i forhold til at løse dette problem er "Tværgugen" for de studerende, der fremhæves som positiv. Samarbejdsrelationerne ud af huset bruges dog ofte i forbindelse med akutte behov, hvilket beklages, og ikke mere strategisk, langsigtet, selv om dette efterlyses af ledelsen. Samarbejdsrelationer opstår ofte ad hoc, man skal finde en praktikplads, have studerende ud på et asylcenter, har brug for en gæstelærer. Der tales

om "feber-redninger" og udtrykkes generelt en følelse af, at administrative opgaver stjæler tiden fra de fag-faglige diskussioner i enhederne. Arbejdet i undervisningsenheden bliver begrænset til at handle om den daglige "drift" af holdene:

UV: Vi ville gerne, men der er altid en masse drift, der kommer foran det offensive at tænke projekter, at selv opstøve og dyrke projekter. Der skal være noget at have det i, nogle opgaver og de opgaver synes jeg vi har meget svært ved at formulere offensivt – fordi vi har meget, meget få timer og de går primært med at styre nogle hold i vores undervisning.

Samtidig er underviserne bevidste om, at der netop via samarbejdsrelationerne både internt og eksternt, uanset om de er ad hoc eller mere planlagt som fx i forbindelse med studiekredse, at der opstår megen vidensdeling. I denne forstand udtrykkes tilfredshed med de arbejdsmåder, der levner den enkelte underviser frihed i forhold til at følge specifikke interesseområder. En underviser siger således om studiekredsarbejdet: *Hvor det i virkeligheden ikke foregår formelt den der vidensdeling, så foregår det som en skjult læring, der kommer ind via den måde vi arbejder på.*

Trods den personlige udfordring, der ligger heri er der hos de fleste en enighed om, at en mere formaliseret vidensdeling inden for undervisningsenhederne ville være ønskeligt. Omtalen i interviewene af undervisningsenhederne giver et indtryk af, at enhedsorganiseringen indebærer store potentialer i forhold til vidensdeling i form af faglige og pædagogiske diskussioner, men at disse potentialer til undervisernes store fortrydelse lang fra udnyttes optimalt.

Flere undervisere beklager, at de ikke har mere tid at bruge på det organisatoriske arbejde f. eks i forhold til undervisningsenhederne; men i en presset hverdag bliver det de mennesker, man umiddelbart har kontakt med og er forpligtet overfor, der kommer til at stå i første række.

Dog giver enkelte undervisere udtryk for at være i en form for opposition til undervisningsenheden. At være i opposition fremstår som en individuel reaktion på for store arbejdsbelastninger. Behovet for at handle udenom enheden kan således ikke grundlæggende ses som udtryk for en mistillid til enhedsorganiseringen, men må nok snarere tolkes som udtryk for en form for afmægtighed, der medfører vrede og manglende

“korpssånd”. En underviser fortæller således om, hvordan hun som strategi for at imødegå et øget arbejdspress vælger at gå ned i tid – af hensyn til de studerende. Hendes fortælling udløser følgende samtale:

UV: Det er rigtigt, en overgang har vi været overdyngtet med alt muligt papir om alt mellem himmel og jord. Personligt har jeg løst det problem ved at gå ned i tid. Jeg føler mig meget forpligtet i forhold til skolen, men i særdeleshed i forhold til undervisningen og de studerende, jeg konkret har et ansvar for.

UV: Men det er også sådan jeg har det på fuld tid, ikke.

UV: Og det samme med mig.

UV: Det er præcis sådan, jeg har det på fuld tid.

UV: Det der rager mig, det er hvorvidt min enhed synes eller ikke synes, at det jeg foretager mig er passende, solidarisk og hensigtsmæssigt. Så kommer der en efterrettelse af skolen, og det er mit trick!

Selv om strategier som den skitserede: at gøre hvad der passer en og vente på en eller anden form for påtale, er forståelig på det individuelle plan, er sådanne strategier naturligvis uhensigtsmæssige for institutionen – og måske på længere sigt også ufrugtbare for den enkelte, der vælger strategien, idet de kun fører til yderligere ophobning af frustration og reelt ikke løser nogen problemer.

### *Problemstillinger, der rækker ud over enheden*

En væsentlig problematik drejer sig om de spørgsmål, der rækker ud over hvad enheden kan håndtere. Underviserne diskuterer f.eks. i interviewene spørgsmål som: Hvornår går man som enhedskoordinator til rektor? Hvornår er man sladrehanke og hvornår repræsenterer man sin enhed? Enhedskoordinationerne giver udtryk for, ikke altid at vide, hvad deres rolle er, eller hvad ledelsens forventninger er. Nogle gange skal man ifølge de interviewede koordinatore “gå på line”, for både at være solidarisk overfor sin enhed og bringe de problematikker, der er umulige at løse inden for enhedens rammer videre.

UV: Vi har tit diskuteret i min enhed, at vi fremlægger faktisk ikke problemer for Lone. Dels så er der det her med, at hun er vores øverste leder, samtidig med at hun er vores nærmeste leder og det er faktisk ind i mellem meget vanskeligt. Så sker der jo det at man i virkeligheden bliver lidt oversamarbejdende ift nogle problemer. Man bringer dem ikke op, så ind i mellem kan hun måske sidde og tænke det går rigtig godt.

A: Det forstod jeg ikke, oversamarbejde?

UV: Ja, vi kommer til at løse flere problemer end vi egentlig selv synes er rimeligt, fordi det er jo ikke vores problem at der for eksempel ikke er indsat nogen F3 lærer eller nogen juralærer. Sådan som organisationen er, er det Lone, der skal tage sig af det, selvom det er sådan nogle hverdagsting, som en anden kunne tage sig af. Men så skal det op til Lone og blive løst, og når man så to eller tre gange har fået nogle feberredninger, så tænker man, det skal de studerende ikke udsættes for, og så bliver man lidt ligesom mor somme tider er derhjemme. Hun ordner lige det hele ikke, vi ønsker få konflikter og vi vil ikke have dem til at klage, så vi gør lige et eller andet ikke.

Som citaterne viser, indeholder enhedsorganiseringen uudnyttede potentialer for faglig og pædagogisk vidensudveksling og -udvikling. Disse potentialer giver flere undervisere udtryk for stor lyst til og behov for at kunne realisere. At udnytte disse potentialer kunne hæve vidensniveauet hos alle undervisere og muligvis være med til at forebygge, at enkelte undervisere positionerer sig som værende i opposition til enheden. En styrkelse af enhederne med henblik på enheden som forum for vidensudvikling kunne muligvis også medvirke til at rollen som enhedskordinater fremstod klarere.

Diskussionerne af undervisningsenhederne peger på et behov i enhederne for at kunne spille en mere proaktiv rolle, hvilket giver anledning til at spørge:

- *Hvordan sikres, at undervisningsenhederne får tid og rum til at realisere deres potentialer for faglig og pædagogisk vidensdeling og vidensudvikling?*

## Faggrupperne og andre faglige sammenhænge internt i DSH

Der er forskel på hvorvidt de interviewede undervisere anser faggrupperne for et forum for videnskabelse og vidensdeling. Potentielt udgør faggrupperne et sådant forum, men forskellige forhold bl.a. faggruppens størrelse influerer på mulighederne for vidensdeling inden for faggruppen. De små faggrupper må ifølge deres repræsentanter spænde vidt for at dække alle de faglige temaer, der er nødvendige at have kendskab til for at dække undervisningsbehovene. At måtte spænde vidt kan være både befordrende og hæmmende for videnskabelsen i en lille faggruppe. Fordybelsen i særlige områder opleves som vanskelig og få personer giver alt andet lige mindre dynamik og færre kompetencer repræsenteret samlet set. Personkendskab og kendskab til hinandens faglige kompetencer kan være stort, til gengæld kan behovet for at mødes føles mindre, da det er nemmere at få talt med hinanden i hverdagen, når man er få.

Repræsentanter for en af de store faggrupper, nemlig det samfundsvidenskabelige fagområde, er enige om, at faggruppens møder både internt og med kolleger fra Esbjerg højskolen udgør et særdeles vigtigt forum for erfaringsudveksling og faglig udvikling.

UV: Inden for det samfundsvidenskabelige område har vi fået midler til at mødes to gang om året, det vil sige F4-lærerne på de sociale højskoler. Vi har søgt om det for en del år siden og fået penge til at afholde to 2-dags seminarer om året. Det er for at tage tråden op omkring den der erfaringsudveksling. Så mødes vi jo og udveksler erfaringer om...

UV: Ja, hvordan de nu griber det ene og andet an, ikke? Vi hører også faglige oplæg om de ting, folk beskæftiger sig med. Jeg synes det er kanon godt, altså det er rigtig godt. Man kan sige, at der er blevet mere og mere fagligt indhold. Hvis vi går nogle år tilbage, så var det endags-seancer og inden folk fra Esbjerg kom hertil, og vi havde fået noget kaffe og noget frokost, så havde vi nået at sige noget om, hvor slemt det var, de forskellige steder og så tog vi hjem igen. Nu har du fået to dage og der er noget fagligt, vi får nogle eksterne til at komme og holde oplæg. Hvis man som lærer er i gang med

et eller andet udviklingsprojekt, så har man mulighed for at det fremlagt og diskuteret blandt de fagkollegaer, der er.

Beskrivelserne af udveksling med kolleger inden for faggruppen spænder fra prisning af det åbne, tillidsfulde miljø til udtalt frygt for at fremlægge sin viden overfor kollegagruppen.

De undervisere, der ser den faglige kultur på DSH som givende sammenligner f.eks. med universiteternes konkurrenceprægede kultur. Der skal man holde sin viden tæt ind til kroppen og være først med den nyeste viden i sine artikler. På DSH er stemningen anderledes:

UV: Jeg har aldrig været ude for kollegaer, som har sagt: Det her, det vil jeg ikke orientere dig om. Der synes jeg meget mere kutymen er at sige, nu skal du bare se, jeg underviser i det her materiale og i øvrigt, så kan jeg lige sende dig en kopi af min slides og referencer. På den måde er det meget åbent herinde. Det har virkelig slået mig, altså. Det er sku ingen der løber rundt og gemmer på noget her!

## **Barrierer**

Der er en slående kontrast til andre undervisere, der nærmest finder skolens kultur "Jantelovs-agtig". Temaet manglende anerkendelse går her igen når talen falder på faggrupper og faglige arrangementer i det hele taget. Langt fra alle undervisere ser faglige arrangementer som muligheder for udvikling og vidensdeling. Der udtrykkes tværtimod angst for kollegernes "dom" over ens arbejde og ulyst til at fremlægge projekter for ikke at risikere at ende i forsvarspositioner overfor kollegagruppen. En underviser taler om den "intellektuelle battling", når underviserne er samlet til fælles faglige arrangementer.

UV: Jeg synes et af de problemer handler om faglige udviklingsdage. Vi har faglige udviklingsdage, hvor der burde være fælles udviklingsmuligheder, og der kommer meget meget få mennesker. Jeg har næsten altid været med, men nogle gange kommer 15 mennesker i starten og efter pausen så kommer det ned til 10 og næste pause så går det ned til 8. Der har været bestilt 35 kager og efter frokost er vi 6 mennesker til at spise de kager eller høre



oplægsholderen afrunde! Vi har diskuteret det, men vi er aldrig rigtig kommet til en eller anden form for enighed om det.

Underviserne er bevidste om at der eksisterer en hård tone både dem selv indbyrdes og overfor udefrakommende oplægsholdere:

UV: Jeg synes vi har haft lidt problemer med at der var sådan en lidt kritisk tilgang, når der var nogen, der holdte oplæg. For eksempel så havde jeg en kollega der laver noget meget spændende, som hun tog rundt i verden og underviste i. Men hun ville ikke fremlægge det på faggruppemødet, fordi, som hun sagde, jeg har ikke lyst til at få ødelagt det, de har en så kritisk tilgang. Det synes jeg jo er rigtig slemt, at hun ikke følte at hun kunne fremlægge. Noget hun holdt så meget af, det orkede hun ikke at få stillet nogle meget kritiske og "jeg er klogere-agtige" spørgsmål til. For det var ikke den undersøgende og åbne og refleksive måde at spørge på, der var gang i.

