

Velfærdsinnovation - i og med praksis

© VIA University College 2013

Redaktion:

Lars Peter Bech Kjeldsen & Jørgen Bering Asmussen

Konsulenter:

Gitte Juul Johansen & Martin Hansen

Omslag og vignetter:

Marianne Gulstad, Publizon

Grafisk tilrettelæggelse/ebogsproduktion:

Marianne Gulstad, Publizon

Sat med Minion Pro 10/12,7

Storm P.'s "Fluer" er gengivet efter aftale med Storm P Museet.

1. eBogsudgave 2013

ISBN 978-87-995949-1-7

eBogen er baseret på trykt udgave:

1. udgave, 1. oplag 2013

ISBN 978-87-995949-0-0



VIA University College, Skejbyvej 1, 8240 Risskov
www.VIAUC.dk

02

VÆRDISKABELSE GENNEM AKTIONSLÆRING

KIRSTEN BRO,
aut. psykolog, ph.d.,
specialist og supervisor
i arbejds- og organisa-
tionspsykologi

MARIANNE THRANE,
pædagogisk konsulent,
tilknyttet CLOU - Viden-
center for Ledelse og
organisationsudvikling,
VIA University College



{ Fransk er meget nemt - Hest hedder cheval,
og saadan er det hele vejen igennem. StormP. }

ABSTRACT

Artiklen ser aktionslæring som en metode til at skabe værdi og innovation på et individuelt og et organisatorisk niveau. Metoden inviterer deltagerne til at handle og lære af deres daglige arbejde i et struktureret lærende fællesskab. Deltagelsen i en læringsgruppe og ansvaret for et projekt, som kræver handling i "real life" er kernen i aktionslæring. Artiklen tager afsæt i erfaringer fra arbejdet med VIA's model for aktionslæring og sætter fokus på, hvordan processen i aktionslæring kan understøtte arbejdet med at skabe innovation i velfærdsydelserne.

INDLEDNING

VIA-CLOU (Center for Ledelse og OrganisationsUdvikling) har siden 2009 været base for et udviklingsarbejde med overskriften Aktionslæring. Udviklingsarbejdet omfatter en række aktiviteter og delprojekter, herunder et aktionsforskningsprojekt om aktionslæringens metode og praksis.

Intentionen med udviklingsarbejdet er at skabe et videnskredsløb mellem forskning og praksis og at involvere praktikere fra profession og uddannelser i dele af forskningsprocessen, bl.a. gennem brug af tematiserede arbejdsnotater og strukturerede læringsrum. I den første del af udviklingsprojektet blev der udviklet en særlig metodisk tilgang til aktionslæring kaldet VIA modellen⁵. Modellen er kendetegnet ved real-life-real-time AL-projekter, læringsgrupper og tilpasset undervisning. I læringsgrupperne undersøges og reflekteres erfaringerne med deltagerne AL-projekter, i en rammesat struktureret proces med klar rollefordeling. VIA modellen afprøves og udvikles fortløbende igennem brug i praksis og mere systematisk gennem et af udviklingsarbejdets projektforløb, om procesledelse og konsultation i aktionslæring (PROKAL)⁶. PROKAL er et kompetenceudviklingsforløb for professionelle, som ønsker at få teoretisk indsigt i aktionslæring som metode, udvikle kompetencer i at lede aktionslæringsforløb i praksis og indgå i det før omtalte videnskredsløb.

5 Dette metodeudviklingsarbejde er beskrevet i bogen Aktionslæringens DNA af Benedicte Madsen m. fl (Madsen 2010)

6 Prokal forløbets tilrettelæggelse beskrives sidst i denne artikel



Forløbet er tilrettelagt som et aktionslæringsprojekt med 4 parallelle spor:

- AKTIONER (forandringer) i deltageres praksis
- DELTAGELSE i strukturerede læringsgruppeforløb i forløbet
- TEORETISK indsigt og arbejde med aktionslærings teori og metode
- DELTAGELSE i strukturerede refleksioner over erfaringer, der bidrager til videnskredsløbet

Det 4. spor udgør en væsentlig del af aktionsforskningens empiri i den fortløbende undersøgelse af metoden og dens oplevede effekt. Undersøgelsen sker i et samspil mellem deltagerne og underviserne/aktionsforskere, og resultaterne fastholdes i løbende notater. Hermed muliggøres det videnskredsløb, som var ét af udviklingsarbejdets formål.

Denne artikel er et produkt⁷ af et sådant videnskredsløb, hvor erfaringerne fra aktionslærings læreprocesser reflekteres i et velfærdsinnovationsperspektiv.

