



En model for netværksbaseret benchlearning

- **erfaringer fra ESB-netværkets benchlearning-projekt**

December 2007

Forord

ESB-netværket og projektansøgning

I 2003 blev ESB-netværket etableret med et af formålene, at interesserede medlemsskoler og samarbejdspartnere skulle arbejde med **E**valuering, **S**amarbejde og **B**enchmarking/-learning. Dec. 2007 er der ca. 60 medlemmer i netværket.

Tilfredshedsundersøgelseskoncepter til brug blandt elever, medarbejdere og virksomheder blev udviklet og taget i anvendelse.

I nov. 2005 besluttede ESB-netværkets styregruppe, at det var nødvendigt med mere fokus på at skabe hensigtsmæssige sammenhænge i kvalitetsarbejdet, så man kan sikre, at dokumenterede resultater (f.eks. tilfredshedsundersøgelser) omsættes til læring og forbedring af praksis på skolen/i afdelingen.

Ud fra dette fokuspunkt udarbejdes en projektansøgning til Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling (SCKK) og Undervisningsministeriet (UVM) og juni 2006 modtager vi en bevilning til projektet: "Benchlearning - professionalisering af netværksbaserede læringsmiljøer skaber forbedret praksis". (BL-projektet)

Deltagere og organisering

Blandt ESB-netværkets medlemmer ønskede en hel del af skolerne at deltage i BL-projektet.

Af sidste side i kompendiet fremgår, hvilke skoler der deltog i projektet, og hvem der deltog i projektets styregruppe og følgegruppe.

Eksterne konsulenter

De gennemgående eksterne konsulenter i projektet har været:

- Hans Jørgen Knudsen, Danmarks Erhvervspæd. Læreruddannelse (DEL)
- Anne Birte Mortensen, ABM konsultation

Til udvikling af specifikke opgaver har vi haft tilknyttet som ekstern konsulent

- Torben Hansen, LAMA grafik

Analysefirma

Dataindsamling i tilfredshedsundersøgelserne forestås af skolerne, og i samarbejde med analysefirmaet Ennova A/S, Århus udarbejdes resultaterne af undersøgelserne i forskellige benchmarkingrapporter til brug for gennemførelsen af de efterfølgende BM/BL forløb.

Dokumenter og formidling af projektresultater

I det store og omfangsrige projekt er der udarbejdet en del dokumenter. På dette sted vil vi gerne omtale 3 kompendier, som er opbygget med en indre sammenhæng og som danner grundlag for formidlingen af projektresultaterne og i den praktiske gennemførelse af BM/BL forløb:

- 1. En model for netværksbaseret benchlearning – erfaringer fra ESB-netværkets benchlearning projekt** – Hans Jørgen Knudsen DEL, hovedansvarlig for udarbejdelsen
Målgruppen: Primært proceskonsulenter, ESB-koordinatorer og andre nøglemedarbejdere ifm BM/BL-forløb
- 2. Ledelsens rolle i gennemførelsen af benchlearning - erfaringer fra ESB-netværkets benchlearning projekt** - Hans Jørgen Knudsen DEL, hovedansvarlig for udarbejdelsen
Målgruppen: Primært skolernes strategiske ledelse og afdelingernes driftsledelse
- 3. Guide til netværksbaseret benchlearning – BL guide** – Anne Birthe Mortensen, ABM konsultation, hovedansvarlig for udarbejdelsen
Målgruppen: Primært dem der på skolerne er involveret i den praktiske gennemførelse af BM/BL-forløb

Se også nedenstående afsnit.

Website

På ESB-netværkets website www.esb-netvaerk.dk findes også:

- Oversigt over ”Deltagende skoler og uddannelser samt igangsatte forbedringsaktiviteter”
- Notat om ”Videokonference som værktøj i benchlearning”
- Artikel om ”Netværksbaseret benchlearning – erfaringer fra ESB-netværkets benchlearning-projekt”.
- Evalueringsrapport over ”Benchlearning – professionalisering af netværksbaserede læringsmiljøer skaber forbedret praksis”.
- Samt øvrige dokumenter om projektets gennemførelse og resultater.

Projektledelsen

Den ansøgende skole på ESB-netværkets vegne har været Randers Tekniske Skole.

Projektledelsen har været:

- Lars M. Madsen, kst. direktør Randers Tekniske Skole og ESB-netværket
- Jens Chr. Agger, konsulent ESB-sekretariatet

Projektsekretariat og yderligere informationer

ESB-netværkets sekretariat ^v/ Lajla Pedersen, ProjektCare har fungeret som projektsekretariat.

Yderligere oplysninger om projektet og projektdokumenter kan fås ved henvendelse på tlf.

25 15 79 09 eller mail lajla@esb-netvaerk.dk

På vegne af projektledelsen

Lars M. Madsen

Indholdsfortegnelse

0. Indledning	5
1. ESB-netværkets arbejde i et kvalitetsperspektiv	6
1.1 Om baggrunden for arbejdet med et benchlearning begreb	6
2. Benchlearning i netværk	9
2.1 Afgrænsning og præcisering af benchlearning	9
2.2 Netværkssamarbejdet	10
2.3 Benchlearning processen	12
3. Forberedelsen	13
3.1 Ambitionen om en ny og bedre praksis	14
3.2 Projektet som også er et læringsprojekt	17
3.3 Projektgruppen	19
3.3.1 Projektgruppens etablering	19
3.3.2 Undersøgelse af egen praksis	20
3.3.3 Projektbeskrivelsen	21
3.3.4 Projektgruppens videnbehov	23
3.4 Valg af partner og forberedelse til videnarbejdet	23
3.4.1 Valg af partner	23
3.4.2 Forberedelse af partner	25
4. Videnarbejdet	26
4.1 Viden – hvad er det?	27
4.2 Forudsætningerne for videnarbejdet	29
4.3 Videnudveksling og -udvikling	30
4.3.1 Videnudveksling	31
4.3.2 Videnudvikling	33
4.4 Kompetenceudvikling	35
5. Implementeringen	38
5.1 8 skridt på vejen mod succesfuld forandring	38
5.2 Hvad skaber succes	39
5.3 Projektgruppens rolle i implementeringen	40

0. Indledning

Dette kompendium er udarbejdet i forlængelse af BL-projektet, som har til formål at undersøge hvorledes dokumenterede tilfredshedsresultater kunne føre til en forbedret praksis.

På baggrund af iagttagelser og diskussioner med de involverede skoler, som har deltaget i projektet er kompendiet skrevet som en slags konceptpapir for ”Netværksbaseret benchlearning”.

I kompendiet er benchlearning defineret som en aktivitet, der både omfatter 1) viljen til at forandre noget i praksis, 2) indhentning af erfaringer og viden udefra til en forbedring af forudsætningerne for at forandre og forbedre, og 3) den efterfølgende implementering i organisationen.

På den måde er benchlearning blevet et forholdsvis eksklusivt begreb, som bestemt ikke omfatter alt det som ESB-netværket og dets medlemmer skal foretage sig.

Der er f.eks. meget god grund til at søge erfaring og inspiration hos hinanden på en knap så gennemgribende måde. Det kan være både lærerigt, inspirerende og også føre til forbedringer uden alle de anstrengelser, der ligger i et egentligt benchlearning forløb. Det viser projektets erfaringer.

Inspiration fra andre kan også være en god forberedelse til formuleringen af et benchlearning forløb.

Dette kompendium omfatter kun arbejdet med ”Netværksbaseret benchlearning” og er blevet til i et tæt samarbejde mellem de to eksterne konsulenter og mange af de proceskonsulenter og ESB-koordinatorer, der har fulgt projektet til dørs og har givet værdifuld inspiration og vejledning undervejs. Hans Jørgen Knudsen DEL er hovedansvarlig for udarbejdelsen.

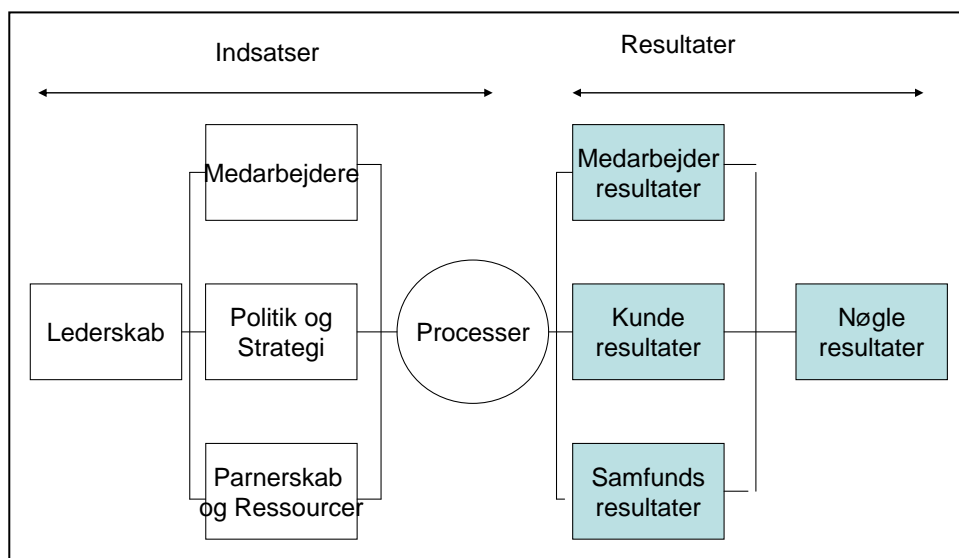
Kompendiet er tænkt som en hjælp til proceskonsulenter og ESB-koordinatorer i deres arbejde med at fremme benchlearning processen. Den skal ses i et samspil med de 2 andre centrale kompendier i projektet:

- Ledelsens rolle i gennemførelsen af benchlearning - erfaringer fra ESB-netværkets benchlearning projekt
- Guide til netværksbaseret benchlearning – BL guide

1. ESB-netværkets arbejde i et kvalitetsperspektiv

1.1 Om baggrunden for arbejdet med et benchlearning begreb

Siden erhvervsuddannelsesreformen i 1991 har erhvervsskolerne haft fokus på resultater – både de økonomiske og de pædagogiske. I den anledning har stort set alle skoler arbejdet med udvikling og anvendelse af kvalitetssystemer. Ét af de systemer som netop har fokus på forholdet mellem indsats og resultater er den såkaldte EFQM-model eller Excellence modellen¹, som den nu kaldes:



Det er da også den model, der har den største udbredelse, og også den model som ESB-netværket² baserer sine aktiviteter på.

Siden ESB-netværkets start i 2003 har anstrengelserne været knyttet til opbygning af et koncept for tilfredshedsundersøgelser (elevtilfredshed (ETU), virksomhedstfredshed (VTU) og medarbejdertilfredshed (MTU)).

Undersøgelserne siden starten viser, at der faktisk skabes forbedret tilfredshed på skolerne, så noget tyder på, at selve det forhold, at der er fokus på tilfredsheden og kvaliteten er med til at forbedre den. På den anden side har det også været tydeligt at det har været svært at synliggøre konkrete resultater af de gennemførte benchmarking forløb³. Møderne har måske primært været erfa-møder, hvor deltagerne har mødtes, udvekslet erfaringer, haft stor glæde af det, men uden at der er kommet egentlige forbedringsforløb ud af det.

ESB-netværkets styregruppe tog i november 2005 derfor initiativ til at søge udviklet det, der mangler for:

... at sikre en hensigtsmæssig sammenhæng mellem kvalitetsarbejdets bestræbelser på at kaste lys over den aktuelle situation (bl.a. dokumenterede resultater af de forskellige tilfredshedsundersøgelser) og den efterfølgende læring på grundlag heraf.

¹ Se f.eks. www.sckk.dk

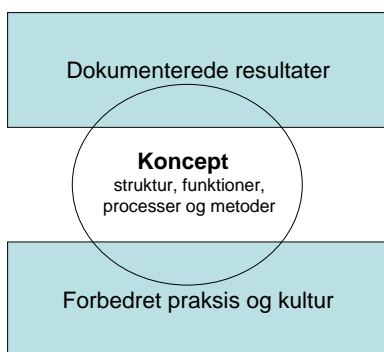
² Startede i 2003 som ErhvervsSkolernes Benchmarking Netværk. I 2007 efter at også andre skoleformer har meldt sig til står ESB nu for Evaluering, Samarbejde, Benchmarking. Se <http://www.esb-netvaerk.dk>

³ Forløb hvor skoler mødes m.h.p. at sammenligne resultater og lære af hinanden

I et samarbejde mellem ESB-netværkets sekretariat, SCKK og Undervisningsministeriet skabtes der økonomiske forudsætninger for at etablere et såkaldt Benchlearning-projekt, som skulle kunne af-dække forudsætningerne for

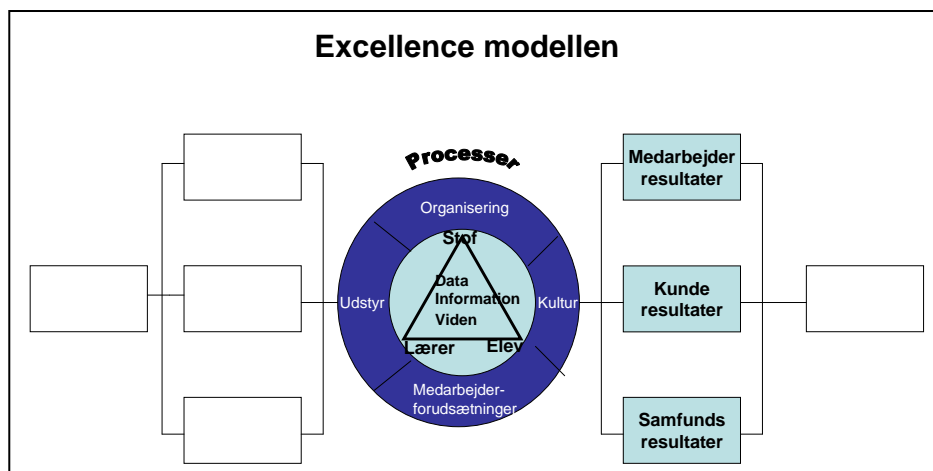
... at dokumenterede resultater (tilfredshedsundersøgelser o. lign.) omsættes til læring og forbedring af praksis og forbedringskultur på skolen/i afdelingen.

Det blev skitseret således:



Det er således det, der skal til for at skabe en ny og forbedret praksis, der er i fokus i denne konceptbeskrivelse.

Excellence-modellens logik hviler jo på, at det er indsatserne, der skaber resultaterne. I sig selv betyder det, at det er på den side, der skal sættes ind. Konceptbeskrivelsen baserer sig på den antagelse, at det primært er processerne, der skaber den umiddelbare tilfredshed, og at sammenhængen kan illustreres således:



Det som har været i fokus i forbindelse med gennemførelsen af projektets benchlearning-processer er de tilfredshedsfelter, som udgør datagrundlaget, og de processer, der antages at føre til den angivne tilfredshed. Processerne er i denne sammenhæng koncentreret om 1) den organisatoriske

kompetence⁴ (den ydre ring) og 2) det videnarbejde, der finder sted i rammen af læreres og elevers arbejde med et givet stof (den indre cirkel).