UV: Der tror jeg kan give dig ret.

UV: Det tror jeg da også Y. har ret i. Jeg sidder i en gruppe, der planlægger faglige udviklingsdage. Jeg var der ikke selv sidste gang, men det har åbenbart ikke været særlig rart, fordi der var et par af kollegaerne som var meget meget kritiske i forhold til oplægsholderen. Sidse, som er den, der har kontakten ud til oplægsholderen og laver kontrakter med dem, siger, at der er folk, der ikke vil herind og undervise.

UV: Selvom der kommer et oplæg, som man ikke synes om eller som angriber ens faggruppe, så bør man sidde og høre, hvad det er og så have en respektfuld diskussion bagefter. Altså, man prøver at møve folk ud her...

UV: intellektuelt og sådan. Det er virkelig...

UV: Jeg tror det er delvis en undervisningskultur, men også delvist vores kultur.

UV: Jeg havde det virkelig dårligt, til den fælles faglige fejnings dag. Jeg har prøvet det før at skulle stille op her på højskolen Det er det mest modbydelige

sted at stille op. Det er jo symptomatisk. Jeg stiller 10 gange hellere op til kæmpekonferencer ude i byen, i udlandet, på fremmedsprog, end jeg gør det her.

I beskrivelserne af det, der skulle være faglige og kollegiale fællesskaber bruges meget stærke negative metaforer, som for eksempel at undervisere "ikke tør" fremlægge for resten af lærergruppen, fordi ens viden og/eller engagement bliver "ødelagt". Nogle faggruppers rum beskrives som så "forfærdelige", at der ikke er mulighed for at udvikle nogen former for viden eller samarbejdsrelationer. En underviser siger selvironisk, at hvis hun skal holde et oplæg på skolen skal hun mindst have stesolider først. Underviserne taler om skolens specielle kultur – en kultur, hvor mange er meget bange for at blotte sig. Der er udbredt enighed om at denne "kultur" er problematisk og bestemt ikke konstruktiv for hverken samarbejde eller vidensdeling. Hvad der kan ses som en kritisk akademisk tradition opleves af mange, som noget der har udviklet sig til jantelovslignende tilstande, hvor der bare ikke er nogen der skal komme og sige til andre at de har lavet noget godt. Der eksisterer tilsyneladende en gennemgribende problematik forbundet med det, at have og vise tillid til hinandens gode vilje og præstation.

Angsten for at møde de andres dom er så stærk, at nogle undervisere trækker sig fra at holde oplæg inden for institutionen. En underviser ser denne angst og hele den omkringliggende kultur som et udtryk for, at underviserne på DSH faktisk er meget ambitiøse, men dermed også sårbare overfor fagfællers kritik:

UV: Hun vil ikke have sit fagfelt ødelagt, for hun har skrevet bøger om det. Ja, hun vil ikke have det ødelagt. Det er jo fordi det betyder noget for hende, at hendes kolleger respekterer hende. Hvis de så giver udtryk for, at det har de ingen respekt for, så vil det gøre ondt. Hvis hun var ligeglad med hvad de mente, så..., men det var hun ikke og derfor var hun til at få ram på. Der er jo ingen mennesker, der kan leve på en arbejdsplads uden at være respekteret nogenlunde. Så det er et følsomt felt og DSH er et sted, hvor folk meget gerne vil være dygtige. Der er rigtig mange, der gerne vil være dygtige, så på den måde så er det også sårbart, ikke. Man vil nødigt komme i kategorien "de udygtige", det går jo ikke vel.

Hvorfor ambitionerne *også* indebærer en konkurrence, som den her beskrives, inden for højskolens mure, er et spørgsmål, der ikke lader sig besvare ud fra interviewene. Den udefinerbare størrelse "skolens kultur" præger de fora underviserne samles i, og ingen tager tilsyneladende ansvar for at styre de fora, underviserne mødes i, i en anden retning. Det er på denne baggrund bemærkelsesværdigt at DSHs undervisere ingen problemer har med, at underviserne og fagfæller på de øvrige sociale højskoler får kendskab til deres viden. Her eksisterer der til gengæld en forventning om, at underviserne andre steder nok vil komme til at promovere den nye viden, man har udviklet for deres studerende, og dermed en både forventning om og erfaring af anerkendelse. Ligeledes fremhæver de interviewede undervisere faglige dage, hvor stabsmedarbejderne også deltager, som præget af en langt mere positiv og respektfuld ånd, end undervisernes egne fora.

Den ikke-anerkendende faglige kultur fremstår gennem interviewene som en af de mest alvorlige hindringer for faglig og kollegial vidensdeling på DSH. Her ud over må den ikke-anerkendende kultur ud fra undervisernes udsagn endvidere antages at være en psykisk belastning i arbejdslivet for mange af skolens ansatte.

- *Hvordan kan der arbejdes med at udvikle en mere anerkendende kultur med henblik på at øge den interne socialfaglige vidensdeling?*

## Kontakten til praksis

Flere undervisere ser kontakten til praksis som det, der udvikler deres faglighed og deres undervisning. Kontakten til praksis kan f.eks. opstå gennem Kursusafdelingen, der etablerer kurser i samarbejde med underviserne. Kurserne kan medføre, at underviserne kommer "ud" i nye sammenhænge og møder de problemstillinger og perspektiver, der er på spil i det praktiske arbejde. Ligeledes formidler den direkte kontakt med praktikerne ny viden om, hvordan f. eks. nye teorier eller love praktiseres i det praktiske sociale arbejde.

UV: Kursusafdelingen er vital på flere måder, ikke bare det med pengene men også vital på den måde, at det er den måde at vi får kontakt med praksis og får noget praksisviden ind på uddannelsen. Vi udvikler for eksempel på metoder, så de passer til noget af det, praksis gerne vil have. Jeg synes det er meget vigtigt at komme ud, for eksempel så havde jeg aldrig givet mig til at læse om forskning i børneperspektiv, hvis ikke jeg havde været ude og undervise i det tema. Det havde jeg jo ikke gjort, hvis jeg skulle undervise en time i metoden på grunduddannelsen.

A: Det at møde praktikerne og være ude får dig til at udvikle din faglighed, som du så måske kan bruge igen her?

UV: Ja, på grunduddannelsen. Jeg synes det hænger sådan sammen. I hvert fald hvis man er på hovedområde 1 eller socialt arbejde, så er den der tilknytning virkelig væsentlig.

UV: Ja, det tror jeg også. Det er den også for mig som jurist i hvert fald, det er lidt det samme, som det du siger.

UV: Jamen det er fordi jura vel heller ikke kan forstås uden at hænge det op på noget i sig selv?

UV: Man skal også gerne ud og se, hvordan er det de regler bliver udmøntet ikke, ellers har det jo ingen mening og stå at fortælle om love, hvis man ikke aner, hvordan det bliver udmøntet.

Lytter man til undervisernes udsagn om kontakten til praksis, er det oplagt, at socialrådgiverfaget netop er *både* et praktisk og et teoretisk fag. Realiseringen i den praktiske virkelighed af det teoretiske stof udgør et relevanskriterium for undervisningens indhold. Som underviserne i citatet beskriver, eksisterer der mellem praksis og grunduddannelse et vidensflow, der er berigende begge veje.

## Barrierer

### *En privatiseret praksiskontakt?*

Kursusafdelingen og Praksiskontakten er centrale stabsenheder i forhold til underviserens kontakt med praksis. Underviserne diskuterer inddragelse i forhold til kurser, der sælges ud af huset. Hvor nogle mener, det er de fagligt mest oplagte personer der får opgaverne, typisk de undervisere der netop har mulighed for at undervise på kurserne, er andre af de interviewede undervisere mere skeptiske overfor den fordeling, der foregår. Det påpeges at undervisningsenhederne ikke er inddraget i forhold til at tilbyde særlig ekspertise til brug for kurser og at der herved mistes en oplagt mulighed for vidensdeling både i enheden og mellem Den sociale Højskole og omverdenen:

UV: Det man kan diskutere i den her sammenhæng er, at det går fuldstændig henover enheden, som jo sidder med rigtig meget viden. Det synes jeg er interessant, at N. er ude i 'Projekt udenfor' og underviser i nogle emner ikke, men at det sådan er væk ikke. L. har vældig meget forstand på misbrugere og så videre, men det kører bare på nogle helt andre leder...

A: Prøv at gøre det mere konkret.

UV: Det er jo ikke noget hvor enheden bliver involveret. Det bliver enkeltpersoner, der kommer ud i praksis, og det har betydning når det handler om viden. Man sige, at det kan være fordelene ved at være i en enhed, at der er nogle folk der sidder med nogle forskellige ekspertiser. Men hvordan kan du få vidensdeling i forhold til nogle nye opgaver, også inden for enheden og samtidig bruge de resurser, der er i enheden?

UV: Jeg synes måske vi mangler en klar beslutning, eller mangler klar forståelse for, hvor skal vi melde til hvad vi foretager os og hvad sker bagefter? Vi mangler mere vekselvirkning med den afdeling, som beskæftiger sig med praksis ud af huset. Der har været forsøg på et tidspunkt med at tildele en leder til hver undervisningsenhed, men det har aldrig nogen sinde fungeret. Det er måske et forsøg man kunne prøve igen for at skabe bedre kontakt i huset mellem de forskellige afdelinger. Der har også været et forsøg til at

få et repræsentant fra praksiskontakt i vores enhed, som aldrig rigtig nogen sinde har fungeret. Det kan godt være på grund af nogle organisatoriske problemer i den afdeling (Praksiskontakten). De er meget underbemandende og meget stressede og har konstant sygdom.

Som citatet viser udtrykkes der forståelse for en presset situation i stabene, men også et stort ønske om større inddragelse og mere kontakt mellem undervisningsenhederne og her praksiskontakten. Flere undervisere har en oplevelse af, at kontakter til praksis, der etableres gennem højskolen, har en tendens til at "privatiseres".

### *Manglende erfaringsopsamlinger*

Både undervisere og stabsmedarbejdere, der er involveret i projekter ud af huset taler om manglende fælles erfaringsopsamlinger i forbindelse med nye kurser og projekter. Der gives ikke i interviewene nogle eksplicite forklaringer på den manglende erfaringsopsamling. Nogle undervisere, der fortæller om projekter, de har været involveret i, er ydmyge omkring deres egen indsats og udtrykker tvivl om, hvorvidt de pågældende projekter indebærer viden der kan være relevante for andre medarbejder inden for DSH.

ST: Det er jo sådan halvpersonlige erfaringsopsamlinger, jeg har skrevet ned, eller vi har skrevet ned. De er ikke samlet og offentliggjort et eller andet sted, det er de ikke. Jeg ved heller ikke om de er gode nok til det, men...

ST: Det er da en temmelig stor viden, der ligger der!

Hvorvidt denne lave vurdering af sin egen indsats og projekters relevans hænger sammen med den særlige "ikke-anerkendende kultur", som flere medarbejdere omtaler som dominerende på DSH er et åbent spørgsmål. Tankevækkende er det dog, at det ikke prioriteres højere hverken af medarbejdere, der iværksætter og gennemfører nye tiltag, eller af organisering omkring disse projekter, at formidle indsamlede erfaringer til resten af huset.