Processerne leder naturligvis også frem til opnåelsen af nøgleresultaterne, men da de p.t. ikke udgør en del af datagrundlaget inddrages de ikke i denne konceptbeskrivelse. Det er dog klart, at den enkelte institution, enhed - eller for den sags skyld enkeltpersoner - kan vægte forholdet mellem opnåelse af høj grad af tilfredshed og gode nøgleresultater (f.eks. høje karakterer) forskelligt. Dermed kan billedet af sammenhængen mellem processer og tilfredshed blive mere grumset.

I det følgende udfoldes beskrivelsen og præciseringen af det benchlearning begreb, der blev udviklet i det omtalte projekt⁵

⁴ Det, der skal til for at en organisation kan præstere sin kerneydelse. Se Drejer, Anders & Jens Ove Riis (2000) *Kompetencestrategi*. København: Børsens Forlag

⁵ Fra dokumenterede resultater til benchlearning gennem udvikling og opbygning af en forbedringskultur. Projekt finansieret af SCKK og Undervisningsministeriet i forening

2. Benchlearning i netværk

2.1 Afgrænsning og præcisering af benchlearning

Fra projektets start blev benchlearning begrebet anvendt. Udtrykket blev brugt for at markere, at det ikke blot handler om at sammenligne sig med andre – herunder udarbejde standardiserede sammenligningstal – men om at drage lære af andres erfaringer og indbygge dem i egen organisation.

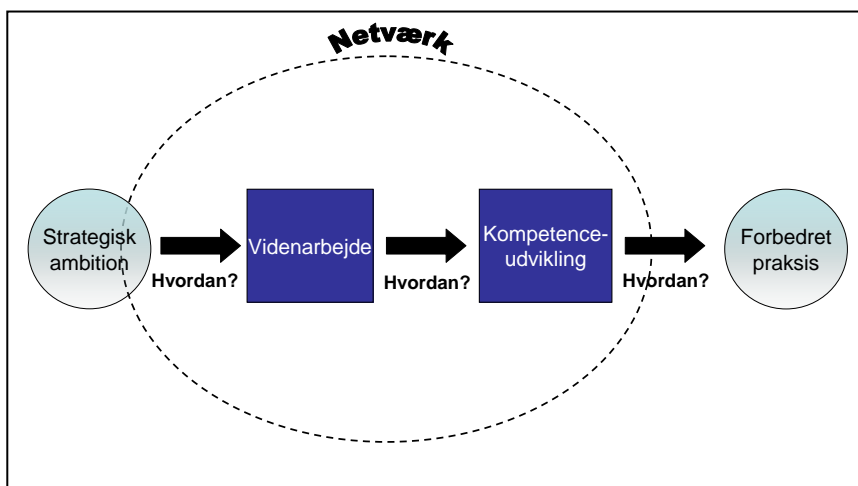
Benchlearning er imidlertid ikke en entydig størrelse.

Det siger næsten sig selv, at det handler om at 1) drage sammenligninger (benchmarke), og 2) om at lære af disse sammenligninger. Så kort kunne det måske defineres, og omtrent så kortfattet var projektets forståelse af begrebet i udgangspunktet.

Vi fik tidligt inspiration fra de erfaringer som henholdsvis Karlöf⁶ og DIOS⁷ havde gjort med private virksomheder og offentlige institutioner. Her var det tydeligvis koblingen mellem at sammenligne og at lære, som var det centrale. Begge institutioner udviklede faseopbyggede modeller for gennemførelsen af benchlearning – de både lignede hinanden og var alligevel forskellige.

På samme måde er der naturligvis lighedspunkter mellem ”vores benchlearning-model” og de andres. Den er dog også forskellig herfra – ikke mindst som følge af de forskelligartede vilkår de enkelte benchlearning-projekter hviler under.

Som vi ser det, handler det grundlæggende om 1) hvordan en strategisk ambition bliver til systematisk videnarbejde, 2) hvordan resultaterne heraf bliver til kompetenceudvikling og 3) hvordan den opnåede kompetence bliver til en forandret og forbedret praksis:



Det særlige ved modellen er, at det hele finder sted indenfor rammerne af et etableret netværkssamarbejde.

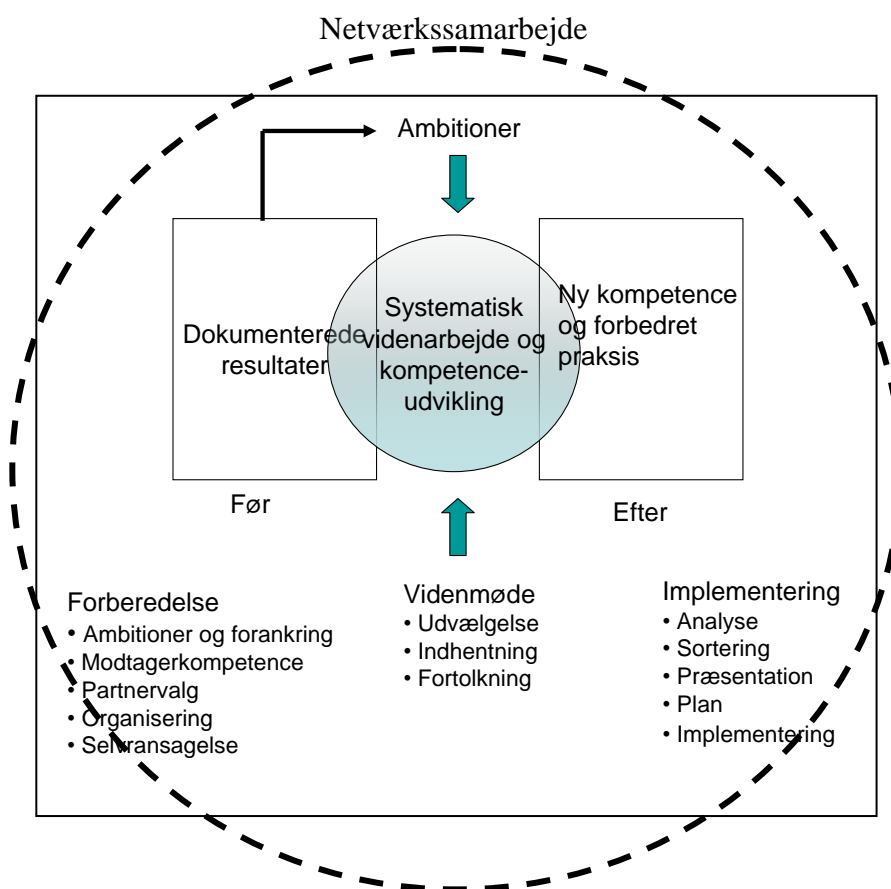
⁶ Karlöf, Bengt, Kurt Lundgren & Maria Edenfeldt Froment (2001). *Benchlearning. Forbilleder som løftestang for udvikling*. Børsens Forlag: København. Se også www.benchlearning.com

⁷ Nuværende DIOS Consulting A/S, som i 2002 deltog i dele af bibliotekernes benchlearning projekt (fra 1999). Se www.benchbib.dk/benchlearning.htm. Se også <http://www.diosconsulting.dk/pdf/Haandbog%20i%20benchlearning.pdf>. DIOS deltog også i dele af SAMlær-projektet (www.delod.dk/samlær)

Vore erfaringer - efter 1 ½ års arbejde – er at følgende må anses for nødvendige ingredienser i det som ESB-netværket kalder for benchlearning:

- Systematisk gennemførelse af netværksarbejde og forsyning med data og information
- Fastlæggelse af strategisk forankrede ambitioner
- Indsamling, udveksling og udvikling af viden
- Iværksættelse af læreprocesser, der fører til øget organisatorisk kompetence og som
- Skaber forandring og forbedring i institutionernes praksis

Det kan skitseres således:



Der skal således meget til, før man kan tale om benchlearning i ESB-netværkets forstand. Det er andet og mere end erfa-møder og gode oplevelser med kolleger. Der er tale om bevidste, viljede projekter, som faktisk fører til forbedringer og forandringer – i et samspil med andre af netværkets deltagere.

2.2 Netværkssamarbejdet

Som anført ovenfor er rammen for benchlearning i ESB-netværket netop det etablerede netværks-samarbejde.

På det overordnede niveau er netværket et formelt samarbejde mellem et antal institutioner om at indsamle og udveksle data vedr. tilfredshed hos henholdsvis 1) elever, 2) medarbejdere og 3) virksomheder.

I netværkets regi gennemføres der (hvis skolerne ønsker det) samarbejder mellem skoler om gensidig udnyttelse af de indsamlede data, og udveksling af den viden som de enkelte skoler besidder.

Disse samarbejder (benchlearning-forløb) har karakter af mere løse netværk, der kan opfattes som⁸ ”..interpersonelle, ikke-hierarkiske forbindelser mellem individer, grupper (enheder) eller organisationer imellem hvilke der flyder viden (fortolket information)”. Netværk har således karakter af forbindelser mellem deltagerne.

Denne type af netværk kan være af forskellig natur:

- Funktionelle netværk hvor personer med samme funktion får lejlighed til at mødes for at udveksle erfaringer, skabe resultater sammen osv.
- Tvær-funktionelle netværk hvor deltagerne primært er optaget af, hvad der evt. kan bruges fra andre erfaringsfelter (discipliner m.v.) for på den måde at skabe andre helheder
- Sociale netværk som forbinder personer i en organisation med hinanden – bl.a. for bedre at kunne skabe andre former for netværk i fremtiden
- Innovative netværk som forbinder personer med forskellig baggrund og viden, og som derfor vil kunne føre til nye innovative tilgange til en given problemstilling
- Institutionsnetværk, hvor enheder fra samme institution, som arbejder med samme problemstilling, bringes sammen for at kunne drage gensidig nytte af hinandens erfaringer
- Kunde-netværk hvor en institution forsøger at forbinde sig med sine kunder – og således også lærer noget om kundernes ønsker og behov
- Communities of Practice⁹ som er et eksempel på uformelle samarbejder blandt personer, som deler 1) erfaringsområde, 2) ønsker at samarbejde og 3) faktisk samarbejder, udveksler viden og erfaringer og forbedrer eksisterende produkter og/eller opfinder nye og bedre

Næsten alle de nævnte netværksformer har vi kunnet finde i de konkrete samarbejder. De har naturligvis ikke fungeret lige effektivt. Mest succes synes der at være hvis, der er en tæt forbindelse mellem netværket og skolens mål – f.eks. 1) løse et konkret problem, 2) stimulere til lokale aktiviteter, 3) motivere til nye måder at arbejde på eller 4) legitimere til tværgående aktiviteter.

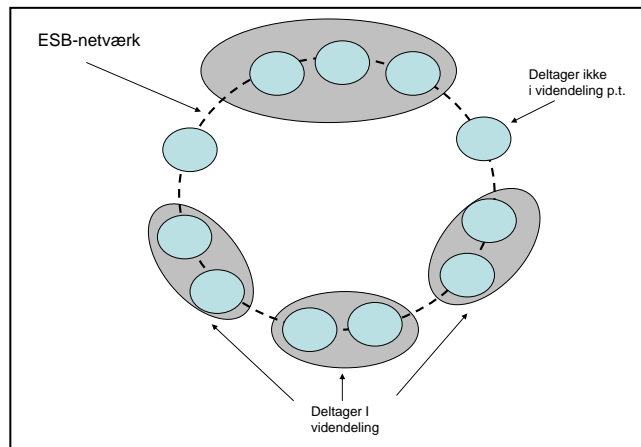
Også mere langsigtede mål kan dog ind imellem retfærdiggøre etableringen af netværk – f.eks. hvis det kan lette gennemførelsen af strategiske processer, udvikle kompetencer, skabe bedre og hurtigere kommunikation etc.¹⁰

Det samlede netværkssamarbejde i ESB-netværket er ret kompliceret:

⁸ Smith, Heather A. & James D. McKeen (2001) Networks: Knowledge Managements’s “Killer App”? Queens’s Centre for Knowledge-Based Enterprises. <http://www.business.queensu.ca>

⁹ Wenger, Etienne, Richard McDermott & William M. Snyder (2002) *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press

¹⁰ Smith, Heather A. & James D. McKeen (2001) Networks: Knowledge Managements’s “Killer App”? Queens’s Centre for Knowledge-Based Enterprises. <http://www.business.queensu.ca>



Nogle skoler deltager i videndelingsprojekter, som kan have karakter af egentlig benchlearning, af gensidig inspiration, erfaringsudveksling osv. Nogle skoler modtager blot analysematerialet fra tilfredshedsundersøgelserne i en given periode – uden at deltage i samarbejder herom med andre.

Netværket udbyder kompetenceudviklingsforløb, der direkte henvender sig til hovedaktørerne: uddannelsesledere, proceskonsulenter, ESB-koordinatører osv.

Netværket tager også initiativ til udvikling af nye koncepter til brug for det samlede kvalitetsarbejde på skolerne.

2.3 Benchlearning processen

Benchlearning processen i sig selv har til formål at lære – bl.a. gennem andre. Von Krogh et al.¹¹ (2000), har bl.a. gjort opmærksom på, hvilke forhold, der virker fremmede for netop sådanne kreative processer, hvor ny viden skabes – og hvor man organiserer sig m.h.p. at bringe ny viden til en organisation eller dele heraf:

- Der skal skabes en vision for projektet
- De nødvendige samtaler og refleksioner skal sikres
- Deltagere med den rette viden skal mobiliseres
- Den rette kontekst skal skabes
- Den skabte viden skal spredes og nyttiggøres

Disse forhold har vi søgt at lægge ind i tre hovedfaser for gennemførelsen af benchlearning:

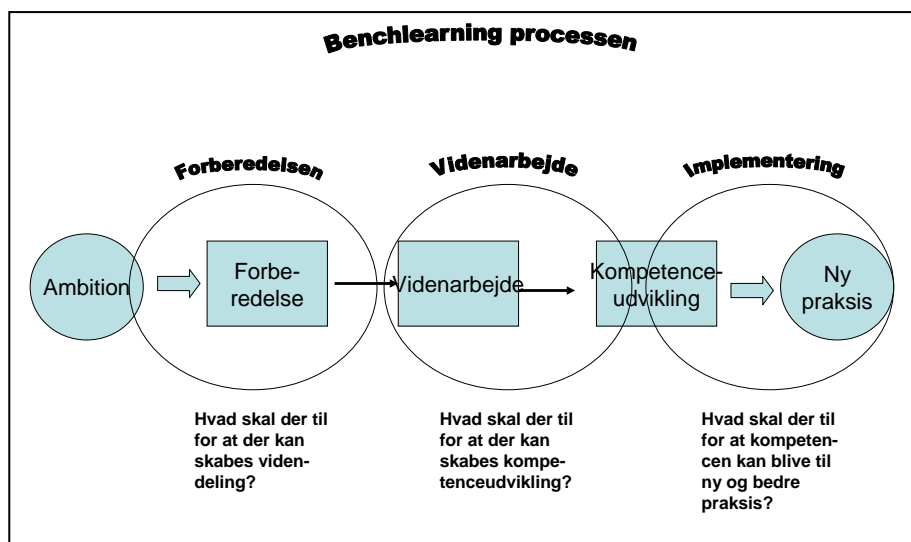
- Forberedelsen – det som lægger op til selve videndelingen
- Videnarbejdet - indhentning, udvikling og deling af viden
- Implementering – det som skal sikre, at videndelingen giver resultater i form af ændret og forbedret praksis

Hver af disse hovedfaser med tilhørende delfaser vil blive behandlet i det følgende. Der henvises også til BL-guidens beskrivelse på side 5 hhv. hoved- og delfaser.