### *At være "praksisorienteret" eller "akademiker"*

Samtidig med at ingen interviewede udtrykker tvivl om værdien af kontakten til praksis, er det at værdsætte denne kontakt tilsyneladende ikke helt uproblematisk. Nogle undervisere opstiller en modsætning mellem "de praksisorienterede", som blandt nogle undervisere italesættes som ateoretiske, og den akademisk uddannede underviser. Som det fremstår i interviewene identificerer man sig enten med praktikerer eller med akademikerer. De undervisere, der ser sig selv primært som praktikerer, giver udtryk for en oplevelse af tab: tidligere var det behandlende arbejde mere i fokus, mens socialrådgiverfaget nu efter deres opfattelse er blevet "akademiseret":

UV: Inden jeg kom her, har jeg haft tilknytning til praksis i alle årene. Jeg har sidst været ansat som konsulent i svære børn/familiesager overfor kommunerne i Københavns amt. Jeg tilhører den generation af socialarbejdere, hvor vi har efteruddannet os meget inden for det behandlende sociale arbejde.

A: Det gør man typisk ikke i dag?

UV: Nej. Sådan som jeg tænker om det, så er det mere sociologisk orienteret i dag. Alt det med det behandlende arbejde er mindre i fokus.

Den teoretisk uddannede socialrådgiver beskrives af de undervisere, der definerer sig selv som praksisorienterede, som det man ønsker på DSH. Underviserne beklager, at det netop er denne definition af det sociale arbejde, der vinder frem. Disse undervisere beklager samtidig, at udviklingen som de oplever det, slet ikke diskuteres:

UV: En af de måder jeg italesættes på i visse dele af lærergruppen, er at jeg er ateoretisk. Det er ellers ikke noget der går på dette her sted, men så undskylder man det alligevel med at jeg har været her rigtig lang tid, ikke.

A: Bliver man ateoretisk af at være her?

UV: Nej, det tror jeg ikke man bliver. Men det er vel rigtigt at sådan en type lærer, som jeg er, er en uddøende race her. De mister en type. Der kommer jo

ikke nogen socialrådgiverlærere ind nu som ikke har kandidatuddannelsen. Det bliver sådan en blåstempling. De nye vi har taget ind, de er i gang med at tage deres kandidat ikke?

UV: Men det er jo så en definition af socialt arbejde. Man kunne ligeså godt tage nogen der havde nogen andre slags uddannelser, som bliver brugt rundt omkring i socialt arbejde. De terapeutiske uddannelser bliver stadigvæk brugt. Det sociale behandlingsarbejde bliver der ikke undervist så meget i herinde, men det bliver brugt ude i praksis. Hvorfor er det lige den linje, man har lagt og uden at diskutere det? Det synes jeg simpelthen er imponerende.

Det er karakteristisk, at de undervisere, der føler sig nært knyttet til praksis i form af stadig at føle sig som en del af praksis også er dem, der giver udtryk for ikke at have en oplevelse af at blive anerkendt for deres faglighed eller have indflydelse på beslutninger og mere langsigtede indholdsmæssige planer på DSH.

De undervisere, der giver udtryk for at have indflydelse og blive anerkendt, har typisk ledende poster som faggruppe- eller enhedskordinatorer. Disse undervisere fremhæver også viden om og kontrakt til praksis som væsentlig, men har den oftere på et mere abstrakt, teoretisk grundlag via deltagelse i internationalt samarbejde, ERASMUS ophold, videreuddannelse, publikationer af bøger og artikler o.lign. Denne gruppe undervisere italesætter ikke en oplevelse af konflikt mellem "akademikere" og "praksisorienterede".

Den modsætning, der skitseres i interviewene, kan tolkes som værende udtryk for en kamp om retten til at definere socialrådgiverens vidensbase. Kampen om, hvem der har ret og magt til at definere den "rigtige" socialrådgiverviden er et aktuelt tema inden for og på tværs af de enkelte fokusgrupper. Modstillingerne i undervisergruppen mellem "de praksisorienterede" og "de akademisk orienterede" kunne oplagt gøres til genstand for faglig refleksion. Men ifølge interviewene eksisterer denne faglige debat ikke eksplicit på højskolen. Der arbejdes tværfagligt men det, som af visse undervisere italesættes som meta-faglighed, findes kun i ringe grad. Der efterlyses en bedre balance både ml. fag-faglighed og tværfaglighed, og mellem tværfaglighed og meta-el-



ler professionsfaglighed. Grunduddannelsen er tværfagligt tilrettelagt, hvilket ingen undervisere stiller spørgsmålstejn ved i interviewene. Men tværfagligheden beskrives i nogle fokusgrupper som meget emnespecifik, den udgør ikke en socialfaglighed eller "professionsfaglighed". De undervisere, der diskuterer kampen mellem de praksisorienterede og de akademisk orienterede ser det som et af hovedproblemerne, at der på skolen ikke diskuteres hvad "det sociale arbejde" egentlig er. Det er det sociale arbejde, der binder skolen sammen, men som kollektiv kan undviserne ikke finde ud af, at diskutere og definere det sociale arbejde, hævdes det. Professionsfaglighed omtales som noget, der ofte drukner på DSH. Det er ifølge undviserne "altid ude i byen man tager de der diskussioner". Herved mistes en faglig spydspids. Denne problematik danner basis for at stille spørgsmålet:

- *Hoordan kan kampen om, hvem der skal definere socialrådgiverens faglige viden gøres mere eksplisit og dermed i sig selv til genstand for faglig refleksion?*

## Eksterne faglige og personlige netværk

De internationale og nordiske netværk, som nogle undvisere deltager i, fremhæves som steder, hvor der hentes inspiration og udvikles en internationalt orienteret faglighed.

UV: Den studieordning, som vi kører efter nu, der er nogle elementer som bl.a. er der, fordi vi arbejdede med global standards for social work, education and training i netværket. Det var sådan noget, som vi havde fremme under det arbejde og sådan tjekkede af. Og det tema som vi nu har fået på 6. semester er også inspireret af det. Så læser vi selvfølgelig. Så er det noget med at opsøge litteratur og finde ud af... Det er også nogle gange international, udenlandsk litteratur.

Ikke alle er lige involveret i faglige netværk, men generelt identificerer undviserne sig i høj grad med deres specifikke faglighed, før de ser sig selv i rollen som medarbejdere på Den sociale Højskole. Dette gæl-

der hvad enten det at have tæt kontakt til praksis opleves som noget degraderende i forhold til ens rolle på skolen, eller det tværtimod opleves som et personligt og fagligt udviklende tilvalg. Den faglige viden fra erfaringer i og med praksis beskrives som "en ballast", der giver en tyngde i undervisningen:

UV: I den forbindelse måske kan det være relevant og sige noget om grunden til at jeg er gået ned i tid. Fordi der er forskellige forhold der gør sig gældende, som er uvedkommende for sagen. En af dem har været, at jeg har været interesseret i at opretholde min praksis, fordi jeg har kunnet mærke at det at være her, uden at have en klinisk praksis, bliver ens viden for ringe. Jeg formoder at det også gælder for andre felter. Ikke kun det videnskabelige aspekt og det boglige aspekt, men simpelthen færdighederne. For mig har det været vigtig for selv at skulle fortsætte med at fortælle de usandsynlige historier, jeg fortæller om sindslidende og så videre, også at få dem. Når det drejer sig om viden, så er det relevant.

Også personligt engagement i problemstillinger, der kan relateres til det sociale arbejde kan fungere som en kilde til videnskabelse, hvilket for nogle undervisere er med til at pege på at faglighed kan genereres ud fra en sammenhæng mellem fagpersonen og privatpersonen.

UV: For eksempel jeg er ude og undervise ud af huset også. Jeg har været ude for nylig og holde nogle oplæg omkring min faglige interesse omkring empowerment og social kapital. Det er nogle tunge teoretiske begreber, jeg beskæftiger mig med. Jeg har også været på forskellige pædagogiske seminarier, hvor jeg er ude og undervise og bliver inviteret på grund af nogle ting, jeg har skrevet eller tidligere oplæg. Jeg har også været censor oppe på pædagoguddannelsen i 15 år. Men der er også en erfaringsviden i at jeg bor på Christiania og for nylig har været involveret i de der forhandlinger om Christiania med alle mulige typer mennesker. Det giver mig en kolossal erfaring og viden omkring engagerede mennesker og deres interesser. Det er en særlig type viden, som jeg synes jeg bringer ind i min undervisning og en ballast af praksisviden.

## Barrierer for vidensdeling gennem faglige og personlige netværk

Andre undervisere beklager, at der ikke er større mulighed for kontakten til og engagementet i praksis. Denne gruppe efterlyser strukturer i arbejdsorganiseringen, der kunne fremme vidensdeling ud af organisationen. Her eksisterer en identifikation med fag-fagligheden men også en oplevelse af, at der hverken er tid eller rum til den faglige fordybelse. Nogle undervisere skitserer et dilemma mellem to måder at arbejde på. En arbejdsindstilling som "lønarbejder", hvor man tæller timer og kun yder det man bliver betalt for, og en mere kreativ/intellektuel arbejds-måde og -indstilling, hvor fagligt engagement og personlige kontakter går op i en højere enhed, der bevirker, at man ikke regner sin tid så nøje. På den baggrund er det værd at lægge mærke til at den ene af de to undervisere, der i forrige citat priser kontakten til praksis er gået ned i tid på skolen, netop for at bevare sin praksiskontakt.

Interviewene viser at ikke alle undervisere på nuværende tidspunkt har et fagligt netværk udenfor DSH. Disse undervisere ønsker muligheder for en mere formaliseret kontakt med praksis via DSH, for eksempel gennem undervisningsenheden.

UV: Jeg mangler personligt vidensdeling med nogen som er udenfor denne her organisation. Det er meget svært at få plads til det. Der er jo ingen respekt om, hvordan man skaber viden og det gør man jo, hvis man har tid og rum til fordybelse og kan kontakte praksis og kan ringe til nogen og hvad man nu gør og sidde på nettet og finde noget frem, ikke. Det bliver der jo ikke plads til, når den der omregningsfaktor bliver skåret ned. På vores område er der hele tiden lovgivningsinitiativer. Jeg kan ikke nå både min undervisning med den omregning, der er, og samtidig at få fulgt ordentlig med. Det er der ikke engang respekt for. Det er også vidensdeling, at jeg går hen til SFI og hører at de snakker om et eller andet. Det har jeg kunnet før og det synes jeg er skide svært at få tid til nu!

UV: Jeg synes også vi er blevet fanget lidt af det der med næsten at tælle timer, ligesom man gør i folkeskolen.

UV: Jeg tænker nogen gange "gud er du så smålig" om mig selv.

UV: Ja, man bliver firkantet af det.

Sammenholdt kan citaterne tolkes som udtryk for en tendens til en opsplnitning blandt DSHs undervisere. Man kan tale om, at der på DSH eksisterer grupperinger af medarbejdere, der mellem sig har forskellige mulighed for at cirkulere både forskellige former og forskellige mængder af viden. Opsplnitningen forstærkes tilsyneladende af, at mange samarbejdsrelationer beskrives som personlige frem for bundet til undervisningsenheden eller til organisatoriske strukturer på skolen. I denne forstand kan højskolen ses som præget af (mindst) to kontrasterende vidensflow.

- Medarbejdere der er i regelmæssig kontakt med ledelsen giver udtryk for tilfredshed med informationsniveau og grad af indflydelse. Man oplever at man er i dialog med ledelsen og med hinanden og at man anerkendes for sin faglighed. Der udtrykkes en oplevelse af, at viden faktisk deles, bruges og genereres.

Medarbejdere der er omfattet af dette vidensflow er stort set tilfredse med højskolens "åbne" eller løse organisatoriske struktur. Ikke formaliserede arbejdsgange opleves som muligheder, ikke som noget der giver anledning til frustration. Ikke kun medarbejdere, der er omfattet af dette vidensflow, men også de, der som tendens står udenfor det, giver udtryk for at have et stort netværk af faglige kontakter både i og udenfor huset. Men i modsætning til medarbejdere, der ikke oplever at være inden for cirklen omkring ledelsen, benytter denne gruppe aktivt sine kontakter udenfor huset i arbejdet – og ikke som en slags alternativ "tilflugtsbase", der eksisterer afsondret fra arbejdet på DSH.

- Her ud over eksisterer et vidensflow, der er præget af at være i opposition til ledelsen, og som repræsenterer en alternativ viden i forhold til den, den mere magtfulde gruppe repræsenterer. Her udtrykkes en gennemgående følelse af afmægtighed: når man vil have nye initiativer igennem løber man panden mod en mur hos ledelsen. Beslutningsprocesserne beskrives som uigennemsigtige, hvilket langt fra opleves som frihed og muligheder, men derimod som rod, uklarhed og despoti. At beslutningsprocesserne er uklare giver en følelse af

usikkerhed og opgivelse af initiativer. Samtidig gives udtryk for en tilstand af mere eller mindre konstant overbebyrdelse med arbejdsopgaver. Faglighed – faglige diskussioner og arrangementer på DSH drukner i administrative opgaver – men også i en form for angst for faktisk at nå til fagligheden: Der eksisterer en udpræget angst for “de andre”, for at ens viden bliver bedømt som værende “ikke-god-nok”, for at ens initiativer vil blive “intellektuelt battlet ned”. Det utrygge miljø er således ikke bare et resultat af beslutningsprocesserne, men skabes og opretholdes tilsyneladende også af medarbejderne selv.

- *Er tendensen til polariserede medarbejdergrupper nødvendig og hensigtsmæssig? Hvis ikke, hvordan kan den så minimeres?*

## Kontakten mellem undervisere og stabsmedarbejdere

Mange stabsmedarbejdere betoner vigtigheden af kontakt mellem undervisere og stabsmedarbejdere. For flere af de interviewede stabsmedarbejders vedkommende ser det ud til, at de oplever det som kvalificerende at have kontakt med underviserne: man får øget sin viden om hvad der foregår på Højskolen, om hvilke debatter der rører sig blandt underviserne. Der fremkommer i interviewene nogle tendenser både blandt stabsmedarbejdere og undervisere til at tænke i “dem og os” – undervisere som én afgrænset gruppe overfor stabsmedarbejdere som en anden afgrænset gruppe.

UV: Vi har netop siddet og talt om at nu har vi det her i enheden tilrettelagte tema, som der ikke er undervisningsplaner til. Det er jo særdeles kompliceret, dels alt det med lokaler, men det er altså ikke interessant at have noget undervisning, du skal levere fra en grunduddannelsesafdeling at det ikke er muligt at få lokaler. Vi har nogle lokalemæssige problemer og vi har det i forhold til nogle litteraturlister ikke. Det er en kombination af rigtig mange ting ikke, rigtig mange personer der er inde over det. Der er nogle af de ting, der godt kan opleves som at der sådan set egentlig ikke er noget samarbejde

og vi egentlig ikke har fået talt ordentlig om, hvad er det sådan set de gensidige forpligtelser, ønsker og måder vi gerne ville have det på. Der er altså nogle ting her som egentlig ikke fungerer, sådan som vi godt kunne tænke os det, og det så kan opleves som om der ikke er noget samarbejde, men at man hver for sig løser sine opgaver sådan som man nu bedst kan.

A: Du sagde, at det var ved at blive til en serviceringsdiskussion, hvad handler det om?

UV: Vi har en diskussion om, hvordan komm.stud skal fungere fremover ikke, og der faldt på det møde, hvor jeg var, nogle bemærkninger om, at underviserne her på stedet bliver serviceret meget mere end underviserne alle mulige andre steder.

UV: Aha, det var da interessant

UV: Ja, det er nemlig vældig interessant, fordi vores organisation og måde de her ting skal samarbejde på er anderledes end de er på andre undervisningsinstitutioner. Så spørgsmålet er om man overhovedet kan lave de her sammenligninger og spørgsmålet er, hvad det er vi taler om, er det samarbejde vi taler om eller er det servicering vi taler om. Alene den der med "servicering" det vidner om et tjenesteforhold, men ikke om at du har nogle fælles opgaver der skal løses.

UV: Jeg synes det du siger der er et fantastisk interessant billede på, at vi ikke er en organisation. Vi er mange sub-organisationer i organisationen adskilt af "de" og "vi".

Både blandt stabsmedarbejdere og blandt undervisere hersker der meget modsatrettede opfattelser af skolens organisering. På baggrund af interviewene må det siges at underviserne udtrykker større utilfredshed end stabsmedarbejderne, både på egne og stabsmedarbejdernes vegne.

Samtidig er der dog mange eksempler på, at kontakt og samarbejde mellem de to grupper af ansatte modvirker mindreværd og angst for ikke at leve op til den anden gruppes forventninger. Kontakt kan, når den er positiv, give selvtilid og gensidig følelse af anerkendelse:

ST: Vi har møder hver gang vi starter på et nyt praktiksemester og vi evaluerer, når vi er færdige, hvad gik galt her og hvad kunne vi have gjort bedre med underviserne.

A: Så I har en kontakt...

ST: Det har vi, og det synes jeg er rigtig rigtig dejligt, fordi det har gjort for mig, at jeg føler mig respekteret af nogle af underviserne. Det er gået op for dem, at det er okay, det man sidder og laver. Ikke at de føler en som samarbejdspartner nødvendigvis, men i og med at man har de der møder er der en fysisk kontakt. Jeg har da også siddet i masser af møder i starten. Jeg sagde ikke et ord, jeg anede da ikke hvad jeg skulle sig. Al den snak der, det var sort snak for mig. Jeg følte mig så dum, men så går der jo et halvt år og et semester mere og et semester mere og så lige pludselig så fanger man den. Det er ikke sådan at jeg bare går ind og tror jeg kan fortælle en hel masse om deres gebet vel, men jeg har jo lært noget.

ST: Næ, men du ved en masse om dit eget.

ST: Ja, nu har jeg lært det. Det vidste jeg heller ikke i starten, men det har jeg lært nu. Nu føler jeg mig rigtig godt tilpas i mange underviser sammenhænger, det gjorde jeg ikke før. Sådan var det bare, fordi de var på en eller anden måde sådan højt hævet over os andre. Det følte jeg helt klart, når jeg sad i møder med dem, det kan jeg godt sige dig. Men det gør jeg ikke mere!

I det følgende citat diskuterer to stabsmedarbejdere deres rolle i forhold til ledelse og undervisere. Der gives udtryk for følelser af manglende anerkendelse samtidig med et stort engagement i forhold til at blive en ligeværdig samtalepartner i forhold til beslutninger. At have kontakt til de studerende og dermed erhverve sig viden bliver en adgangskode til at deltage i den faglige udveksling og noget, der beviser ens værd. Hvor underviserne beklager, at de ikke mere har mulighed for at følge de studerende gennem hele studieforløbet, fremhæver en studiesekretærerne på den anden side, at de som de eneste har den løbende kontakt til de studerende gennem alle studieår.

ST-HK: For mit eget vedkommende så synes jeg, at sekretærfunktionen først bliver rigtig interessant, når man får faglig indsigt og man kan deltage i nogle snakker, ikke nødvendigvis diskussioner eller dispositioner, men nogle snakker og komme med input, fordi man har en erfaring. Man skal ikke underkende, at vi har så meget snak netop med de studerende og med praksis.

ST: Det er da klart

ST: Det har underviserne sgu da ikke. Det er da os de studerende går til, hvis der er nogle ting, der måske skulle gøres noget ved.

Trods den modsætning til underviserne der etableres i interviewene blandt visse stabsmedarbejdere er det påfaldende, at det tilsyneladende *samtidig* er underviserne, der kan give den faglige anerkendelse, som stabsmedarbejderne efterlyser i de to citater.

### ***Manglende anerkendelse af organisatorisk viden***

Behovet for anerkendelse fremtræder tydeligt også blandt stabsmedarbejderne når talen falder på samarbejde og vidensdeling stabsmedarbejderne indbyrdes. Primært de interviewede HK-ansatte, men også AC'ere, udtrykker et behov for mere respekt omkring deres viden og arbejdsområder:

ST: Den oprindelige tanke var, at der må være noget i sådan en sekretærteting der går igen, men det fungerer bare ikke i forhold til resten...

ST: Fordi det er så anderledes end grunduddannelsen.

ST: Jeg synes også det siger meget om opfattelsen af sekretærer ikke og det er den gængse opfattelse. Sekretærarbejde det er bare at skrive det, de får besked på.

ST: Sådan er det jo slet ikke, det er jo sagsbehandler i stor stil!



Hvor de AC-ansatte overvejende efterlyser mere respekt omkring deres arbejde fra underviserens side, drejer problematikken for HK'erne sig mere generelt om anerkendelse i organisationen i det hele taget.

Flere AC-stabsmedarbejdere er inde på, at når der tales om viden på Den sociale Højskole underforstås socialfaglig viden. Den organisatoriske viden som typisk er repræsenteret af stabsmedarbejderne, men som via organiseringen af underviserne i u-enheder også er nødvendig i det mindste for enhedskoordinatorerne, er ofte underbelyst. Enkelte undervisere italesætter således også et behov for kompetenceudvikling af underviserne i forhold til de mere organiserende og koordinerende funktioner, som de som gruppe varetager via enheds- og faggruppekoordineringen.

- *Hvordan kan den gensidige respekt og anerkendelse mellem undervisningsansatte og stabsansatte – af hinanden og af hinandens særlige viden, herunder især af den organisatoriske viden?*

## Kontakten stabsmedarbejderne indbyrdes

På mikro-niveau giver flere interviewede stabsmedarbejdere udtryk for at opleve en høj grad af vidensdeling. Der diskuteres for eksempel i interviewene enearbejde kontra det positive i at være to om opgaver eller at dele kontor. Det er oplagt at det at være ene om væsentlige opgaver øger sårbarheden overfor sygdom og andet fravær. Omvendt peges der på, at det at dele opgaver, måske rent fysisk at dele kontor, medfører et kendskab til hinandens arbejdsområder, der letter arbejdsgange og kan være med til at udvikle mere effektive procedurer:

ST: Hvis X. og jeg brækkede benet på samme tid, så ville der være et problem, så det giver en enorm sårbarhed. Det var vist egentlig meningen at det skulle forsvinde, da jeg blev ansat. Min forgænger hun sad på både kurser og diplomer ikke – alene – og det var også et problem, da jeg startede for der havde jeg ingen at spørge.

ST: Det at man er to sammen er under alle omstændigheder enormt dejligt ikke, fordi rigtig mange af mine arbejdsopgaver her, det er sådan nogle jeg

hænger på helt alene. Mine nærmeste kollegaer det bliver Z, der laver det samme på de andre skoler, som jeg er rigtig glad for, jeg har at sparre med, for der er ikke nogle her jeg har at sparre med. Men hvad det her angik, så var vi altså to sammen ikke, og det, det den ene ikke kunne, det kunne den anden vel og tilsammen fandt vi ud af resten og så gik det jo.

ST: Vi har nede hos os, på vores kontor også lavet en erfaring. Jeg deler kontor med X som er inde to dage om ugen og nogle gange er hun inde og undervise flere dage og det var af ren nød for der var ikke plads til andet. Vi blev nødt til at blive møffet to ind på det kontor, men i og med at vi er os to på kontoret, så lærer man utrolig meget af hinanden og ved at lytte til hinandens telefonsamtaler. Jeg har jo sådan set fulgt hendes arbejdsdag og hendes samtaler. Så ringer der nogen næste dag og jeg kan huske, at i går der nævnte hun sådan og sådan: Det er meget sjovt det der med et kontorfællesskab, det gør altså noget, og X siger også, at hun aldrig har lært så meget om orden og arkivering og om, hvor tingene er.