¹¹ Krogh, G. von, K. Ichijo & I. Nonaka (2000) *Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford University Press

3. Forberedelsen

De nævnte hovedfaser kan illustreres således:



Forberedelsesfasen beskæftiger sig med selve ambitionen¹² og den forberedelse, der skal til for at være klar til at gennemføre en egentlig videndelingsproces.

Det er således en forberedelse til at kunne lære noget af andre – gennem den samlede benchlearningproces.

For at kunne indgå i en videndelingsproces med andre – og med efterfølgende forandret og forbedret praksis som resultat - er det nødvendigt med en omhyggeligt tilrettelagt forberedelse:

- Man skal have en ambition om at forandre og forbedre en given praksis
- Der skal etableres et projekt som også er et læringsprojekt
- Der skal nedsættes en projektgruppe med det nødvendige kompetenceberedskab¹³, som skal undersøge sin egen praksis og præcisere hvad den har behov for at vide noget om i den efterfølgende videndelingsproces.
- Der skal findes en egnet partner til at deltage i vidensarbejdet (især videndelingsprocessen), og partneren skal forberedes på hvordan samarbejdet skal gennemføres

I det følgende behandles de nævnte del-faser mere indgående.

¹² En ambition skal i denne sammenhæng forstås som et ønske om en konkret forandret praksis – gerne indenfor et strategisk indsatsområde

¹³ Karlöf, Bengt et al (2001) *Benchlearning*. København: Børsen

3.1 Ambitionen om en ny og bedre praksis

Ambitionen om en ny og bedre praksis bør hentes fra institutionens strategi eller det som nogle kalder for et institutionsgrundlag – i hvert fald hvis man vil sikre sig at ambitionen nyder fremme. Det siger erfaringen fra udviklingsprojektet os med stor tydelighed.

I princippet kan strategi-begrebet illustreres således¹⁴

	Nutid	Fremtid
Let at ændre	Operationer	Udvikling
Svært at ændre	Taktik	Strategi
	Sikkerhed for at det sker	Viden om hvad man VIL

De strategiske overvejelser og beslutninger omfatter således det, der er 1) fremtidsrettet, 2) er vanskeligt at ændre på, når det først er besluttet og 3) det som handler om at skabe vished for hvad man VIL (visioner og mål).

En stor del af stoffet til en erhvervsskoles strategi og/eller institutionsgrundlag stammer fra Undervisningsministeriet¹⁵ og har karakter af lovgivningsmæssige bestemmelser eller politiske ønsker i form af f.eks. flerårsaftaler¹⁶ o.lign.

På den anden side er skolerne selvejende institutioner med frihed - indenfor visse rammer - til at fastsætte deres egne visioner og mål.

Det kan f.eks. være ønsket om:

- at være en stor og selvstændig skole
- at kunne fungere selvstændigt, men som fødeskole for andre
- at være en ungdomsuddannelsesinstitution – og koncentrere sig om det
- at fungere som en branche-orienteret skole
- at være på et højt uddannelsesniveau på visse brancheområder
- at være en attraktiv skole for regionens eller områdets unge, virksomheder eller...
- at være en udviklingsorienteret skole

¹⁴ Jansen, Torben Bo (1993) *Om at sætte ord på uvisheden*. Institut for Anvendt Fremtidsforskning.

¹⁵ Eller oftere og oftere fra anbefalinger fra EU i forlængelse af Lissabon strategien og Education and Training 2010 (se http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html)

¹⁶ Aftaler om at særligt allokerede midler kan anvendes uden ansøgning, men således at skolerne skal kunne dokumentere, at midlerne er anvendt efter deres hensigt (altså til fremme af bestemte politiske ønskede mål)

- at være kendt for særligt fokus på internationale opgaver - eller evt. på IT
- at have megen vægt på videregående uddannelser (KVU og gerne MVU)

Det hele indgår i komplicerede hierarkier af mål og midler, hvor f.eks. økonomi, fusioner, effektivitet og kvalitet spiller en fremtrædende rolle.

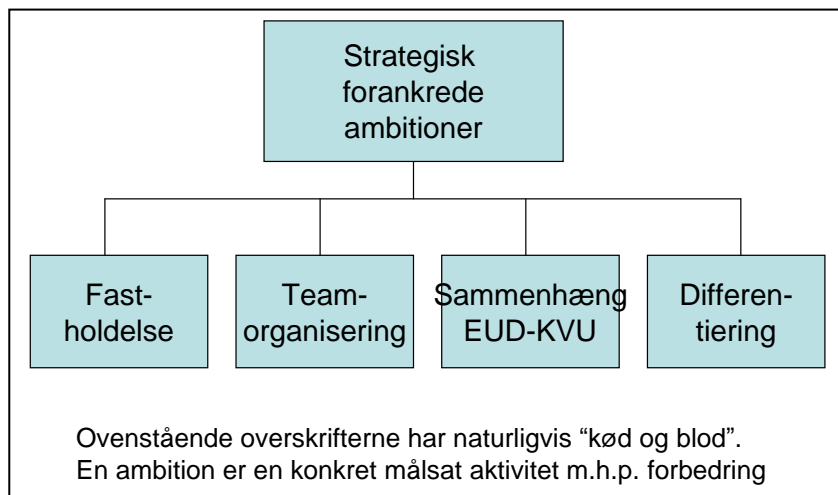
Almindeligvis vil en kombination af Undervisningsministeriets ønsker og den enkelte institutions visioner blive udmeldt som strategiske indsatsområder, og enkelte enheder i skolen kan være udset til især at fremme bestemte af disse ambitioner.

Ønsker afhænger bestemt også af den enkelte skoles situation, om den f.eks. er stor eller lille, vel-funderet eller økonomisk presset, placeret i et attraktivt lokalområde eller i et yderområde, med moderne og relevante uddannelses tilbud eller med for megen vægt på mere traditionelle (måske nærmest uddøende) uddannelsesområder.

Alt tyder på, at en forbedringsambition der tilfører værdi til strategiske indsatser og skolens kerneområder (og drift) har betydeligt større gennemslagskraft end andre (og måske mere sofistikerede) forbedringsinitiativer¹⁷.

Det betyder således, at den ambition, der skal være udgangspunktet for et benchlearning projekt, skal være identificeret og anerkendt som et område, der har stor betydning for skolens udvikling og drift og det betyder, at det også gerne må være i god overensstemmelse med Undervisningsministeriets ønsker og ambitioner – altså falde indenfor et strategisk indsatsområde.

Det kunne f.eks. se således ud:



Det betyder ikke, at der ikke kan finde udvikling og forbedring sted "fra neden". Det kan der i høj grad, men det er vanskeligt (eller umuligt) at planlægge med. Det sker som regel, fordi nogle særligt interesserede sætter noget i værk, og lykkes med det – uanset at de ikke nødvendigvis får nogen særlig støtte, men fordi de finder det ønskværdigt og nødvendigt.

Måske gør de det selv, måske søger de inspiration fra andre (interne eller eksterne) kilder. Og sådan kan det naturligvis også være med mere ambitiøse og topstyrede forandringsforsøg.

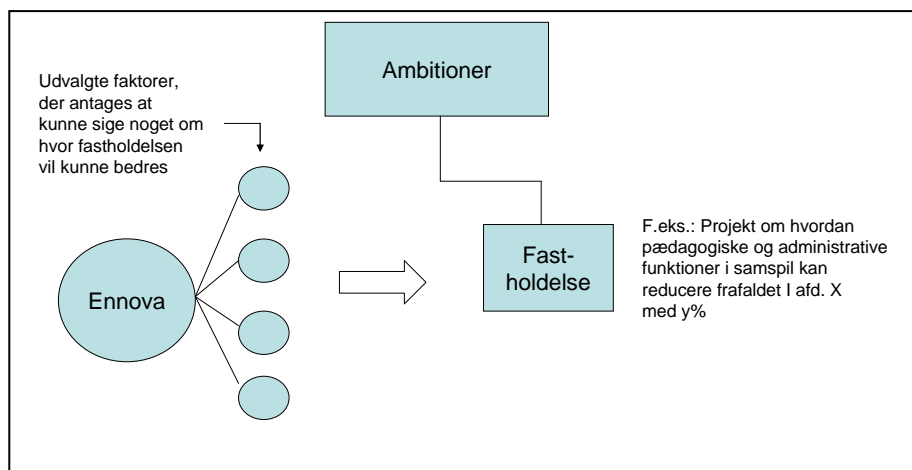
¹⁷ Det siger vore egne erfaringer, og det beskrives også i den litteratur, vi har været inspireret af

I så fald er det bare ikke benchlearning. Det forudsætter nemlig, at der OGSÅ finder videndeling sted - med én eller flere andre.

Den samlede benchlearning-proces omfatter således et valg af en ambition¹⁸, som kan danne udgangspunkt for den fortsatte proces, anvendelse af resultater fra de gennemførte tilfredshedsundersøgelser¹⁹, etablering af et projekt, som skal skabe den institutionelle forbedring, og i den forbindelse etablere samarbejde med én eller flere partnere til gennemførelse af den nødvendige videndeling.

I første omgang vil tilfredshedsmålingerne fra Ennova kunne benyttes til at kaste lys over hvor skolen står svagt (og måske derfor inspirere til valget af forbedringsambition) og også give information om hvilke netværksmedlemmer, som evt. ville kunne bidrage med relevant videnoverførsel.

Målingerne vil evt. også kunne tydeliggøre hvilke faktorer²⁰, der måske er medvirkende til at et indsatsområde trænger til forbedring – og dermed til valg af ambition:



Under alle omstændigheder vil koblingen af ambition og tilfredshedsmålinger kunne føre til en mere præcis (og nødvendig) formulering af det projekt, som skal udgøre skolens udgangspunkt i benchlearning-forløbet.

For at komme så langt er det altså nødvendigt:

- At beslutte hvor man ønsker at forbedre sig. Erfaringsmæssigt skal det ligge indenfor et af de strategisk valgte områder, hvis der skal ske noget efterfølgende. Den konkrete beslutning kan komme ovenfra ved at skoleledelsen påpeger, at dette eller hint område skal der gøres noget ved, eller det kan komme fra afdelingsniveau²¹ ved, at afdelingen beslutter, hvilke ambitioner det skønnes mest hensigtsmæssigt og ønskværdigt at arbejde med.
- At analysere Ennovas materiale for at finde frem til hvilke resultater fra tilfredshedsundersøgelsen der antages at kunne sige noget om det valgte ambitionsområde – altså hvilke faktorer der skønnes at være kritiske (forstået som vigtige for resultatet).

¹⁸ Det man gerne vil ændre og forbedre, og som har strategisk betydning

¹⁹ Som gennemføres for ESB-netværket af analysefirma og stilles til rådighed for alle medlemsskoler

²⁰ Del-målinger kan f.eks. ses som udtryk for kritiske succesfaktorer, der har en afgørende indflydelse på et områdes kvalitet

²¹ Måske hedder det ikke afdelinger med enheder eller team, men her er det den enhed, som har de personer ansat som skal forandre deres praksis

Et projekt må således defineres i lyset heraf.

- Det skal sikre, at projektet, som udviklings- og forbedringsprojekt, kan fungere i et egentligt læringsmiljø
- Der skal udpeges en person eller en gruppe, som er ansvarlig for gennemførelsen af projektet. Der skal fastlægges mål (hvad det går ud på og hvornår det skal være leveret) og rammer (tid, deltagere, ressourcer og opfølgning) for projektet.
- Der skal vælges projektdeltagere (med den nødvendige kompetence) til gennemførelsen
- Der skal udformes en mere konkret projektbeskrivelse som omfatter ønsker til videntilførsel
- Der skal vælges partner i videndelings-samarbejdet

Disse forhold vil blive nærmere belyst i det følgende.

3.2 Projektet som også er et læringsprojekt

I et benchlearning-projekt er det naturligvis vigtigt, at deltagerne kan komme til at lære.

Forudsætningerne, for at der bliver tale om læring, er²²:

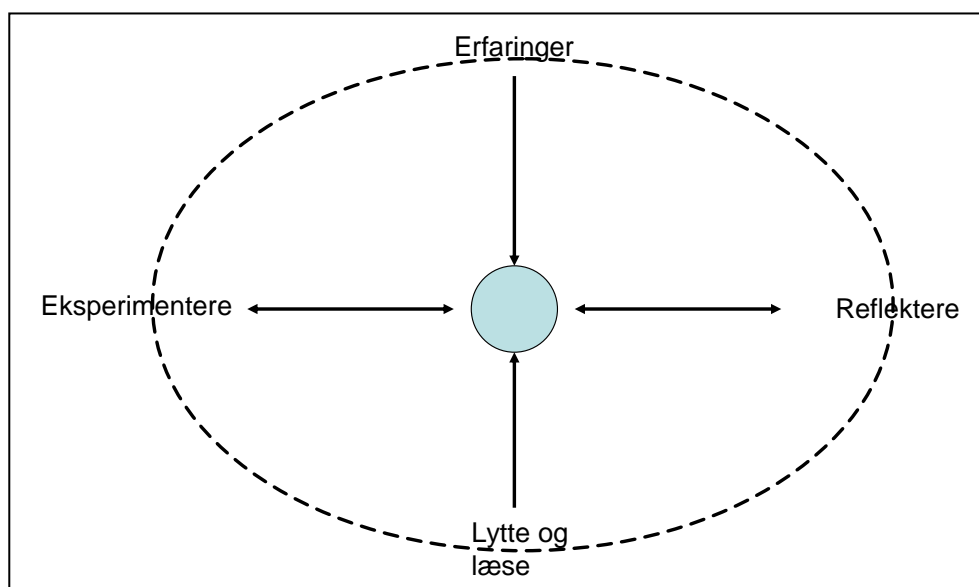
- At der kommer noget til deltagerne (institutionen) udefra (gennem læsning, lytning eller iagttagelser), og
- At dette noget udsættes for refleksioner og/eller eksperimenter for at blive til viden hos modtagerne.