## **Barrierer: uklare beslutningskompetencer**

Både stabsmedarbejdere og undervisere kommer ind på spørgsmålet om beslutningskompetencer og inddragelse i beslutninger, når det drejer sig om mulighederne for at udvikle, formidle og dele viden. Uklarheder omkring hvor beslutningskompetencer ligger, kan give oplevelser af ikke-viden.

Et centralt tema er spørgsmålet om hvor beslutningskompetencerne ligger i organisationen og om, hvorvidt man som medarbejder bliver inddraget i beslutninger vedrørende sine arbejdsopgaver eller ej. Der fremkommer i interviewene en tendens til, at jo mere centralt man er placeret fagligt og fysisk i forhold til ledelsen, jo mere indsigt og indflydelse oplever man at have. Dette gælder for både stabsmedarbejdere og undervisere.

ST: Mange af mine arbejdsopgaver, de kommer, fordi rektor stikker hovedet ind eller sender en mail, om jeg ikke lige vil undersøge noget, eller om jeg ikke lige vil skrive noget om ditten datten. Jeg mener det på den positive måde, hvis man kan sige det på den måde. Jeg har stadigvæk meget stor

indflydelse på, hvordan jeg løser opgaverne, men det er meget tit noget der kommer fra Lone. En henvendelse fra hende, f. eks. at hun gerne have, at jeg finder ud af noget omkring uddannelserne.

Nogle stabsmedarbejdere giver udtryk for en høj grad af autonomi i deres arbejde, hvor det snarere bliver de studerendes direkte krav og behov der styrer hvilke arbejdsopgaver, der bliver udført, end ledelsens opfordringer. At arbejdsopgaver opstår og udføres ud fra de studerendes behov opleves som det fremgår af interviewene umiddelbart "rigtigt" af de involverede. De stabsmedarbejdere, der taler om deres opgaver i denne sammenhæng giver udtryk for at der eksisterer en høj grad af indbyrdes samarbejde og enighed.

ST: Gad vide om det er anderledes for vores område, praktikken. Selvfølgelig kommer opgaver oppefra i den forstand, at alt, hvad vi laver, skal tælle med i virksomhedsplanen og så videre. Men nej jeg tror vi adskiller os.

A: Du sagde de studerende har studienet og der opstår et eller andet mere eller mindre udtalt krav om, at nu må vi kunne gøre det og det over nettet?

ST: Ja. Det er ikke noget jeg skal vente på, at nogle siger til mig, at det skal være sådan. Jeg gør det nogle gange og får så tilgivelse bagefter ikke? Det er meget meget sjældent, der kommer nogle egentlige opgaver fra ledelsen. Jeg plejer at gå i gang, og som sagt så kan der nogle gange, hvor jeg jokker hen over nogle kommandoveje ikke, men det har ikke været fatalt endnu!

Ledelsesansvaret opleves af andre stabsmedarbejdere som centraliseret hos rektor, hvilket medfører træghed i beslutningssystemet fordi alt "skal over Lones bord." Stabsmedarbejderne taler om manglende beslutningskompetence hos mellemliderne. Der gives udtryk for en fornemmelse af at beslutningsprocesserne er uklare. Frustrationerne omkring de uklare beslutningsgange er hos de interviewede ofte koblet til en usikkerhed omkring egne og lederes kompetencer. Nogle stabsmedarbejdere giver udtryk for at kunne manøvrere selvstændigt og udnytte uklarhederne, men der er også eksempler på, at ideer og beslutninger bliver ændret ovenfra.

A: Hvad har du kompetence til at beslutte? Hvor langt oppe i systemet skal dine forslag godkendes? Kan du sige, nu er det de her tilbud, vi går ud med?

ST: Det er svært at sige. Det er jeg ikke sikker på, der er nogen der ved. Hvis jeg skal sige sådan som jeg tror det er, så laver Y. og jeg stort set de kurser, vi synes der er fornuftige og vi snakker lidt med Y's leder. Hvis vi tror på, at der kan komme kursister nok, så prøver vi at udbyde det ikke. Men nogle gange så kommer der sådan et nedslag ovenfra, det kunne være fra rektor der pludselig siger, at der er for få interne lærere i folderen eller sådan noget, så nogle gange er der nogle andre der alligevel har meninger om, hvordan den folder kommer til at se ud.

Hos nogle stabsmedarbejdere udtrykkes frustration over, at man ikke ved hvorfor eller hvor beslutninger træffes. Ligesom arbejdsprocesserne bremses, bremses vidensdelingen, når man som medarbejder ikke ved til hvem man skal gå med sine spørgsmål. Endelig mener nogle stabsmedarbejdere, at de har for lidt indflydelse på beslutningsprocesserne og giver udtryk for en fornemmelse af ikke at blive hørt.

ST: Jeg har flere arbejdsgivere, selvom jeg er en meget lille afdeling med min egen leder, så får jeg også opgaver fra Lone. Jeg arbejder også sammen med IT på kryds og tværs, så det er flere steder fra at opgaverne kommer.

A: Hvordan opleves det?

ST: Det kan godt føles meget kaotisk i ny og næ. Det er meget svært med planlægningen. Det er meget svært at planlægge sin arbejdsdag, når der er "flere violiner" ind over.

ST: Også fordi der tit kan komme kontraordrer på nogle ting ikke. Det er måske også nogle gange svært at få tingene sådan op igennem systemet ikke?

Samtidig med kritikken af ledelsen er der en bevidsthed om, at mange beslutninger efterhånden ikke træffes på skolen mere men i undervis-

ningsministeriet og at skolen er nødt til at reagere på disse krav, uanset hvad der måtte menes af skolens egen ledelse:

ST: Det er det samme med økonomiafdelingen ikke, vi er også meget selvkørende. Så en gang imellem så stikker rektor en finger i jorden og hører hvor er vi henne og sådan. Men det er faktisk også mest for undervisningsministeriets og økonomistyrelsens og revisors skyld, hvor der kan komme restriktioner med sådan og sådan skal det foregå ikke og så kan vores rektor jo sige nok så meget! Det er instanser endnu højere oppe, som bestemmer om vi skal lave nogle ting på andre måder ikke.

Både når det gælder udefrakommende tiltag skolen må følge og beslutninger taget inden for skolens vægge peger interviewene på behovet for større synlighed omkring beslutningsprocesser og kompetencer. Hvordan denne synlighed kan opnås er på baggrund af udtalelserne om at føle sig overvældet af information derimod et mindre entydigt spørgsmål.

- *Hvordan kan beslutningsprocesser og -kompetencer synliggøres for både stabsmedarbejdere og undervisere?*

## Skolens prioriteringsstrategier

Som nævnt indledningsvis er der meget modsatrettede holdninger til DSHs åbne struktur både blandt undervisere og stabsmedarbejdere. Holdningerne spænder fra frustration i forhold til en udbredt grad af frihed, der samtidig opleves som en uklarhed omkring rammer til en opfattelse af spændende udfordringer, hvor det kun er op til en selv at finde begrænsningerne. Hvor nogle ansatte tilsyneladende oplever en høj grad af frihed og forstår at udnytte de muligheder "løse rammer" giver, beklager andre den uklare struktur, og føler det som en ekstra arbejdsbelastning, selv at skulle definere arbejdsrytmer og procedurer. Det beklages at informationer også m.h.t. arbejdsopgaver kommer for tilfældigt:

ST: vi har selv skullet lave alle arbejdsrytmerne, de startede med sammen med S. og mig kan man næsten sige ikke, eller jeg overtog den fra en der

rejste og så det var inden de var startet, så på en eller anden måde har vi selv sådan skulle finde ud af hvordan laver man en eksamen og hvordan alt muligt, som vi ikke vidste en skid om, og det har vi selv skulle finde ud af at lave sådan nogle arbejds gange på.

ST: jeg kan ikke helt huske hvad det er, det var noget YY anbefalede mig, det var med hensyn til SVU, men og det var også noget vi tilfældigt fandt ud af at hun snakkede med Odense og der var nogen der, så altså det er meget tilfældighederne der spiller ind, at man lige kommer til at nævne en ting på det rigtige sted på det rigtige tidspunkt ikke, hvor de rigtige personer er til stede. Mange tilfældigheder.

Modsætningen hertil er for eksempel den ansatte, der nærmest bliver helt høj over de spændende opgaver som hun selv skal finde ud af at løse ved hjælp af sine forskellige kontakter:

ST: Der er mange ting, der er tilrettelæggelse af eksaminer, der findes censorer på alle holdene og der er eksaminer to gange om året, og så er der hele optaget med registrering af nye studerende og ja finde lokaler til dem og kontakt til undervisere, det er primært eksterne undervisere. Vi har to lektorer på kandidaten, som har kontorer her på skolen. Tre faktisk, men primært to, som jeg har rigtig godt samarbejde med og som jeg altid kan læne mig op ad omkring kandidaten, ellers så er jeg helt alene med den. Der er ikke nogen der faktisk kan sådan, men jeg har et meget godt samarbejde med Ålborg Universitet, jeg har før været på en skole og kørt en ekstern uddannelse, og det er, det er rigtig spændende, og det er simpelthen så fantastisk når man kan få det til at køre, og jeg synes det kører rigtig godt på kandidaten. Men det gør det selvfølgelig i kraft af det der gode samarbejde der med Ålborg Universitet og med hele studiet og alle de undervisere der er derovre, og der er jo forskellige intranets og muligheder også man kan snakke sammen, også med alle de studerende.

Flere medarbejdere giver udtryk for at de oplever uklarhed omkring skolens mere langsigtede planlægning. Der eksisterer en fornemmelse af at opgaver løses ad hoc, særligt i forbindelse med sygdom og fravær i stabene og når der skal løses nye opgaver. De stabsansatte fremhæver

at denne situation fører til stress, hvilket i særdeleshed forstærkes i forbindelse med alene-arbejde.

Blandt underviserne efterlyses på en gang klarere prioriteringer, samtidig med at der på den anden side er en opmærksomhed på den fare for deres arbejdsmiljø, der kan ligge i en stærkere detailstyring ovenfra.

UV: Jeg synes faktisk at det er meget interessant, vi kan sidde her i enheden, du kan sige som du gør, når du ved at der i arbejdspladsvurderingen er påvist at folk sidder helvedes meget alene med deres planlægning, med deres prioriteringer og der decideret er et problem med organisering og tilrettelæggelse af arbejdet herinde.

UV: Jeg prøver at gøre det til et spørgsmål om en uenighed om, at tingene skal være sådan. At det dybest set handler om en utilfredshed med, at man er i den verden som man er i ikke, som er præget af dokumentationskrav, rammestyring og du ved det skal være på en bestemt måde. Nu skal vi snart fusionere og vi kan rigeligt komme i en situation, hvor der er en central planlægningsafdeling der melder ud til dig, du skal undervise mandag formiddag fra 8 til klokken 10 og så skal du igen tirsdag fra klokken 14 til klokken 16 og du får bare beskederne sådan her. Det er en prioritering af dine opgaver, hvor du får emnerne meldt ud ikke, og jeg er ikke i tvivl om, at der er nogle der vil have det bedre på den måde.

Et centralt tema i visse fokusgrupper er dårlig eller decideret manglende kommunikation i huset. Primært undervisere uden ledelsesposter og stabsmedarbejdere giver udtryk for, at informationer fra ledelsen og omkring skolens prioriteringer og nye opgaver kommer tilfældigt. På dette område eksisterer der tilsyneladende en forskel mellem de undervisere og stabsmedarbejdere, der er placeret centralt fagligt og ledelsesmæssigt og skolens øvrige medarbejdere. Blandt sidstnævnte tales der bl.a. om rygtedannelser med både personligt og mere organisatorisk indhold. Menige stabsmedarbejdere taler om at dårlig kommunikation og rygtedannelse forstærkes af etage-opdelingen. Både blandt menige undervisere og stabsmedarbejder er der enighed om, at netbaseret kommunikation ikke er nok, samtidig med at der udtrykkes en opmærksomhed på, at man som enkeltperson har et ansvar for at holde sig orienteret i forhold

til den netbaserede kommunikation, og at dette område nok typisk er noget der forsømmes i travle perioder.