Den tilførte information (erfaringer i bred forstand) skal bearbejdes for at føre til viden. Det gælder, når der er tale om individuelle forløb og når der, som her, er tale om læring i og imellem grupper.

Projektet skal således sikre, 1) at der tilføres noget, og 2) at der er mulighed for refleksion og/eller eksperimenter.

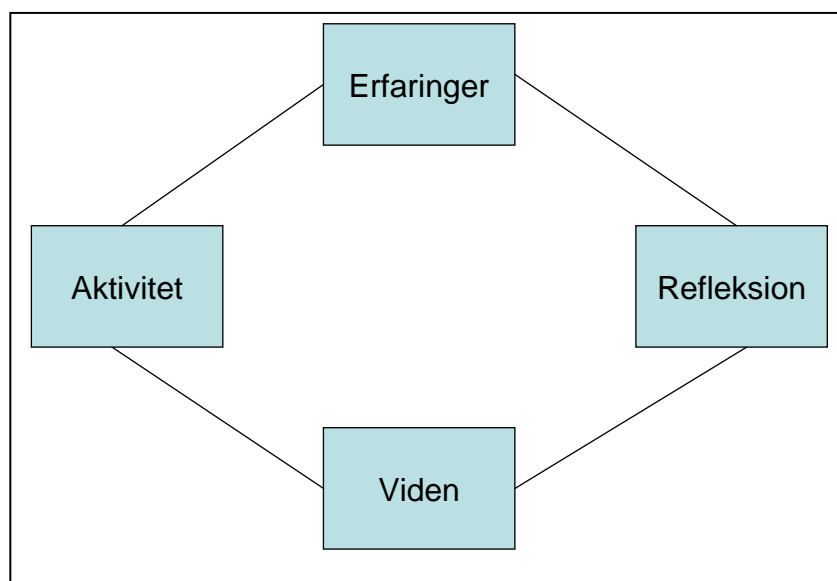
Det kan skitseres således:

²² Kolb, David A. (1984) *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall



Om den skabte viden herefter også fører til ændret (og forbedret) praksis forudsætter også andre ting, som imidlertid vil blive behandlet i afsnit 5.

Projektet skal også skabe (eller sikre) den nødvendige aktivitet for at erfaringer kan dannes og dermed bidrage til viden:



Helt så nemt som det ser ud her, er det naturligvis ikke i praksis. Ikke alle aktiviteter giver f.eks. erfaringer – måske fordi det, der sker ikke rummer informationer, der opfattes af deltagerne. Måske fordi deltagerne på et tidspunkt ikke orker at fortsætte udviklingen. ”Nu må det være godt nok”. Måske fordi deltagerne mener, at de faktisk har fundet den nødvendige og relevante viden – så der ikke er mere at gå efter. Måske andre forhold.

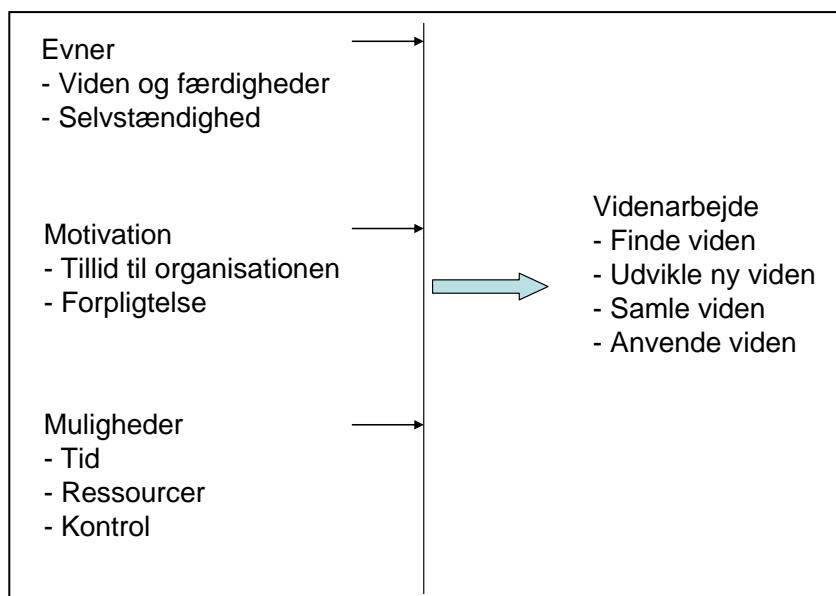
3.3 Projektgruppen

3.3.1 Projektgruppens etablering

Til at gennemføre det konkrete benchlearning-projekt skal der nedsættes en arbejdsgruppe (projektgruppe). Gruppen sammensættes i forlængelse af den ledelsesmæssige udmelding om projektet (dets mål og rammer og forholdet til ambitionen).

Projektgruppen skal sammensættes, så den omfatter relevante personer i den gruppe, der berøres af projektet, og som har vilje og evne til at gå ind i de forudsatte forbedringsaktiviteter og med de nødvendige forudsætninger med hensyn til det teknisk faglige, til problemløsnings- og relationskompetence samt evt. spredning på forskellige funktioner og niveauer i organisationen.

For at kunne gå konstruktivt og effektivt ind i videndelingsprocessen skal projektgruppen have de nødvendige evner, den nødvendige motivation og de rette muligheder²³:



Hvis det er muligt, kan det være en god ide at skele til om de nødvendige komplementære kompetencer er dækket ind – om f.eks. produktive, administrative, entrepreneurielle og integrative kompetencer²⁴ er til stede. Mange vil måske foretrække at sammensætte arbejdsgruppen på baggrund af en Belbin-test eller lignende. I mange tilfælde er gruppensammensætningen imidlertid givet på forhånd.

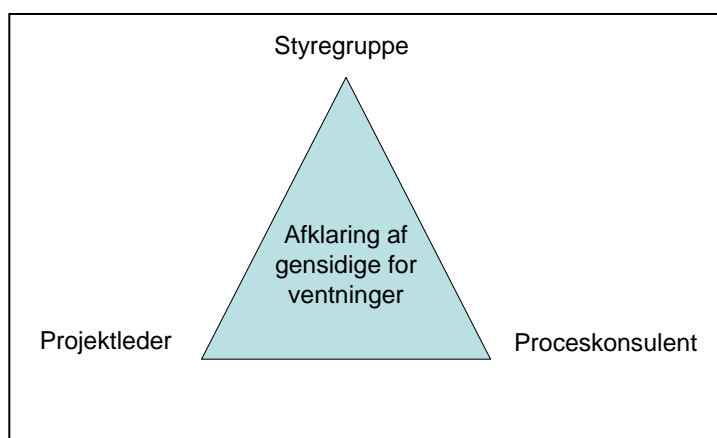
Ud over det allerede nævnte er det også vigtigt at:

²³ Kelloway, E. Kevin & Barling, Julian (2000). "Knowledge Work as Organizational Behavior" Framework Paper 00-03 Queen's University at Kingston. Queen's Management Research Centre for Knowledge-Based Enterprises <http://www.business.queensu.ca/kbe>

²⁴ Adizes overordnede opdeling af nødvendige funktioner i en arbejdsproces

- Gruppen ikke har for mange medlemmer (højest 6-8)
- Der udpeges en projektleder (formand) for gruppen, som har ansvaret for gruppens arbejde og har reference til den styregruppe (eller ledelsesperson) som har etableret benchlearning projektet
- Gruppen udarbejder egne (og mere specifikke) mål for arbejdet og for de præstationer, der skal blive resultatet af projektet. Det godkendes af styregruppen (eller den ledelsesansvarlige)
- Gruppen udarbejder endvidere fælles (og aftalte) arbejdsmetoder og principper

Erfaringer fra ESB-netværkets praksis viser, at det i de fleste tilfælde er meget værdifuldt at anvende en proceskonsulent i forløbet. Det kan somme tider være en medarbejder fra samme afdeling (enhed), eller det kan være en person, der er særligt ansat af skolen netop til varetagelse af den slags opgaver. I den sammenhæng er det helt afgørende at få afklaret forventningerne til nøglepersonerne:



Gruppens projektbeskrivelse tager naturligvis udgangspunkt i den ambition, der er benchlearning-projektets udgangspunkt.

Inden den endelige beskrivelse er det imidlertid hensigtsmæssigt, at projektgruppen nøje undersøger sin egen praksis.

3.3.2 Undersøgelse af egen praksis

En nøje undersøgelse af egen praksis er en forudsætning for at få noget fornuftigt ud af en videndingsaktivitet. Uden en sådan granskning ved man faktisk ikke, hvad man skal kigge efter, hvad man skal og kan sammenligne.

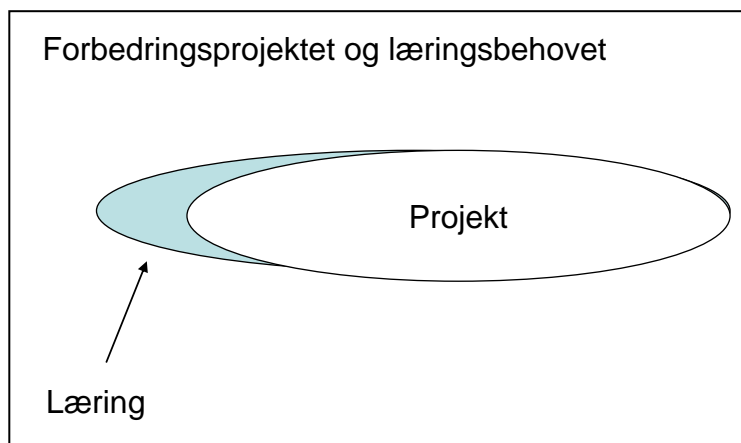
Følgende kan anbefales:

- Skab et helhedsbillede af forbedringsområdet
- Beskriv herefter hvordan det gøres i dag. Beskrivelse af den nuværende praksis og de nuværende arbejdsprocesser omkring ambitionen. Identifikation af delprocesser i skolens praksis omkring temaet
- Identificer og analyser problemer/forbedringspotentialer. Spørg til hvorfor tingene gøres som de gør, hvad årsagen er til, at de aktuelle processer gennemføres, eller at de handlinger

der udføres finder sted. Spørg også til hvorfor netop denne ambition er valgt som udgangspunkt for benchlearning? Endelig er det godt at kortlægge hvad der uden videre kan forbedres, og hvad der under alle omstændigheder bør forbedres på ambitionsområdet

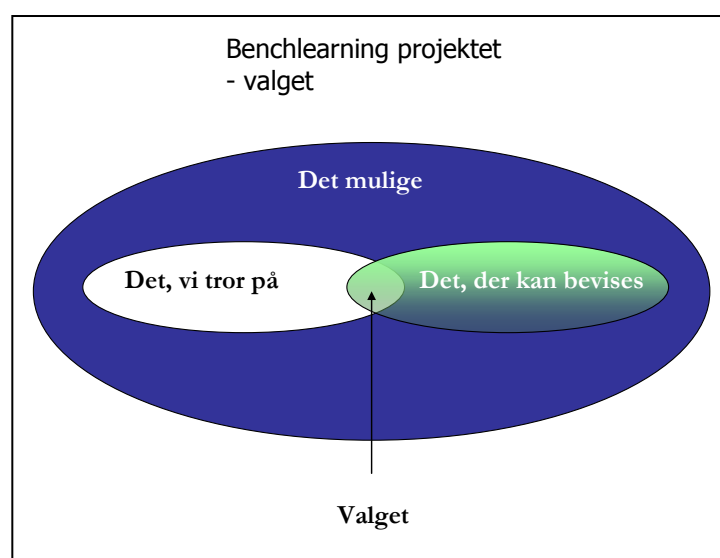
- Sæt endvidere fokus på hvilke kompetencer der er væsentlige i arbejdet med ambitionsområdet, og hvilken kompetencetilvækst, der vil kunne styrke området
- Identificer sammenligningsparametre – måltal og procesbeskrivelser – som med fordel vil kunne bruges i forbindelse med videndelingsaktiviteten.

På baggrund af denne analyse er det nu muligt for projektgruppen, mere præcist, at beskrive projektet – som et projekt der både skal lære noget, og som skal udføre en opgave, der handler om forbedring af en given praksis:



3.3.3 Projektbeskrivelsen

Både valget af ambition og den konkrete projektbeskrivelse skal være noget projektgruppen (og naturligvis skolen) tror på. Dokumentation af resultater skal derfor forenes med den såkaldte ”mavefølelse” hos deltagerne:



Uden denne afvejning er der stor sandsynlighed for at projektet ikke får den fornødne bevågenhed – hverken fra skolens ledelse eller projektgruppens egne deltagere. Beskrivelsen i sig selv skal være så operationel, at deltagerne ved, hvad det er, de skal arbejde med, på hvilken måde, sammen med hvem og med hvilke resultater. En hensigtsmæssig måde at arbejde med det på er at opstille såkaldte SMART-mål²⁵:

Hjælpeværktøj til opstilling af mål for benchlearning		
Kan der svares ja til følgende spørgsmål (SMART) er det et mål!		
S Specifikke	Ja	Nej
Er målet klart og velafgrænset? Er det tydeligt, hvad der er tale om?	-	-
M Målbare	Ja	Nej
Kan målet måles? Kan det måles i hvor høj grad målet er opfyldt (kan man se hvad der mangler)? Kan der sættes enheder på målet – hvad måler vi i?	-	-
A Aktionsorienteret	Ja	Nej
Er målet handlingsorienteret? Er det muligt at definere hvem der understøtter at vi når målet – og hvem der har ansvaret? Kan der opstilles milepæle for de enkelte skridt hen imod fuld målopfyldelse?	-	-
R Realistiske	Ja	Nej
Er målet realistisk? Er det muligt at nå med de ressourcer, der er til rådighed i tid og arbejdskraft mv.?	-	-
T Tidsbestemt	Ja	Nej
Er målet velafgrænset i tid? Er der en termin for, hvornår målet skal være nået?	-	-

Det handler både om læringsmål og mere traditionelle resultatmål (den tilstræbte forbedring). Dvs. at projektgruppens problemformulering må omfatte:

- 1) Hvorfor det pågældende projekt skal gennemføres (formålet)
- 2) Hvad det skal føre til (de omtalte mål formuleret som SMART-mål)

Beskrivelserne skal omfatte:

- Den viden der anses tilført andre steder fra
- Egen videnarbejde omfattende udviklingen og bearbejdningen af den viden, der er tilført for at skabe et foreløbigt videngrundlag, der er tilpasset egen organisation
- Videngrundlagets tilpasning til institutionens organisatoriske kompetence
- Gennemførelse af den nødvendige kompetenceudvikling
- Plan for implementering af det færdige resultat

Det hele skal naturligvis løbende afhandles med projektets styregruppe.

²⁵ Her inspireret af DIOS i forbindelse med deres medvirken i SAMlær-projektet (www.delod.dk/samlær)

3.3.4 Projektgruppens videnbehov

Når først projekt- og målbeskrivelse er færdig, burde det ikke være så vanskeligt for projektgruppen at fastlægge sit behov for viden.

Det vil som regel være bedst og lettest at definere det i forhold til de processer, som udgør hele eller dele af forbedringsområdet – i lyset (naturligvis) af de informationer, der kan hentes i analysemateriale fra tilfredshedsundersøgelserne.

Hvis det handler om *hvordan pædagogiske og administrative funktioner i samspil kan reducere frafald*, så vil allerede projektbeskrivelsen have fat i de involverede processer. Det kan f.eks. handle om 1) samarbejdsprocesser, 2) planlægningsprocesser, 3) organiseringen af forholdet mellem pædagogiske og administrative funktioner, 4) forholdet mellem strategiske indsatser og pædagogisk og/eller administrativ handlen osv.

Det er imidlertid vigtigt, at videnbehovet præciseres – bl.a. fordi det evt. kan føre til, at der skal vælges mere end én benchlearning partner. Videnbehovet kan dækkes ved egen udvikling eller ved tilførsel udefra.

3.4 Valg af partner og forberedelse til videnarbejdet

3.4.1 Valg af partner

Det særlige ved ESB-netværkets benchlearning-model er, at det finder sted indenfor rammerne af et formelt netværk, hvori der dannes et antal mere løse netværk, som igen danner rammen om de konkrete benchlearning-forløb:

De netværk, der har dannet rammen om såkaldte benchlearning-forløb på tværs af skolerne har været af forskellig type:

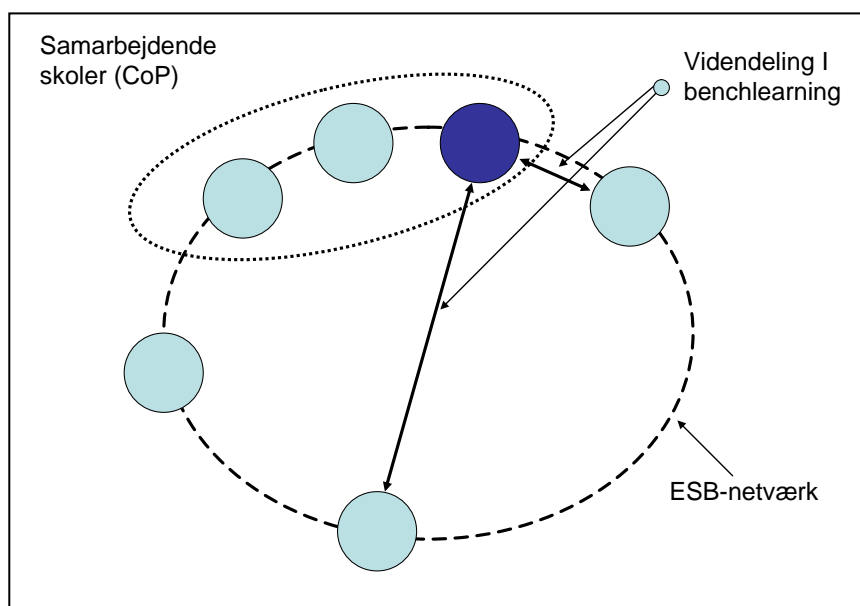
- De fleste er etableret på baggrund af 1) fælles fagligt område og 2) gensidigt kendskab. De valgte således ofte at videndele med dem, de kendte i forvejen, og som de havde tillid til, med dem der ikke er konkurrenter osv. I visse tilfælde har det næsten kunnet udvikle sig til en form for Communities of Practice²⁶, hvor personer med samme funktion, vælger at udvikle sig sammen og udvikler modeller, værktøjer m.v. sammen og til fælles bedste og i længerevarende forhold
- Nogle få valgte at mødes med dem, der havde mest at byde på²⁷ – altså mere i overensstemmelse med den oprindelige ide i benchlearning-forløb.
- Ganske få dannede institutionsnetværk, hvor deltagere fra samme institution lærte af hinanden. Altså en form for intern benchlearning.
- Mange har udtrykt interesse for på et senere tidspunkt²⁸ at benytte innovative netværk i benchlearning-processen, altså netværk hvor institutionerne opsøger helt andre miljøer, med andre professionelle baggrunde for netop at kunne udvikle nyt – måske blot som inspiration i et benchlearning forløb.

²⁶ Wenger, Etienne, Richard McDermott & William M. Snyder (2002) *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press

²⁷ Høj score i Ennova-materialet

²⁸ Når de havde mere erfaring med at gennemføre benchlearning

Når både erfaringsudveksling, inspiration og benchlearning skal kunne omfattes kan det illustreres således:



ESB-netværket kan således medvirke til skabe mange forbindelser, på mange forskellige måder:

- Der kan dannes erfa-grupper på tværs af skoler og skoleformer
- Der kan søges inspiration til, hvilken viden man egentlig har brug for ved at søge sammen med det formål for øje – måske kan det gøres i et allerede etableret netværk
- Der kan etableres udviklingsgrupper m.h.p. at undersøge og eller udvikle et bestemt professionelt felt
- Der kan arbejdes på at forbedre selve benchmarkingen, således at endnu flere og endnu mere relevante udviklings- og forbedringsfelter kan afdækkes

Alt sammen i god overensstemmelse med ESB-netværkets særlige fokus på **E**valuering, **S**amarbejde og **B**enchmarking.

I forbindelse med gennemførelse af benchlearning-forløb er valget af partner (eller partnere) imidlertid noget ganske særligt.

På baggrund af de hidtidige erfaringer kan det anbefales, at valget af benchlearning partner tager udgangspunkt i systematiske og velbegrundede formodninger om hvem man kan lære det af, som man ønsker at lære i henhold til projektbeskrivelsen – uanset om man kender hinanden i forvejen eller ej.

Det betyder, at der er god ide i at opstille kriterier for valg af samarbejdspartner:

- Skolestørrelse
- Konkurrenceforhold
- Geografiske forhold

- Uddannelsesområder
- Alm. omdømme
- Omdømme på specifikke områder
- Særlig god til én eller flere af de relevante processer, der indgår i det valgte projekt
- Kvalitetssystemer
- Skoleorganisering (f.eks. brancheskole-organisering)
- Erfaringer med relevante processer (fusion, teamorganisering eller andet)
- Høje scorerer på relevante områder (analyse materialet fra tilfredshedsundersøgelserne)
- Osv.

Det vil utvivlsomt også være en god ide at rangordne de valgte kriterier til den konkrete situation.

3.4.2 Forberedelse af partner

For at få det bedst mulige ud af samarbejdet med en partner skal partneren have informationer, det skal aftales hvem, der skal deltage, hvilke informationer der er nødvendige, hvem der gør hvad under mødet, og hvilke gensidige forventninger parterne har til hinanden.

Selve videnmødet er et arrangement hvor to eller flere parter mødes for at dele erfaringer (og viden) Det er vigtigt, at både projektgruppe og partner er velorienterede, og at begge parter er enige om hvad der skal foregå²⁹:

1. Kommuniker formålet tydeligt til alle deltagere.
2. Del videndeling-planen med andre i netværket. Måske har andre allerede løst problemet eller måske har de samme problem.
3. Find en facilitator til at facilitere mødet. Facilitators roller er at sikre, at mødet ledes på en sådan måde, at deltagerne opnår deres ønskede udbytte.
4. Fastlæg en mødedato, der er tidlig nok til, at det, der læres, vil kunne bruges i den fortsatte proces.
5. Inviter personer, der har den fornødne variation af erfaring – 6-8 er ideelt.
6. Vær klar på, hvad der ønskes (sædvanligvis muligheder og indsigt).
7. Giv tid til at lære hinanden at kende – folk lærer bedst når de kender hinanden.
8. Giv plads til mindst 1 (kan dobles op hvis nødvendigt). Planlæg tid til at 1) fortælle, 2) spørge, 3) analysere og 4) give feed-back.
9. Etabler mødet som et videndelings-miljø. Afbalancer tiden mellem at fortælle og lytte.
10. Lyt for at forstå den anden person, tænk herefter for at finde ud af, hvordan du evt. kan forbedre dine egne aktiviteter.
11. Overvej hvem der har eller kunne have fordel af det, du lige har lært og planlæg at dele det med dem – f.eks. andre netværksmedlemmer eller medlemmer i mindre netværkssamarbejder.
12. Forpligt til handling og hold gerne partner informeret.

Erfaringerne fra det gennemførte benchlearning projekt viser tydeligt, at der skal være en facilitator med på mødet – en såkaldt ESB-koordinator³⁰.

²⁹ Collison, Chris & Geoff Parcell (2006) *Learning to Fly – Practical knowledge management from Leading and Learning Organizations*. Capstone. Se også www.learning-to-fly.org

4. Videnarbejdet

Arbejdet med udveksling og udvikling af viden er en del af den samlede benchlearning proces:

1. Man fastlægger sin ambition og ønsker om forbedring af praksis
2. Man søger evt. inspiration og udveksling af erfaringer med samarbejdspartnere (der kan fungere som en slags Communities of Practice³¹, eller som mere løse samarbejdsrelationer i ESB-netværkets regi) for at kunne præcisere sit projekt og sit behov for tilførsel af viden udefra
3. Man søger viden ved hjælp af en partner i en videnarbejds-proces
4. Man bruger den tilførte viden samt egne udviklingsresultater til at øge enhedens kompetence³²
5. Man bruger den øgede kompetence til at forbedre sin praksis på det ønskede område

Det forhold, at skolerne i ESB-netværket danner netværk og samarbejder om udvikling af erfaringer og gensidig inspiration er en ganske central del af det samlede benchlearning-koncept – netop fordi det hviler på det etablerede netværkssamarbejde. Nogle skoler har faktisk samarbejder, der minder om Communities of Practice, hvor de uden megen formalisering danner samarbejdsrelationer, der hviler på:

- Fælles praksis og dermed erfaringer, der er sammenlignelige
- Fælles interesse i at samarbejde og udveksle erfaringer – bl.a. fordi de er trygge ved samarbejdet og føler at de kan arbejde i en atmosfære af åbenhed
- Fælles udvikling og udarbejdelse af nye modeller, metoder, værktøjer m.v., som er til fælles bedste

Forudsætningerne for at få et praksisfællesskab ud af det er:

- At der er en passende frihed og en passende tillid til hinanden til at ville deltage i fællesskabet – som netop fællesskab
- At der er en passende vision og ambition om, hvad fællesskabet kan bruges til
- At der er en passende fælles opfattelse af hvad fællesskabet drejer sig om – herunder om normer og roller samt standarder og rutiner for fællesskabets udøvelse

Dette afsnit handler imidlertid især om punkterne 3-4 i ovenstående opstilling.

³⁰ Som almindeligvis vil være een af de tilknyttede proceskonsulenter

³¹ Wenger, Etienne, Richard McDermott & William M. Snyder (2002) *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press

³² Organisatorisk kompetence i form af øgede medarbejder-forudsætninger, ændret og forbedret kultur, organisering eller anvendelse af udstyr. Se Drejer, Anders & Jens Ove Riis (2000) *Kompetencestrategi*. København: Børsens Forlag

Viden i sig selv er imidlertid ikke noget særlig let tilgængeligt begreb. En ramme for behandling af begrebet er den såkaldte Knowledge Management litteratur, der beskæftiger sig med udvikling, deling og udnyttelse af ny viden.

Én af hovedretningerne i Knowledge Management³³ handler om systemer og deres evne til at håndtere information på en sådan måde, at den er nem at finde igen, nem at bruge for andre osv.

En anden, hvordan man opgør viden, udarbejder regnskaber for vidensituationen i en organisation osv.

En tredje hvordan viden findes, skabes, udnyttes og deles – mellem mennesker. Det er denne tilgang, der er udgangspunktet for det følgende.

4.1 Viden – hvad er det?

Der er almindelig enighed om, at viden indgår i et hierarki bestående af:

1. Data
2. Information
3. Viden

Det kan kort beskrives således:

- Data er de facts der findes omkring os – fra bøger til regneark, fra mennesker til bøger. Data har i øvrigt ingen mening i sig selv, der er ingen mening eller fortolkning. Data udtrykker således hverken noget relevant eller vigtigt.
- Information er derimod grundlæggende en meddelelse til nogen – i form af mundtlig eller skriftlig kommunikation. Det betyder, at der er en sender og en modtager. Der er en mening med informationen. Information er således data, der gør en forskel, og der er derfor mening, formål og relevans knyttet til information. Data er blevet forsynet med 1) et formål, 2) er sat op i kendte analyseenheder, 3) er analyseret, 4) fejl er fjernet, de er 5) kategoriseret og eller samlet osv. Det betyder, at det der står i regnearket kan være information for nogle, det der står i bøgerne kan være information, den måde mennesker evt. står på kan være det osv.
- Viden opstår, når man bearbejder informationen f.eks. drager sammenligninger, ser på implikationer og konsekvenser, skaber forbindelse til andre videnelementer, samtaler med andre om det osv. Viden er således nær ved handling og danner grundlag for handlinger. Viden kan ikke ses, men man kan se resultaterne heraf. Mere viden giver således bedre resultater. Viden er det, man tror på.

Som det er skrevet her, er viden noget man kan være optaget af at opnå, bruge og/eller dele.

Viden kan forstås på flere måder:

1. Man kan have viden om noget (være klar over, forstå fakta, metoder, principper osv.)
2. Man kan være i stand til at gøre noget (forstå tingene på en sådan måde, at man kan anvende dem i praksis)

³³ Bukh, Per Nikolaj (2003) *Knowledge Management*. København: Børsens ledelseshåndbøger

3. Man kan have et fond af viden udtrykt i bøger, dokumenter, manualer osv.

Den tredje kategori består af det, som ovenfor er kaldt for data eller information³⁴ og udgør således råmaterialet til viden.

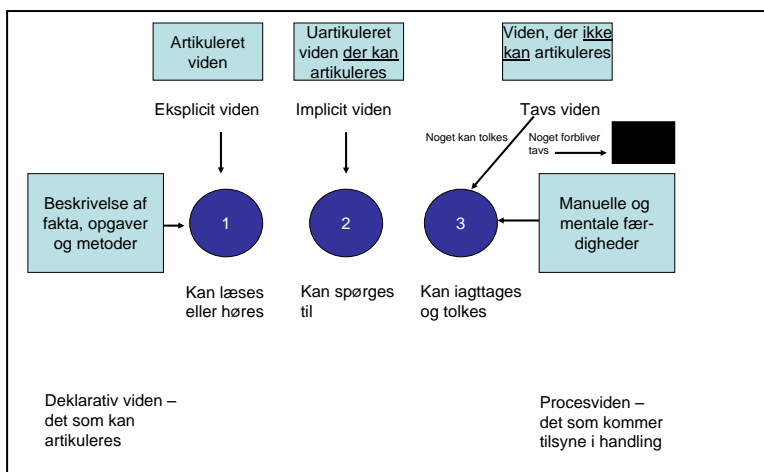
For at få mere styr på videnbegrebet (de to første former for viden) er det nødvendigt at introducere nogle begreber:

- *EksPLICIT viden* som består af den viden, som er blevet udtrykt og ofte hentet i form af tekster, diagrammer, produktspecifikationer osv. En formel og systematisk³⁵ opsamlet viden. Det er en form for viden, som vi ved, vi har, og som vi kan fortælle om og videregive til andre.
- *Tavs viden*, som udtrykker det forhold, at ”vi kan mere end vi kan fortælle”³⁶. Den form for viden, som vi ikke kan give udtryk for, men som vi ikke desto mindre bruger i handling – uden at være bevidst om det. F.eks. kan vi cykle uden at være i stand til at fortælle andre om, hvordan vi gør det.