Omvendt er de undervisere og stabsmedarbejdere, der har koordinerende eller ledende poster, generelt fuldt ud tilfredse med informationsniveau og grad af indflydelse:

UV: Det er vel ingen tvivl om, at i og med at enten vi er udpeget, der er i hvert fald godkendt og i og med at ledelsen også har besluttet at der følger funktionstillæg med og sådan nogle ting, det betyder at vi i højere grad bliver betragtet som tæt på ledelsen. Ikke at vi er en del af ledelsen, men tættere på ledelsen, ikke.

UV: Jamen jeg vil sige, jeg opfatter i hvert fald, at jeg er velorienteret om, hvad der sker på skolen. Og man kan sige til daglig tænker jeg måske ikke så meget over det, men jeg har jo kollegaer, som kommer og siger, det der, det vidste jeg sku ikke, er det det der er oppe og det der bliver diskuteret? Jeg tror i forhold til mange, til dem der ikke er koordinatore, så tror jeg vores vidensniveau er betragtelig højere.

UV: Det er meget højere.

UV: Selvom det formelt er Lone, der træffer beslutningerne, så har vi jo muligheder for at kommentere på tingene, ikke. Og dermed også reelt være en del af beslutningsprocessen.

På baggrund af citaterne rejser der sig en problematik omkring medarbejdernes kendskab til og ejerskab i forhold til skolens prioriteringsstrategier. Vidensniveauet i forhold hertil er som det fremgår ujævnt fordelt. Dette vanskeliggør identifikationen med skolen som institution og begrænser mulighederne for vidensproduktion hos nogle medarbejdere. Ligeledes må det antages at det ujævne vidensniveau er en medvirkende faktor i forhold til den indbyrdes konkurrence og mistænkeliggørelse af andre grupper af ansatte i huset. Uigennemsigthed kan betyde, at kun de få udvalgte føler sig på sikker grund i forhold til at blande sig i debatterne på skolen, hvilket igen kan have en negativ indflydelse på engagement og nytænkning både hvad angår faglighed og organisation.



Afslutningsvis kan man derfor stille spørgsmålet:

- *Hvordan kan prioriteringsstrategierne på DSH synliggøres og give flere ansatte ejerskab til strategierne?*

# Opsamling

I en opsamlende oversigt kan analysens pointer præsenteres som nedenfor. Vi har i højre spalte oplistet en oversigt over de potentialer i videnskabelses- og vidensdelingsprocesser, som analysens empiriske materiale har peget på. Der er ikke tale om en udtømmende oplistning, som vi har påpeget i den indledende metodiske ramme, men derimod en informant-genereret oversigt, som dog har en udsigelseskraft der rækker ud over den konkrete persongruppe. I venstre spalte har vi på samme vis oplistet alle de begrænsende forhold og dimensioner ved videnskabelse og -deling, som analysen har resulteret i – i en tilfældig rangorden.

Potentialer i videnskabelse og vidensdeling	Barrierer for videnskabelse og vidensdeling
<p><b>Undervisningsenheder</b> fører til vidensdeling og videnscirkulation gennem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• udveksling af undervisnings-erfaringer</li> <li>• pædagogiske diskussioner om mål, fagligt indhold og valg af pædagogiske metoder</li> <li>• diskussion af kvalificering af særligt vidensområder: eks. studiekredse, bacheloropgaver mm.</li> <li>• fora med et fælles ansvar, hvor der tages hånd om hinanden med kendskab til hinandens fagligheder, som medfører god sparring, åben, solidarisk og vidensdelende (eks. overheads)</li> <li>• tværgående undervisningsforløb: eks. Tvængen</li> </ul>	<p>Tidspres</p> <p>Ressourcemangel – administrative opgaver stjæler tid fra pædagogik og undervisning</p> <p>Metal-træthed</p> <p>Parcellering af vidensflow og vidensdeling pga. manglende tværgående sammenhæng i undervisningsenhederne</p> <p>Manglende forståelse for udbytte af undervisnings-evaluering</p> <p>Mangel på anerkendelse af gode præstationer</p> <p style="text-align: right;">(fortsættes...)</p>

Potentialer i videnskabelse og vidensdeling	Barrierer for videnskabelse og vidensdeling
<p><b>Udvikling af specialdesignede eksterne kursusforløb – praksiskontakter</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eksterne kurser i samarbejde med underviserne</li> <li>• konfronterer uv med nye praksismåder, hvordan love forvaltes, nye former for praktisk socialt arbejde, hvor er problemerne</li> <li>• fører til metodeudvikling og -tilpasning</li> <li>• fører til nye indsigter og ekspertisefelter, nye forskningsområder skal oplæses</li> <li>• videns spill-off til grunduddannelse – et helt nødvendigt vidensflow</li> </ul> <p><b>Eksterne vidensdelings-netværk</b> med forskningsmiljøer</p> <p><b>Ad hoc samarbejdsrelationer</b> Finde praktikpladser, have studerende på special-visitser på asylcentre, finde gæstelærere til undervisning</p> <p><b>Faggrupper</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fremlæggelse af fag-oplæg</li> <li>• Fremlæggelse af udviklingsprojekter</li> <li>• Eksterne foredrag og input</li> <li>• På tværs af højskoler i landet</li> </ul> <p><b>Bøger og artikler</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fremskriver og gør status over aktuel viden, udvikler og bidrager til socialfaglig vidensudvikling og giver afsæt for nye emner og vidensperspektiver:</li> </ul>	<p>Angst for negative kollegabedømmelser</p> <p>Individuelle overlevelsesstrategier – eks. nedsat arbejdstid</p> <p>Mangel på fortløbende kontakt til studerende = videnstab ift progression, læring og undervisningsindhold</p> <p>Mangel på pædagogiske diskussioner</p> <p>For meget spredthagl og for lidt strategi</p> <p>Reaktive strategier i stedet for proaktive</p> <p>Defensiv frem for offensiv</p> <p>Tilfældig vidensdeling frem for velovervejede og planlagte</p> <p>Feber-redninger</p> <p>Enhedsorganiseringen i undervisningsenheder har et stort vidensdelings- og vidensproducerende potentiale som dog ikke udnyttes og planlægges nær nok</p> <p>Tendens til privatiserede praksiskontakter med 'tilfældige' undervisere – ikke åben strategiske planlægning</p> <p style="text-align: right;">(fortsættes...)</p>

<b>Potentialer i videnskabelse og vidensdeling</b>	<b>Barrierer for videnskabelse og vidensdeling</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fag-, metode-, teori- og analysespecifikke</li> <li>• Antologier</li> <li>• Udviklingsresultater</li> <li>• Afrapporteringer og dokumentationer</li> </ul> <p><b>Organisatoriske og socialfaglige stabsfunktioner</b></p> <p>Udvikling af de organisatoriske og stabsorienterede funktioner, som bidrager til vidensdeling og vidensflow gennem eks</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eksamenstilrettelæggelse og -udvikling</li> <li>• Koordination og vidensfacilitering omkring praktikkontakter, samarbejde mellem højskoler, andre udd.institutioner, mv.</li> <li>• Studiemiljøfacilitering gennem et udfoldet kontaktnet til de studerende som bearbejder/forebygger studierelaterede problemer og forhold</li> <li>• Indgår i samarbejdsteam med undervisere og bidrager hermed til vidensgenerering og -deling</li> <li>• Udvikling af studievejledning – praksis og studieinformationer desangående</li> <li>• Markedsføring og formidling af højskolens forskellige faglige uddannelses- og efteruddannelses tilbud</li> </ul>	<p>Manglende systematisk erfaringsopsamling fra eksterne praksisforløb</p> <p>Tendenser til polariseringer mellem akademiske og praksis-orienterede undervisere</p> <p>Professionsfaglighed og socialfaglige diskussioner drukner på DSH og tages i højere grad ude i byen</p> <p>Organisatorisk viden underkendes, med risiko for manglende udvikling heraf</p>

Evalueringen tegner dermed et dobbeltsidigt billede:

På den ene side rummer Den sociale Højskole en lang række kvalificerende og velfungerende vidensgenererende 'sites' og fora, som er

medvirkende til at fundere højskolen på det vidensgrundlag hvorfra de ansatte kan udvikle og afvikle sine funktioner og produkter.

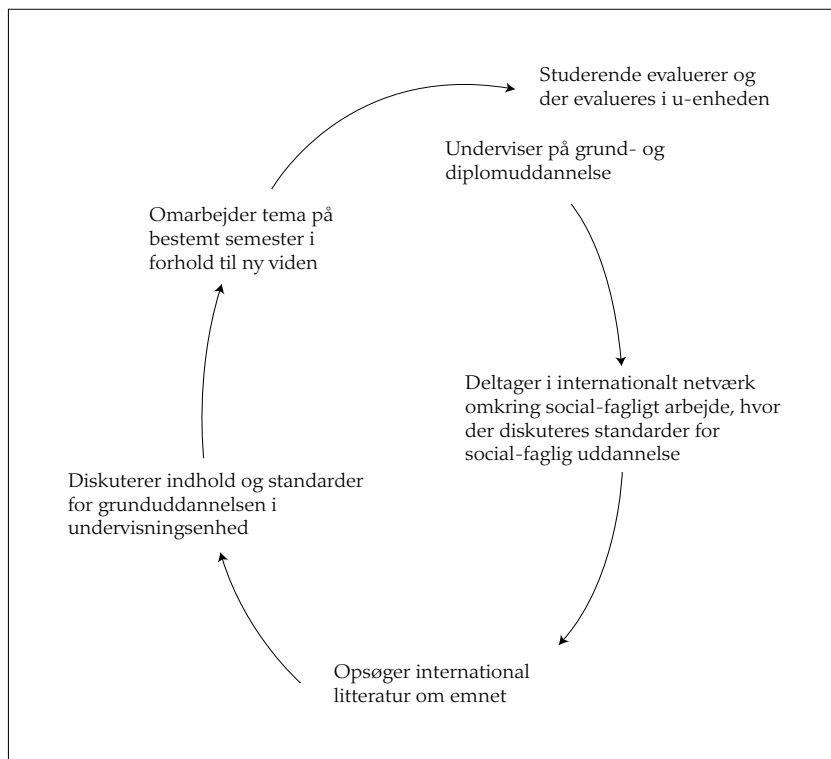
På den anden side rummer højskolen en række dysfunktioner, som er med til at hæmme og stække det potentielle videnspotentiale og vidensgrundlag som højskolen rummer i kraft af deres ansatte og studerende, deres organisationsstruktur, deres funktioner, samarbejdsflader og -partnere.

## Vidensflow som kompetenceforløb og udviklingspotentiale

De vidensfora som vi i den foregående oversigt har oplistet udspiller sig på mange forskellige niveauer i højskolen og spænder over kollektive pædagogiske, organisatoriske og socialfaglige sammenhænge såvel som individuelle forløb. Hver for sig vil de beskrive fora rumme en lang række mikroprocesser, som spænder over særlige incitamenter og som vil være udløsende for den konkrete vidensproduktion, nogle særlige betingelser og særlige måder at producere og udvikle på, nogle særlige samarbejdsformer som har været bragt i anvendelse, nogle særlige forhold som har fungeret enten inspirerende og motiverende eller som en barriere og endeligt nogle forskellige slutprodukter, som det pågældende vidensflow har resulteret i.