Nogle foretrækker at reservere *tavs viden* til den form for viden, der ikke kan artikuleres. Det betyder så at den form for viden, som vi ikke er bevidste om men som godt kan formuleres skal inddrages under en anden betegnelse. Nogle³⁷ vil kalde det for *implicit viden*. Det er således en form for viden, der kan iagttages og formuleres af andre (eller af én selv) og dermed ændres til at være eksPLICIT.

Endelig kunne man sondre mellem *deklarativ viden* (det som kan artikuleres) og således er det samme som den *eksplícitte viden*, og *procesviden* (*Procedural Knowledge*), der fremkommer i handling. Vi gør en række ting – spiller klaver, aflæser kropssprog, danser osv. Den viden, der skal til er imidlertid ikke blot ord om, hvordan man kan gøre. I virkeligheden er der tale om et miks af *eksplícit viden* og *tavs viden* – og i langt de fleste tilfælde også af *implicit viden*.

Det hele kan illustreres således:



³⁴ Davenport, Thomas H. & Laurence Prusak (1998). *Working Knowledge. How Organizations Manage what they Know*. Harvard Business School Press: Boston, MA

³⁵ Nonaka, I. & H. Takeuchi (1995) *The Knowledge Creating Company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press

³⁶ Polanyi, Michael (1966) *The Tacit Dimension*. Garden City N.Y.: Doubleday

³⁷ F.eks. Nickols, Fred (2003) "The Knowledge in Knowledge Management". www.nickols.us

Det interessante i videnarbejdet er at få fat i både det, der kan artikuleres (1), det der kan spørges til (2) og det, der kan iagttages i handling og tolkes (3).

4.2 Forudsætningerne for videnarbejdet

Videnarbejde kan defineres på mange måder. I denne sammenhæng antages det at være en form for organisationsmæssig adfærd (organisatorisk aktivitet og forbedret praksis). Det betyder, at styringen af videnarbejdet i virkeligheden handler om styringen af de personer, der arbejder med det – og ikke af videnarbejdet i sig selv. Som tidligere fremhævet (afsnit 3) handler det om at sikre, at deltagerne i en viden-opgave skal have 1) evner og forudsætninger, 2) motivation og 3) muligheder for at komme til at arbejde med det³⁸.

Videnarbejdet i sig selv kan have forskellige former:

- Finde ny viden
- Udvikle ny viden
- Samle viden m.h.p. at videreformidle den
- Anvende ny viden til løsning af opgaver og problemer

Viden kan (som omtalt ovenfor) være repræsenteret i det enkelte individ eller en gruppe af individer på forskellige måder:

- Den kan være kodet (eksplicit) og således kunne overføres v.h.a. formel systematisk sprog-anvendelse
- Den kan være tavs ("vi ved mere end vi kan sige"³⁹) og således ikke uden videre tilgængelig for transformation – dele af den kan imidlertid iagttages og kodes.

Viden ejes i langt de fleste tilfælde af de personer, der besidder den. De kan ikke uden videre beordres til at anvende deres viden, og man kan ikke se (eller iagttage) selve videnprocessen. Derimod kan man se resultatet af anstrengelserne – bare altså ikke hvor megen viden, der blev brugt (eller hvor meget der blev sparet).

Når det drejer sig om viden, kan man i virkeligheden opfatte medarbejderne som en slags investorer. De bestemmer hvor meget viden de vil investere i en given opgave, i en given organisation, sammen med givne kolleger osv. Bare fordi en organisation har ansat (og betaler løn til) en medarbejder kan man ikke være sikker på, at den pågældende investerer al sin viden i aktuelle aktiviteter. Mens manuelt, fysisk arbejde er en kvantitativ kategori, er videnarbejdet en kvalitativ størrelse.

³⁸ Kelloway, E. Kevin & Barling, Julian (2000). "Knowledge Work as Organizational Behavior" Framework Paper 00-03 Queen's University at Kingston, April 2000 Queen's Management Research Centre for Knowledge-Based Enterprises <http://www.business.queensu.ca/kbe>

³⁹ Polanyi, M (1966) The Tacit dimension. London: Routledge & Kegan

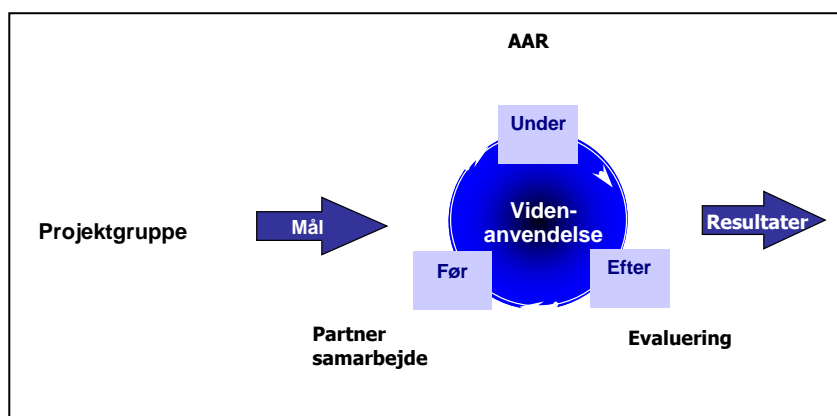
Investeringslysten kan hænge sammen med den risiko, der er forbundet med det og det udbytte det kan have. Det betyder antagelig at investeringslysten knytter sig til den tillid medarbejderen har til organisationen, og den forpligtelse han/hun føler for sin arbejdsplads.

Præcis samme forhold gør sig gældende i videndelingsprocesser på tværs af organisationer (mellem to eller flere skoler)

Man⁴⁰ kan hævde, at følgende betingelser skal være opfyldt for at få et velfungerende videnarbejde ud af det:

- kunne lokalisere og etablere kontakt med afsender
- at modtage og forstå budskabet
- at evaluere budskabet
- at omsætte budskabet til egen situation (inspirationen)
- omsætte denne fortolkning og tilpasse til aktiv handlen

Det kan illustreres således⁴¹:



Det betyder, at der skal etableres samarbejdsaftale med relation til de opstillede mål, der skal arbejdes systematisk med vurdering af arbejdet undervejs, og til slut skal det samlede resultat vurderes. I hele forløbet kan den såkaldte AAR-metode⁴² benyttes med fordel (se afsnittet om videnudvikling)

4.3 Videnudveksling og -udvikling

Videnarbejdet består således (som tidligere nævnt) både af 1) indhentning af viden udefra, 2) udvikling af viden (alene eller sammen med andre) og 3) anvendelse af denne viden med henblik på at tilføre institutionen den nødvendige ekstra kompetence.

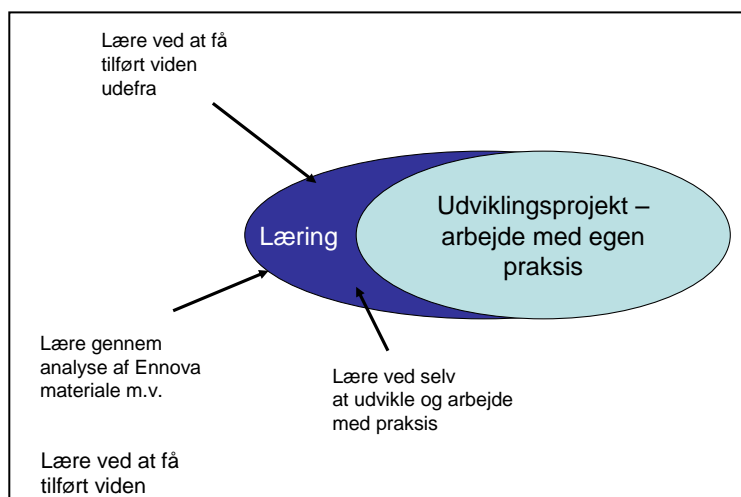
⁴⁰ Davenport, Thomas & Laurence Prusak (2000) *Working Knowledge. How Organizations Manage what they Know*. Harvard Business School Press. Boston, MA

⁴¹ Collison, Chris & Geoff Parcell (2006) *Learning to Fly – Practical Knowledge Management from Leading and Learning organizations*. Capstone. Se også: www.lesrning-to-fly.org

⁴² AAR = After Action Review

ESB-netværket gør det muligt at tilføre viden om egen situation på en række områder (og at sammenligne den med andre netværksmedlemmer). Analyse materialet af tilfredshedsundersøgelserne er således en vigtig kilde til at skabe klarhed.

Der kan hentes værdifuld viden gennem samarbejdet med én eller flere andre netværksmedlemmer⁴³, og der kan skabes viden gennem arbejdet i projektet af projektgruppens egne medlemmer. Selve overførslen er således kun en del af det samlede videnarbejde:



Det er imidlertid en vigtig del af forløbet, og en del, der både kan og bør professionaliseres betydeligt.

4.3.1 Videnudveksling

Et spansk ordsprog, som i engelsk oversættelse lyder således: ”Well stolen is half done”⁴⁴. Det udtrykker på en måde, hvad det handler om, når man forsøger at skaffe sig viden udefra. Det er endda legalt tyveri og et tyveri, hvor den man stjæler fra ikke mister noget, men måske faktisk får noget oveni.

Grundlæggende handler det om at undersøge:

- Hvordan gør vi selv
- Hvordan gør de andre
- Forskellen mellem de andre og os selv
- Hvordan den indhentede viden kan benyttes til at forbedre egen praksis.

Det handler således både om at hente viden og udvikle den selv – måske endda at sprede den til andre dele af organisationen – eller netværket som sådan.

I det følgende er det videnmødet, der er i fokus.

⁴³ Eller for den sags skyld med andre partnere

⁴⁴ Davenport, Thomas & Laurence Prusak (2000) *Working Knowledge. How Organizations Manage what they Know*. Harvard Business School Press. Boston, MA

Videnmødet

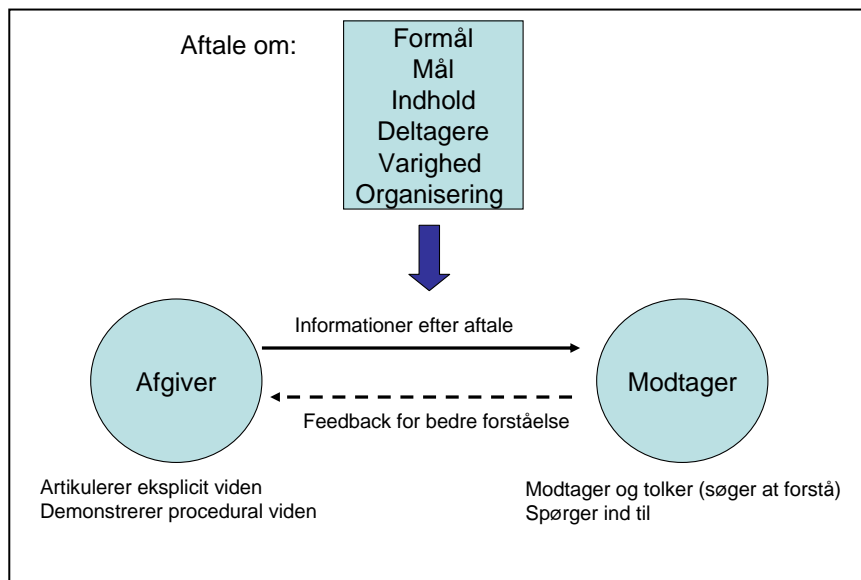
Videnmødet er det eller de møder, der aftales mellem en skole, der ønsker viden og en eller flere andre der har accepteret at afgive viden til et nærmere bestemt (og aftalt) formål⁴⁵.

Hvis det skal være et benchlearning-forløb, som det er beskrevet her, er det vigtigt, at mødets dagsorden fastlægges og følges, og at indholdet bestemmes af de, der ønsker viden tilført.

Det betyder, at mødet ikke må få karakter af et erfa-møde, hvor partnerne kan inspirere hinanden på den ene eller den anden (mere eller mindre tilfældig) måde⁴⁶.

For at sikre, at mødet finder sted på modtagerens præmisser vil det være en god ide, om der etableres aftale med en facilitator – gerne en proceskonsulent fra modtagerens skole, som holder fast i den aftalte dagsorden, og som søger at gennemføre mødet med mindst mulig envejs kommunikation fra ”afgiver” og til gengæld mest mulig dialog. Dialogen baseres på det som nogle kalder for en ”pull-strategi”⁴⁷ – altså det forhold, at modtageren spørger efter det, der er interessant og relevant og ikke blot modtager det, som afgiveren vælger at fortælle.

Det kan skitseres således:



En meget stor del af den viden, der tilføres i et videnmøde vil antagelig være eksplicit viden. Det som man kan fortælle om, og for den sags skyld det man kan spørge til.

I sig selv betyder det i de fleste tilfælde, at modtageren får noget ny viden tilført, og det kan også meget vel betyde at netop kombinationen af afgivers og modtagers eksplicite viden på det pågældende område kan føre til ny og interessant viden – for begge parter.

⁴⁵ Se nærmere i afsnit 3 om forberedelsen af samarbejdet mellem partnere.

⁴⁶ Det kan sagtens være en god ide at arrangere erfa-møder for bl.a. at få inspiration til, hvad det er for en viden man har brug for at få tilført. Det skal blot gøres i et andet møde, som netop har den karakter.

⁴⁷ I modsætning til en push-strategi. Se f.eks. Dixon, Nancy (2000) *Common Knowledge: How Companies Thrive by Sharing What They Know*. Boston: Harvard Business School Press

Noget andet er det, der ikke bliver sagt – eller ikke kan siges. Netop denne u-udsagte (somme tider tavse) dimension⁴⁸ (alt det vi kan, men som vi ikke ved eller ikke kan gøre rede for) er en meget central del af videnmødet.

Den pågældende ESB-koordinator (proceskonsulent) må være meget fokuseret på dette forhold – fordi en stor del af den vigtigste viden ligger gemt her. Den kan være gemt fordi:

- Det forekommer afgiveren at dette eller hint er indlysende – derfor omtales det ikke
- Det kan være glemt
- Det kan være et ”farligt” område – måske af helt andre grund – som afgiver derfor ikke har lyst til at bevæge sig ind på
- Det kan skønnes så ressourcekrævende, at det opfattes om meningsløst at nævne det
- Det skønnes måske unødvendigt af afgiveren, men kan have stor betydning for modtageren
- Det skønnes uinteressant og uvedkommende og derfor nævnes det ikke
- Det passer ikke på afgivers model af virkeligheden

Mange af disse forhold vil langt hen ad vejen kunne drages frem – de har karakter af implicit viden. Modtager skal blot være lydhør overfor ”det usagte” og forsøge at spørge ind til det.

Det er helt afgørende, at modtager spørger ind til det, der ikke bliver sagt, eller det som ikke umiddelbart ser sammenhængende ud.

Måske ligger der bag formuleringerne nogle udtalte mentale modeller, som er styrende for afgivers måde at arbejde på – og som måske lige præcis er den forskel, der er interessant at få fat i. Det kan hænge sammen med måden, hvorpå afgiver ser sig selv- eller ser sit forhold til modtager. Det kan hænge sammen med, at afgiver tror på bestemte sammenhænge, og opfatter dem som entydige og sande for alle.

Det kan være at udsagn eller iagttagelser kun kan forstås, hvis de relateres til, hvad der er baggrunden for dem – f.eks. at økonomien er en afgørende faktor, at medarbejdertilfredsheden sættes i højsædet, at et bestemt strategisk indsatsområde er afgørende osv.

Det er vigtigt at finde sådanne sammenhænge.

Måske ligger der en tavs viden bag udsagnene – en del af denne tavse viden⁴⁹ kan måske bringes frem gennem iagttagelse af processer⁵⁰.

Visse udsagn eller iagttagelser i et videnmøde kan derfor godt være delvis uforståelige. Måske er de derfor de allervigtigste og må underkastes en nærmere undersøgelse. Det kan finde sted under mødet - gennem spørgsmål - eller måske ved at tilrettelægge et nyt møde, der i højere grad baseres på iagttagelse af processer. I så fald etableres en ny aftale mellem partnerne.

4.3.2 Videnudvikling

Den indhentede viden blev opnået gennem:

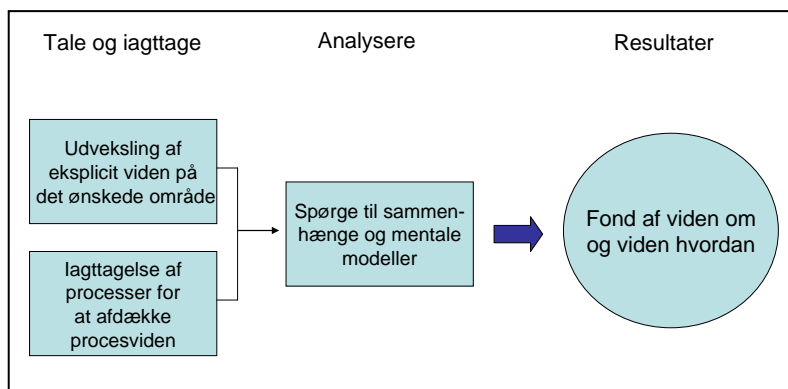
⁴⁸ Polanyi, Michael (1983). *The Tacit Dimension*. Peter Smith. Gloucester, MA (1966)

⁴⁹ Den implicite viden – se afsnittet om viden

⁵⁰ Den procedurale viden – se afsnit om viden

- Udveksling og evt. kombination af eksplicit viden
- Iagttagelse og afkodning af processer m.h.p. at afdække den implicitte viden
- Undersøgelse af relationerne mellem de enkelte videnelementer og de mentale (og reelle) modeller de hviler på eller tager udgangspunkt i

Herefter står modtager i bedste fald med en fond af viden om både hvad, der kan gøres og hvordan det evt. kan gøres:



Det er imidlertid ikke det samme som at kunne gøre det selv, og det er heller ikke det samme som at det uden videre passer på egen skole. Vidensarbejdet handler ikke om at kopiere andres måder at arbejde på - dertil er skolerne og deres betingelser, deres fortid og fremtidige ambitioner osv. alt for forskellige. Derimod handler det om at få velegnede elementer af viden, der kan bruges på egen skole, tilpasset den særlige måde at arbejde på, dens ambitioner, dens kultur osv.

Det er en udviklingsopgave i sig selv, som projektgruppen bedst kan håndtere ved at tilpasse den indhentede viden til skolens organisatoriske kompetence.

I hele udviklingsarbejdet (inkl. videnmøderne) kan det anbefales at benytte følgende systematik:

- Hvad havde vi planlagt?
- Hvad skete?
- Hvorfor denne forskel?
- Hvad kan vi lære af det?

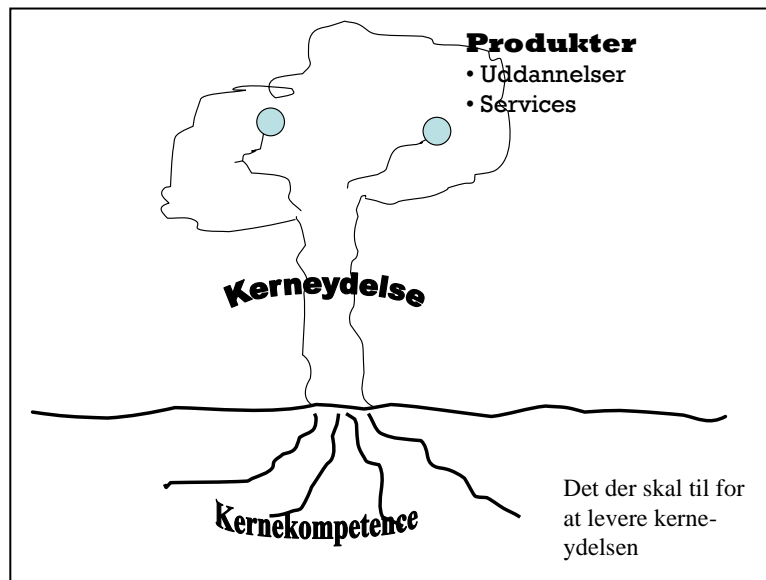
Metoden er efter sigende⁵¹ udviklet af det amerikanske forsvar, og hedder her After Action Review (AAR).

Det er en særdeles effektiv metode til at få ord på 1) hvad der kom ud af det, og 2) hvad der fortsat mangler. Metoden kan f.eks. benyttes af proceskonsulenter og/eller ESB-koordinatorer i hele projektforløbet.

⁵¹ Collison, Chris & Geoff Parcell (2006) *Learning to Fly – Practical knowledge management from Leading and Learning Organizations*. Capstone. Se også www.learning-to-fly.org

4.4 Kompetenceudvikling

Begrebet kompetence kan forstås på mange måder. I denne sammenhæng skal det forstås som det en skole skal kunne for at levere sin kerneydelse:

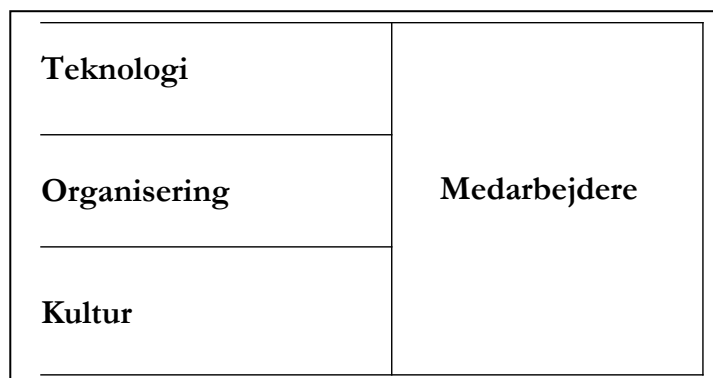


Det betyder, at kompetence skal forstås som organisatorisk kompetence, og derfor er andet og mere end medarbejdernes individuelle forudsætninger.

Den samlede organisatoriske kompetence⁵² består af:

- Den måde man er organiseret på (team, projektorganisering osv)
- Den kultur og de normer der gælder for den pågældende enhed
- Det udstyr, der benyttes ved leveringen af kerneydelsen
- De personlige forudsætninger, som medarbejderne besidder

Det hele indgår i et samspil hvor medarbejdernes forudsætninger spiller med i hele registret:

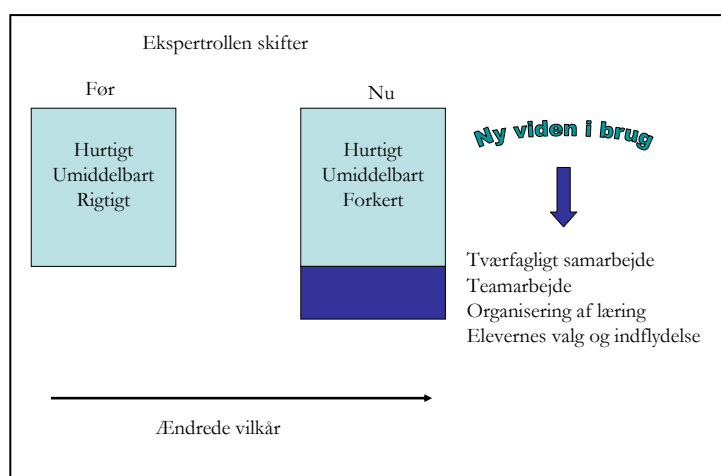


⁵² Drejer, Anders & Jens Ove Riis (2000) *Kompetencestrategi*. København: Børsens Forlag

Det betyder naturligvis at medarbejdernes kompetencer spiller en betydelig rolle. De fleste medarbejdere opfatter sig selv som eksperter og professionelle. Professionelle anser sig selv som dem:

- Der ved bedst (fordi de har lang teoretisk og praktisk erfaring)
- Der bedst kan styre organisering og planlægning (kender eleverne)
- Der skal varetage elevernes tarv (en etisk dimension)

Som eksperter arbejder de hurtigt, umiddelbart og rigtigt i de situationer, der falder indenfor professionsområdet:



Problemet opstår, når og hvis vilkår og betingelser ændrer sig. Mange eksperter vil da fortsat arbejde hurtigt og umiddelbart (bl.a. baseret på tavs viden), men nu bliver resultatet bare forkert.

Og det er netop nærliggende ved introduktion af ny viden. I stedet for at se sig selv som novicer⁵³, der skal begynde forfra (eller næsten da) igen, forkaster de den nye viden som ubrugelig og årsagen til at det hele nu går galt.

Kompetenceudviklingen må derfor starte med at få eksperterne til at acceptere, at de som eksperter er de eneste, der kan justere og forbedre den nuværende praksis gennem et systematisk samarbejde mellem den indhentede viden (eller videnkoncept) og den eksisterende organisatoriske kompetence.

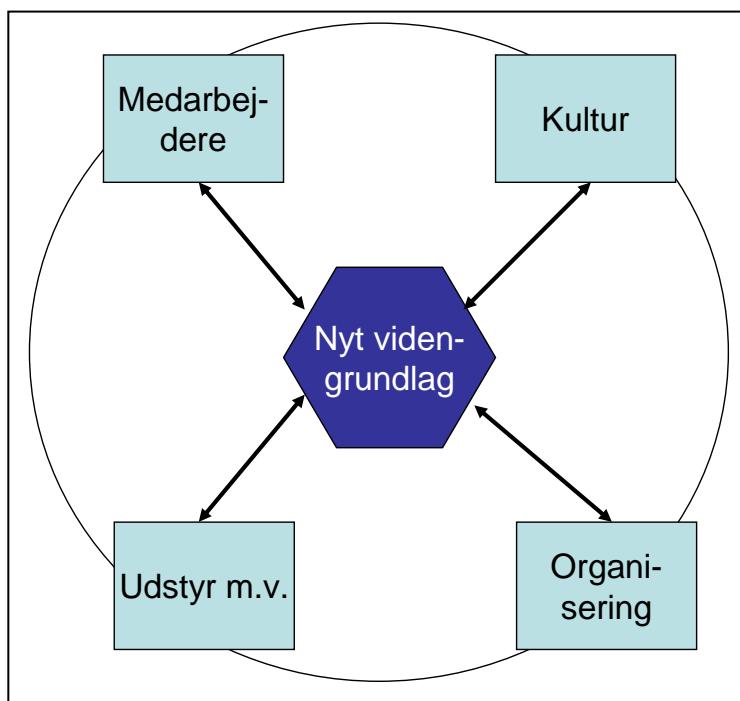
Det bliver nødvendigt at relatere den nye viden til samtlige elementer i den organisatoriske kompetence. Hver af disse vil kunne føre til ændringer og justeringer i såvel videnkonceptet som kompetenceelementerne.

Det skal dog her siges, at f.eks. kultur jo ikke er noget, der sådan uden videre kan justeres. Det betyder på den anden side ikke, at man skal acceptere en uhensigtsmæssig kultur – blot indse, at en

⁵³ Dreyfus H.L. & S. Dreyfus (1986) *Mind over machine*. Oxford: Basil Blackwell

ændring heraf er en ganske omfattende og vanskelig sag, som forudsætter medvirken fra alle involverede.

Det kan illustreres således:



Når det nye videngrundlag er bearbejdet, så det passer på den organisatoriske kompetence - og når kompetencen evt. også er tilpasset – foreligger der i bedste fald en plan for gennemførelsen af en kompetenceudvikling.

På samme måde som *at landkortet ikke er landskabet*, er planen for kompetenceudvikling ikke kompetencen. Den skal øves og praktiseres gennem en længere tid inden den bliver til eksperternes nye viden, og inden dele af den bliver så internaliseret, at den indebærer at eksperterne nu igen (og på nye vilkår) kan arbejde 1) hurtigt, 2) umiddelbart og 3) rigtigt. Bl.a. fordi de nu ikke længere behøver at tænke så meget over, hvad de skal gøre i de konkrete situationer, men bare gør det. Dele af den eksplicite viden er blevet tavs – men bestemt virkningsfuld.

Hele denne proces forudsætter ledelsens fulde opmærksomhed og dens stædige fastholden af at benchlearning er en proces, der skal slutte med implementering af en ny og forbedret praksis i organisationen, før processen er færdig. Den forudsætter naturligvis også, at projektgruppen fortsat har ansvaret for arbejdets gennemførelse.

5. Implementeringen

5.1 8 skridt på vejen mod succesfuld forandring

Implementeringen af nye metoder og adfærdsformer i en organisation er noget af det vanskeligste, der findes. Følgende 8 faser⁵⁴ i forbindelse med forandring af organisationer er både en velkendt model og en god og grundig recept på ledelsens arbejde med organisatoriske forandringer – herunder også den slags, der skabes gennem benchlearning.