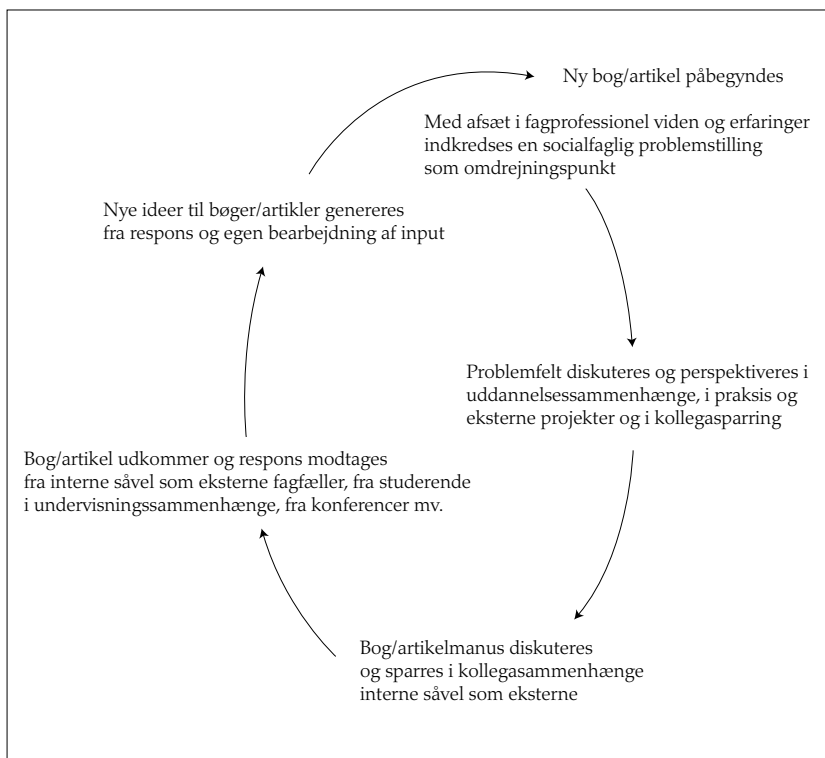
Vi har udvalgt nogle eksempler på vidensflow baseret på beskrivelser fra informanterne og illustreret disse i et visuelt vidensflow-chart. Formålet med dette er at synliggøre de delprocesser og forløb/flow som har været substansen i de udvalgte eksempler. Eksemplerne demonstrerer hvordan et antal hverdagsaktiviteter og velkendte faglige processer og produkter faktisk indeholder vidensudvikling, vidensdeling, videnscirkulation i et omfang som vækker eftertanke.

## Vidensflow-chart: Undervisningsudvikling



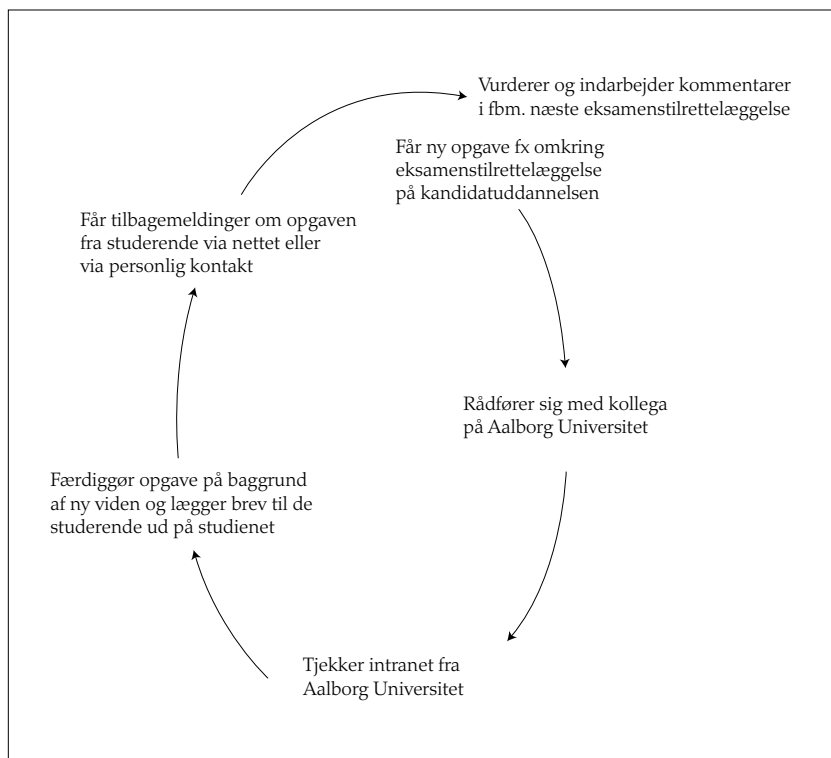
Det første eksempel viser, hvordan undervisning på Den sociale Højskole udvikles illustreret gennem et vidensflow. Afsættet er her en problemstilling fra en undervisningssituation, som faciliteres af en deltagelse og faglig inspiration ved et internationalt netværk. Dette bliver afsættet og incitamentet for en yderligere litteratur fordybelse omkring emnet og denne nye viden omarbejdes og integreres i et undervisningstema, som præsenterer den nye viden for de studerende. Denne evalueres af de studerende og blandt kollegaer i en undervisningsenhed og dermed kan der startes et nyt vidensflow som kan tage afsæt i et nyt vidensbehov.

## Vidensflow-chart: Produktion af bog/artikel



Det næste eksempel tager afsæt i hvordan ansatte på Den sociale Højskole skriver faglitteratur: bøger, artikler, conferencebidrag mm. Afsættet kan her tages flere steder: egne faglige synspunkter og interesser, vidensbehov hos studerende, praktikere og professionelle eller gennemførte forsknings- og udviklingsprojekter. Herefter indgår bog/artikelproduktionen i et vidensflow som i varierende grader anvender kollegial sparring som en del af arbejdsprocessen – enten internt på højskolen eller med eksterne partnere. Når bog/artikel er publiceret opstår muligheden for at få efterfølgende kommentering og indgå i debatter og faglige drøftelser blandt de selvsamme aktører: kollegaer både internt som eksterne, studerende, praksis mm. Herefter kan opstå et nyt vidensbehov som et resultat af vidensflowet, som har potentiale til at spiraludvikle sig.

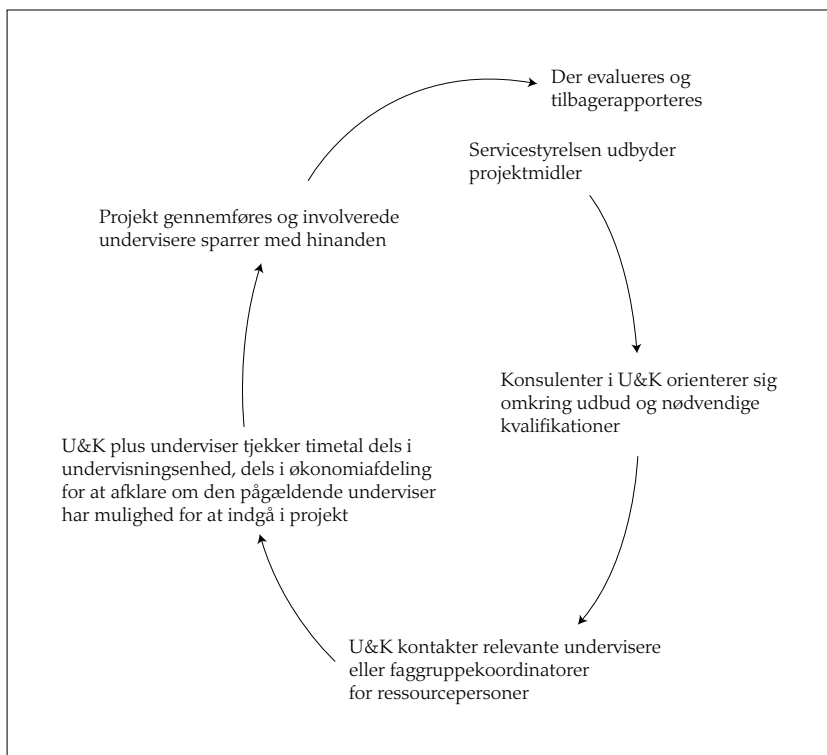
## Vidensflow-chart: Udvikling af eksamenstilrettelæggelse



Det tredje eksempel handler om et stabsfunktion og retter sig mod at udvikle en del af undervisningsfunktionen: eksamenstilrettelæggelse. Her er afsættet et behov for en ny tilrettelæggelse af eksamen, som nødvendiggør inddragelse af eksternt viden – dvs. hvordan andre uddannelsesinstitutioner har løst en lignende problemstilling. Herefter indhentes yderligere viden gennem internet og der udarbejdes et dokument som beskriver den nye praksis og dets retlige grundlag. Denne offentliggøres og der indsamles evaluerende responser fra brugere: studerende og lærere. Herefter tilrettes dokument og beskrivelse af den nye praksis.



## Vidensflow-chart: Ekstern projektudvikling



Det fjerde eksempel handler om højskolens udvikling af eksterne projekter. Her er afsættet et licitationsudbud fra et offentligt ministerium, som definerer emne, omfang og rammer for indsats. Herefter går projektbeskrivelses-processen i gang med indhold, kontakt til relevante undervisere og koordinatore mhp. at tilrettelægge et realistisk og fagligt optimalt projektudbud. Dette gennemføres efterfølgende med løbende og afsluttende evaluering.

- *Med inspiration fra disse forskellige vidensforløb kan man således overveje hvordan Den sociale Højskole kan tilvejebringe de mest optimale betingelser for at så mange vidensflow kan udfolde sig som mulige.*

# Tværgående afslutningstemaer

## Paradigmeskifte og kritisk viden

Professionshøjskolerne befinder sig i et paradigmeskifte, hvor de skal omformes fra en klassisk MVU uddannelsesinstitution til et vidensbaseret university college. Som en CVU-institution er udfordringen at fundere uddannelsesaktiviteterne i vidensformer, som kan udfordre de eksisterende og kommende professionelles selvforståelse og herskende praksislogikker – og samtidig være socialt og fagligt bæredygtige, idet den nye viden skal have en nytteværdi for praksisfeltet. Her vurderes viden ud fra de konsekvenser anvendelsen af denne viden har for praksisfeltet. Viden bliver altså i denne kontekst forbundet med særlige former for erkendelsesmæssige og/eller praksisforandrende potentiale. Højskolen skal derfor etablere og udvikle sin organisation, så de ansatte kan indgå i kontinuerlig kompetenceudvikling, fundere alle undervisningsaktiviteter i både en reproduktion af viden men også i en ny vidensproduktion. Højskolen har en række velfungerende vidensflow og fora hvor de ansatte med afsæt i både interne og eksterne undervisningsopgaver, formidling og skrivevirksomhed producerer, deler og cirkulerer viden. Højskolens stabsansatte indgår ligeledes i vidensudvekslinger og -produktioner som faciliterer de mange undervisningsopgaver, formidler, administrerer, udvikler og markedsfører uddannelsesinstitutionen. Men evalueringens informanter har også beskrevet hvordan højskolen på samme tid etablerer og vedligeholder en række barrierer for en fortsat realisering og videreudvikling af det videnspotentiale som både de ansatte og de studerende rummer.