Implementeringen skal i virkeligheden tænkes med helt fra begyndelsen. Modellen kan således fungere som en påmindelse til ledelsen om, hvordan hele processen skal gribes an fra starten og en slags repetition af ledelsens særlige rolle netop i implementeringen:

1. Sørg for at sikre fornemmelsen af en absolut nødvendighed

- Undersøg skolens samlede situation – udbud, potentiale, marked osv.
- Identificer og diskuter aktuelle og mulige muligheder og trusler

2. Former en effektiv implementeringsgruppe

- Saml en gruppe med den nødvendige viden, magt og energi til at varetage implementeringen
- Få gruppen til at arbejde som et team

3. Skab en vision

- Skab visionen for forandringen
- Udarbejd strategier for at realisere visionen

4. Kommuniker visionen

- Brug alle hjælpemidler til at kommunikere den nye vision og de nye strategier
- Støt udviklingen af den nødvendige kompetence

5. Giv andre mulighed (og magt) til at arbejde for visionen

- Fjern (om muligt) forhindringerne for forandring
- Skab ændringer i systemer eller strukturer, der er alvorlige barrierer for realisering af visionen
- Opmuntre til at nye og utraditionelle ideer, aktiviteter eller handlinger

6. Planlæg og skab sejre på det korte sigt

- Planlæg synlige resultatforbedringer
- Skab disse forbedringer
- Anerkend og beløn de medarbejdere der er involveret i forbedringerne

7. Konsolider forbedringerne og skab yderligere forandring

- Benyt den forbedrede troværdighed til at ændre system, struktur og politikker som ikke passer på visionen
- Ansæt, forfrem eller skab udvikling for medarbejdere, der kan implementere visionen

⁵⁴ Kotter, John P. (1990): A Force for Change: How leadership differs from Management, Free Press, New York.

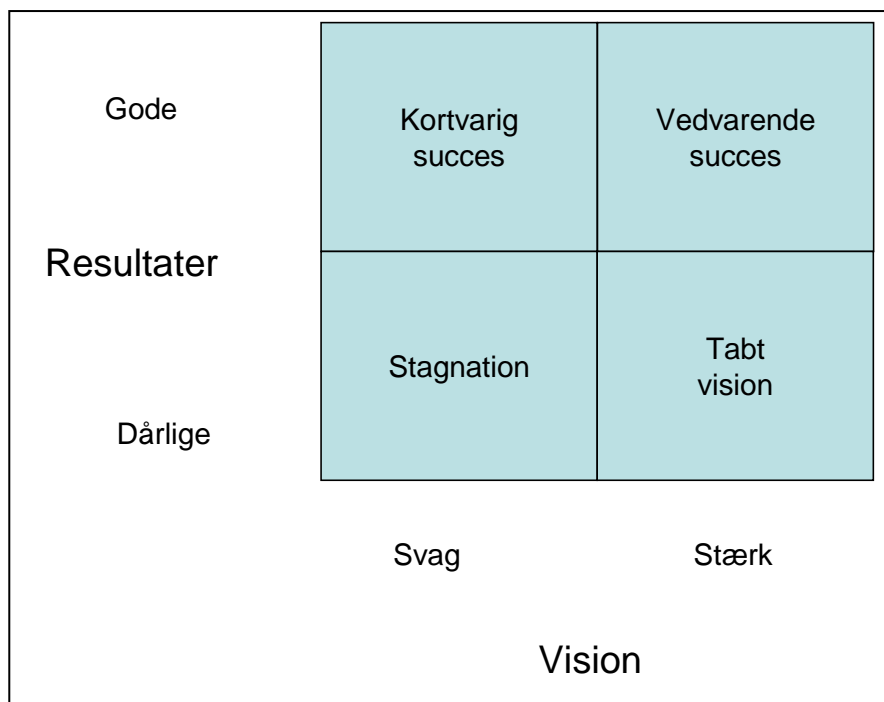
- Giv yderligere kraft til forandringsprocessen ved hjælp af nye projekter, formulering af nye temaer og anvendelse af forandringsagenter

8. Institutionaliser den nye vision

- Formuler forbindelsen mellem den nye adfærd (og viden) og organisationens succes
- Udvikling af midler og metoder til leder- og karriereudvikling

Som det tydeligt fremgår, er visionen (eller ambitionen som den er blevet kaldt i forbindelse med benchlearningmodellen) et særdeles fremtrædende element i forandringen.

Det hænger bl.a. sammen med ønsket om, at forandringer skal være vedvarende⁵⁵:



Dette til erindring fra afsnit 3 (om forberedelsen). Vision (og ambition) er en central del af et hvilket som helst forandringsprojekt, men det er de opnåede resultater også. Derfor er succes en afgørende faktor for forandringens levedygtighed.

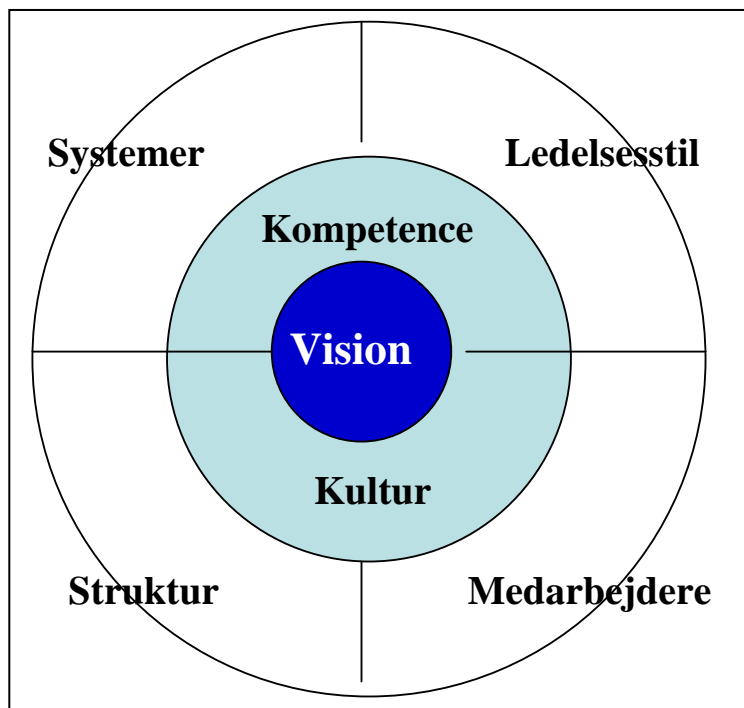
5.2 Hvad skaber succes

I denne sammenhæng forudsættes en væsentlig del af implementeringen at være klaret af projektgruppen selv. Den formodes at have taget sit eget koncept til sig og er begyndt at arbejde med det. Det i sig selv betyder, at andre medarbejdere (og for den sags skyld andre dele af organisationen) nu har et forbillede, som de kan lære af. Et forbillede som er rigtigt, som er nogle man kender, som arbejder i den samme organisation og på samme vilkår osv. Det vil sige, at det er svært for andre at hævde, at det ikke kan lade sig gøre.

⁵⁵ John P. Kotter: <http://www.leadertoleader.org/knowledgecenter/L2L/fall98/kotter.html#return>

I forbindelse med implementering er det vigtigt, at ledelsen er opmærksom på, hvor vanskelighederne ligger.

En visions gennemførelse hænger nemlig sammen med forandringer i en række forhold⁵⁶:



Den yderste ring omfatter det, som mange først griber til, og det er under alle omstændigheder noget, som de fleste ledelser vil være i stand til at forandre forholdsvis hurtigt. Det kan nok flytte lidt, men langt den sværeste del af arbejdet med at realisere visioner ligger i at sikre, at den nødvendige kompetence for forandringen er til stede, og at der er en kultur, der bakker op om forandringen og dens konsekvenser.

Ud over de nævnte 8 faser er der derfor god grund til at fokusere særligt på den nødvendige kompetence og kultur.

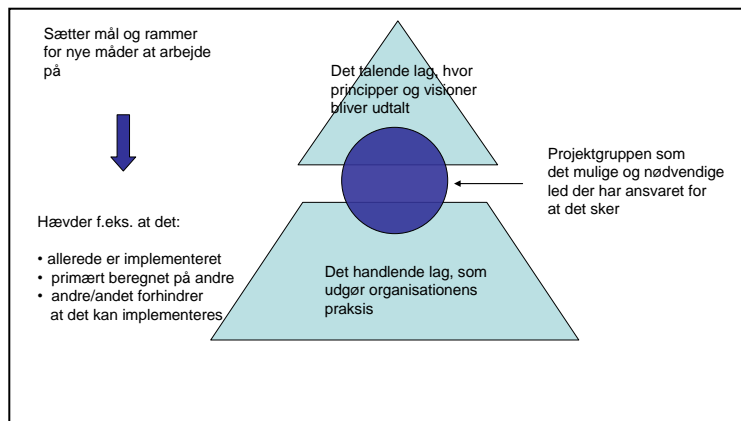
5.3 Projektgruppens rolle i implementeringen

Projektgruppen har udarbejdet en plan for implementeringen og antages at have fået denne plan godkendt af styregruppe/ledelse. Den oprindelige plan (fra projektbeskrivelsen) er antagelig ændret undervejs, og det er vigtigt at styregruppen er taget i ed i den anledning.

Projektgruppen kan spille en ganske særlig rolle i forbindelse med implementeringen. Som erfaringerne siger, kan der være ganske stor forskel på hvad der siges, og hvad der faktisk bliver gjort. Det kan anskueliggøres således⁵⁷:

⁵⁶ Nielsen, Jan Aarsø (1985): Integrert utvikling av organisasjonskulturer, i J. Arndt & Alfred Friman (red): *Forandringsledelse*, Oslo, Tano.

⁵⁷ Brunsson, Nils & Johan P. Olsen (1997): *The Reforming Organization*. Oslo: Fagbokforlaget

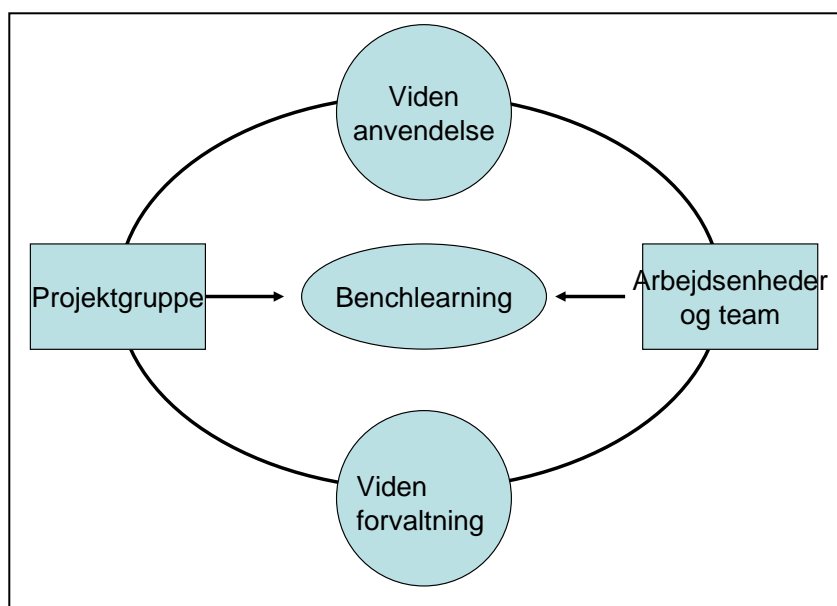


I mange tilfælde er der ikke en sammenhæng mellem de to organisatoriske lag i skolens hierarki. Det betyder til gengæld at det, der siges aldrig rigtig bliver til handling. Der er mange flere ”undskyldninger” end nævnt ovenfor.

Netop det kan projektgruppen medvirke til at undgå. Som ansvarligt medvirkende i hele opløbet vil det være naturligt at projektgruppen også tildeles (og påtager sig) et medansvar for implementeringen.

Det er en vanskelig opgave fordi projektgruppen ikke nødvendigvis udgør et lag i ledelseshierarkiet. Det er derfor vigtigt, at der etableres en konkret aftale om ansvars- og arbejdsfordelingen mellem den traditionelle ledelse og projektgruppen. Denne aftale skal (af ledelsen) kommunikeres til alle medarbejdere og danne grundlag for den konkrete implementering.

Ud over at være projektgruppe, og drivende kraft i benchlearningen, er medarbejderne i den særlige situation at tilhøre to principielt forskellige grupper:



Det, der således skabes af viden i projektgruppen kommer automatisk - via det dobbelte medlemskab⁵⁸ – til gavn for den eller de enheder, som medlemmerne organisatorisk er knyttet til i det daglige arbejde.

Det kommer dog ikke ganske automatisk, men forudsætter et bevidst og målrettet arbejde for at sikre at viden på den måde flyttes ud i organisationen.

Det samme er tilfældet hvis viden skal flyttes ud til andre medlemmer af netværket – i første omgang måske gennem deltagelse i netværks-konferencer, tematiserede seminarer - eller gennem publicering, der lægges på netværkets hjemmeside. Det kræver en indsats.

Det handler i så fald om spredning af den eksplicite viden. Hvis det skal blive til virkelig brugbar viden hos andre, forudsætter det imidlertid iværksættelse af et egentligt benchlearning projekt, således som det er beskrevet i denne publikation.

⁵⁸ Som også benyttes af Wenger vedr. *Communities of Practice*. Se: Wenger, Etienne, Richard McDermott & William M. Snyder (2002) *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press

Projektdeltagere og organisering

Deltagende skoler

- Odense Tekniske Skole
- Selandia-CEU
- Randers Tekniske Skole
- EUC Lillebælt
- Århus Tekniske Skole
- Erhvervsskolen Hamlet
- Uddannelsescenter Herning
- EUC Vest
- Aalborg Tekniske Skole
- CEU Kolding
- Dalum UddannelsesCenter
- Vitus Bering Danmark
- Bornholm Erhvervsskole
- CEUS
- Vordingborg Gymnasium
- Nykøbing Katedralskole

BL-projektets styregruppe

- Lars Michael Madsen – Randers Tekniske Skole / ESB-styregruppen
- Per Hansen – Undervisningsministeriet
- Philip Pedersen – Undervisningsministeriet
- Anders la Cour – København Tekniske Skole / ESB-styregruppen
- Michael Kaas Andersen – Selandia CEU / ESB-styregruppen
- Kim Klausen – Vitus Bering Danmark
- Tina Lindegaard Pedersen – Aalborg Tekniske Skole
- Hans Jørgen Knudsen – DEL
- Anne Birthe Mortensen – ABM Konsultation
- Jens Chr. Agger – ESB-sekretariatet

BL-projektets følgegruppe

- Lars Michael Madsen – Randers Tekniske Skole / ESB-styregruppen
- Lisbeth Jensen – Specialundervisningscentret Egedam, Hillerød / ESB-netværket
- Svend Erik Røpke Johansen – SCKK
- Bente Kristensen – Copenhagen Business School, Handelshøjskolen i København
- Hans Støttrup Jensen – CVU Midt-Vest
- Michael R. Welling – Nykøbing Katedralskole / ESB-styregruppen
- Kent West Kristensen – VUC Holstebro-Lemvig-Struer / ESB-styregruppen
- Bo Söderberg – Danmarks Evalueringsinstitut
- Britta Martinsen – SOSU lederforening / ESB-netværket
- Jens Chr. Agger – ESB-sekretariatet