Et væsentligt aspekt af CVU-institutionernes nye status som videns(re)producerende institutioner retter sig mod at få opbygget samarbejdsrelationer som er forskningsbaserede. CVU konstruktionen opererer med et krav om forskningstilknytning og en indplacering af udviklingsprojekter i forskellige undervisningsformer og CVU institutionernes generelle virke. En strategi kunne derfor være, at højskolen udnytter de velfungerende og udbytterige vidensflow og vidensfora, som højskolens ansatte har opbygget og fremover udvikler nye praksisformer til hvordan der kan etableres konkrete samarbejder med universitetsmil-

jøer. Praksis i det sociale arbejde kan ligeledes med udbytte indplaceres i et videnskredsløb og en samarbejdende videnskonstruktion, som har tre partere: højskolens ansatte, professionelle og brugere fra den socialfaglige praksis samt relevante universitetsmiljøer. Samarbejdsprojekter af forskellige karakter er i stand til at bringe højskolens ansatte i en nærhed-distance position med de øvrige aktører samt etablere de særlige dialoger om samfundets interesser i forhold til faglige, politiske, sociale og erhvervsmæssige organisationer, som vi tidligere har fremhævet kendetegner modus 2 vidensproduktion. Højskolens forskningsenhed er et samspil med stort videnspotentiale, men omtales af evalueringens informanter som et vidensfora som organiseres omkring uformelle situationer. Dette giver ikke nødvendigvis et udtømmende billede af forskningsenhedens position og placering, idet enhedens tilstedeværelse netop giver mulighed for at højskolens ansatte kan veksle mellem forskellige typer af opgaver, hvor forskningsenheden tilbyder forsknings- og evalueringsopgaver. Men også her bør det overvejes, hvordan der kan etableres flere og cirkulerende vidensflow med afsæt i forskningsenhedens arbejde, som kan involvere flere ansatte og flere forskellige faglige arenaer i højskolen.

Et andet aspekt af samarbejde med universitetsmiljøer er en styrkelse af forskeruddannelse som et efteruddannelsesspor for højskolens ansatte. Et forskningsbaseret samarbejde med universitetsmiljøer bidrager med en vidensproduktion af høj kvalitet og som kan fungere som et vidensboost i forhold til undervisning, eksterne projekter, til skrivning og publicering.

## **Kompetenceklynger og vidensflow**

I den teoretiske ramme for evalueringen har vi peget på, at kompetenceklynger og den kreative klasse er begreber for hvad der kan have betydning for vidensbaserede virksomheders evne til at etablere en optimal arbejdsorganisation. Som påpeget i indledningen giver disse begreber anledning til at overveje, hvilken betydning kreativitet – og arbejdsbetingelser som beforder kreativitet – har for de enkelte ansatte, for højskolens undervisningsprodukter og -ydelser samt for ledelsen.

Evalueringens informanter peger for manges vedkommende på, at der er stor tilfredshed med de eksterne samarbejder og med de vidensflow som kombinerer interne og eksterne partere. Her eksisterer tilsyneladende faglig energi, nyudvikling, respekt og givtige samarbejdsrelationer. Med andre ord her er der etableret et antal kompetenceklynger, hvor vidensproduktion og innovation finder sted. Det ser også ud at der internt på højskolen kan identificeres et mindre antal fora som også rummer samme kvaliteter. Det bør derfor overvejes, hvordan højskolen kan etablere flere kompetenceklynger og innovative vidensmiljøer, som rummer samme kvaliteter. Kompetenceklynger kan etableres over en variation af aktører og være både interne, eksterne og kombinere disse. Kompetenceklynger kan således også rumme undervisere og stabsansatte og herigennem bidrage til at etablere vidensflow som formår at skabe synergieffekter mellem disse forskellige vidensformer. Kompetenceklynger centreret omkring højskolens forskningsenhed er også oplagt og kan medvirke til fortsat styrkelse af vidensflow af høj kvalitet.

Et væsentligt aspekt ved vidensproduktionen på højskolen må vurdere hvordan de ansattes muligheder er for at indgå i forskellige vidensflow og kredsløb og hvordan både de ansatte og viden er i stand til at cirkulere og bevæge sig mellem forskellige steder i højskolen. Vidensflowet eller cirkulationen mellem de forskellige fora er af afgørende betydning for generering af modus 2 viden. Her fremhæves at viden er influeret af de rum hvori de er produceret og anvendt, idet de har hver sine lærings- og produktionsrum med hver sine opfordringsstrukturer – og kunne vi tilføje forhindringsstrukturer. Det er derfor væsentlig videre at vurdere hvordan de ansatte har muligheder for at skabe vidensflows i højskolen, hvordan de bevæger sig og på hvilke måder vidensudvikling henholdsvis fremmes og hæmmes i de forskellige rum hvori de produceres.

Med afsæt i evalueringens analyser tyder det på, at der nok er et antal velfungerende vidensflows, men at mange af disse ikke for nuværende har muligheder for at bevæge sig i uhindrede flows og cirkulationer. Med andre ord har kvalificerede ansatte på højskolen ikke de optimale muligheder for at udvikle og videre kvalificere deres viden, deres undervisnings erfaringer, deres eksterne samarbejdsrelationer, osv. Evalueringen har identificeret et antal barrierer som både har rødder i organisatoriske forhold, i arbejdstilrettelæggelse og arbejdsressourcer, i samarbejdsfor-

mer og arbejdsmiljø, i individuelle prioriteringer og oplevelser, i fagopfattelser og fagtraditioner. En væsentlig indsats må derfor rettes mod at udvikle bedre betingelser for at de ansatte kan udvikle deres faglige kompetencer i velfungerende vidensflow og videnscirkulationer, som højskolen sætter pris på, efterspørger og skaber de mest optimale rammer for. En relevant overvejelse er således, at der på højskolen bør være tilpas mange vidensflows, dvs. medarbejdere som er aktive i tilfredsstillende enten interne eller eksterne samarbejdsrelationer, hvor de både kan bidrage med viden de besidder, men også indgå i sammenhænge og forløb som bidrager med ny viden.

## **Organisation og ledelse i vidensinstitutioner**

Vi har i vores teoretiske ramme peget på hvordan (forsknings)ledelse i dag skal håndtere balancer mellem vidensproduktion og anvendelse, mellem fornyelse og kontinuitet og mellem samarbejde og konkurrence. Ledelsen skal yderligere være sensitiv overfor endnu et afgørende forhold: balancen mellem autonomi og styring. Samtidig har vi oplistet hvilke forhold i vidensproducerende organisationer som er centrale for etableringen af en effektiv og velfungerende organisering, velfungerende samarbejder kollegaer imellem og mellem ledelse og ansatte. Dette indbefatter et fokus på velfungerende samarbejdsformer mellem ansatte, økonomistyring og prioriteringer, en effektiv tilrettelæggelse af arbejdsprocesser og ydelser, motiverede medarbejdere som opmuntres og påskønnes, en organisation som bygger på stordriftsfordele med velfungerende backing.

Yderligere har vi talt om første og anden ordens ledelse, hvor de ansatte kan udøve frie og autonome valg omkring metodevalg, tilrettelæggelse og gennemførelse af deres arbejde, mens ledelsen har ansvaret for at skabe viden, værdier og normer som kan give de mest optimale rammer for arbejdet, som de selvledede medarbejdere kan støtte sig til. Perspektiveret på evalueringens pointer og analyser kan vi sige, at der dels synes at være ganske forskellige – næsten modsatrettede – vurderinger af samarbejds- og indflydelsesmuligheder på højskolen, hvor nogle fremhæver store indflydelsesmuligheder mens andre gør det modsatte. Dels kan man også overveje, hvorvidt det for øjeblikket er muligt at indgå

i selvledede konstellationer af en første og anden ordens karakter. En sådan organisationsstruktur kræver et forarbejde og et udviklingsorienteret miljø hvor der gradvist skabes de forudsætninger og kompetencer som kan løfte en sådan opgave – for eksempel i undervisningsenhederne, i stabsfunktionerne, i de eksterne projektgrupper, i ledelsesgruppen, osv. Endelig kan man pege på, at der også kan være tale om en spænding mellem forskellige organisationskulturer og arbejds traditioner linket til det paradigmeskifte, som vi tidligere har peget på. I klassiske undervisningsinstitutioner har der lidt spidsformuleret været tale om en stærk styring af arbejdsdagen med forprogrammeret skemaer og dagsstrukturer, med angivne pensum, med forudfattede muligheder eller det modsatte for teamsamarbejde, med fastlagte eksaminationskrav, osv. I de moderne vidensorganisationer er der derimod tale om et ganske anden organisationsmode, som i højere grad er netværks- og projektorganiserede, selvledet, selvplanlagt og selvevalueret i langt højere grad. En fortsat udvikling af organisationskulturen og -strukturen må derfor tage disse forhold nøje til overvejelse: hvordan kan højskolens organisation og kultur styrkes i retning af mere selvledelse og selvforvaltning.

# Litteratur

- Andersen, Linda (1999). *Facader og facetter. Modernisering og læreprocesser i socialpædagogik og forvaltning*. Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, Linda og Ahrenkiel, Annegrethe (2003). *Læringsrum i det sociale arbejde*. AKF Forlaget.
- Castell, Manuel (1996). *The Rise of the Network Society*. Policy Press
- Dahler-Larsen, Peter og Krogstrup, Hanne Kathrine (2003). *Nye veje i evaluering*. Systime
- Erhvervsfremmestyrelsen (1998) Den vidensbaserede økonomi – en analyse af vidensintensitet og vidensstrømme i det danske innovationssystem. DISKO-projektet: Rapport nr. 4. <http://www.ebst.dk/publikationer/rapporter/videnbas/sammenfatning.html>
- Halkier, Bente (2003). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, Niels Buur & Gleerup, Jørgen (2004). *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.
- Haaning, L.L., Toft, S. S., Severinsen, L., Poulsgaard, K., Lyager, M. og Pedersen, J. (2007) *Innovationskraft på professionshøjskoler*. Undervisningsministeriets temahæfteserie, nr. 3 – 2007. Undervisningsministeriet 2007
- Hjort, Katrin (2005). *Professionaliseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag
- Hjort, Katrin (2001). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag
- Jensen, Signe Mette og Andersen, Linda Lundgaard (2004). *International og interkulturel i dansk farvand. En evaluering af den internationale og interkulturelle socialrådgiveruddannelse på Den sociale Højskole*. Institut for Uddannelsesforskning, RUC
- Krogstrup, Hanne K. (2003). *Evalueringsmodeller. Evaluering på det sociale område*. Systime
- Madsen, Bent (2003). *Videnskabelse, videntransformation og videndistribution – om CVUets berettigelsesgrundlag*. In Agora, nr. 1, CVU Stork
- Qvortrup, Lars Peter (2000). *Det hyperkomplekse samfund*
- Qvortrup, Lars Peter (2005). *Det lærende samfund*
- Raaen, Daniel (2003). *Vitenskapelse, vitentransformasjon og vitendistribusjon – men på hvilke premisser? Noen kommentarer til Bent Madsens artikkel*. In Agora nr. 1, CVU Stork.
- Wenneberg, Barlebo, S. (2001) *Vidensledelse på universiteterne – når viden både skal produceres og anvendes*. Ledelse & Erhvervsøkonomi 1/2001

Denne evaluering undersøger hvordan videnskabelse og vidensdeling finder sted i en undervisningsinstitution samt hvordan organisatoriske, faglige, menneskelige og ressourcemæssige forhold indvirker på disse processer. Den Sociale Højskole i København har ønsket en belysning af hvordan et organisations-udviklingsprojekt har udviklet højskolens vidensproduktion og vidensdeling samt hvordan denne proces har påvirket højskolens 'produkter' og processer, stabsfunktioner og samarbejdsformer. Et centralt omdrejningspunkt i evalueringen er, hvorvidt højskolens organisering har medvirket til at fremme og/eller hæmme vidensopbygning, vidensdeling og vidensproduktion i organisationens forskellige funktioner og ydelser? Evalueringen er interessant- og aktørorienteret, idet en række forskellige personer bidrager med vurderinger af de undersøgte problemstillinger i et retrospektivt og prospektivt perspektiv. Samtidig tegner evalueringen et teoretisk rids over vidensdefinitioner, ledelse og udvikling af vidensproducerende organisationer, som en rammeforståelse for analyserne.