HVAD ER AKTIONSLÆRING (AL)?

Aktionslæring er at lære gennem handling og handle gennem læring. Learning-by-doing og doing-by-learning.

A'et i AL står for handlinger, projekter, små-eksperimenter o.lign., som deltagerne i et AL-program tager ejerskab for, også hvor disse er led i en overordnet strategisk målsætning i deres organisation. L'et står for reflekteret læring og kompetenceudvikling – individuel eller organisatorisk.

AL systematiserer læring i kollegiale fællesskaber, f.eks. i lederteams, arbejdsgrupper eller på tværs af organisationen. AL sigter mod gensidig læring og refleksion knyttet til praksis, bl.a. ved at udfordre uhensigtsmæssige rutiner og vanetænkning, og ved at deltagerne udfolder deres potentiale for at raffinere og nytænke praksis.

Der findes en række AL-modeller og AL-miljøer i Danmark (Madsen, 2010-2013), der alle tilbyder en struktur til at mobilisere og videreudvikle ledere og professionspraktikeres erfaringer. Samtidig giver de på forskellig vis rum for håndtering af forandringsprocesser og fremme af kvalitetsudvikling.

7 Yderligere produkter fra projektet ligger i form af notater på CLOU's hjemmeside www.VIAUC.CLOU/ Aktionslæring. Herudover er der planlagt en række udgivelser i sommeren 2013

AKTIONSLÆRING OG VELFÆRDSINNOVATION

Velfærdsinnovation kan forstås som offentlige institutioners arbejde med at opnå bedre resultater ved aktivt at inddrage medarbejdere, brugere og borgere i arbejdet med at forbedre, udvikle og identificere nye handlemuligheder. Når komplekse problemstillinger i hverdagen ikke kan løses inden for det eksisterende handlerepertoire, er det nødvendigt at eksperimentere med nye ideer og sammenstillinger og ikke mindst at få øje på den innovation, der allerede sker i organisationen (Høyrup, 2012).

Dette er én måde at indkredse emnet på, hvor det er underforstået, at innovationsbegrebet har mange dimensioner og trækker på forskellige faglige discipliner som psykologi, sociologi, økonomi, mv.. F.eks. tales der om at skabe ny viden, at kombinere kendt og/eller ny viden på nye måder og at omsætte ideer til bedre praksis. Over tid har fokus flyttet sig med henblik på, hvem og hvad der kan og skal drive innovation. Er det primært forskere, er det borgere eller er det medarbejdere?

Denne artikel fokuserer på sidstnævnte:

”Medarbejderdrevet innovation betegner frembringelse og implementering af nye ideer, produkter og processer – der inkluderer hverdagens udvikling af jobs og organisatorisk praksis – hvor de nye ideer, produkter og processer har sit udspring i den enkelte medarbejder eller en gruppe medarbejders forenede bestræbelser, og hvor medarbejderne ikke har formel forpligtelse til innovation. Processerne udfoldes i organisationen og kan blive integreret i organisationens kooperative og ledelsesmæssige processer” (Kristensen, 2011).

Tilsvarende er der forskellige forståelser af, hvordan innovation frembringes. Handler det om at eksperimentere, udvikle den enkeltes holdning til opgaveløsning eller om at skabe en måde at forholde sig til opgaverne på, hvor man accepterer, at innovationens resultater ikke er kendt på forhånd?

Vi vælger at indkredse emnet ved at fremhæve de meningsfulde paralleller, vi ser mellem velfærdsinnovation og aktionslæring og fremføre de pointer, der begrunder, hvorfor aktionslæring kan være et godt svar, når velfærdsinnovation er udfordringen.

Med disse afgrænsninger melder der sig flere centrale spørgsmål: Hvilken værdi mere præcist taler vi om? Værdi for hvem? Hvordan skabe denne værditilvækst? Hvis ansvar er det at skabe denne?

I aktionslæring taler vi om *tilvækst i læring* (L), som den centrale værdiskabelse, hvor læring både kan referere til en person og en gruppe. Derfor kan det påstås, at der er sket en værdiskabelse for den person eller gruppe, der har lært noget. Hvordan det kan begrundes, vender vi tilbage til.



En pointe i aktionslæring er, at aktion(A) og læring(L) uløseligt er forbundet med hinanden, hvorfor det ikke giver mening at tale om læring uden at tale om handling og omvendt. En metafor for denne sammenhæng, kunne være at ”rejse ud” og handle og ”vende hjem” og trække en lære ud, for med afsæt heri igen at ”rejse ud” ... Som tidligere nævnt taler vi taler om learning-by-doing og doing-by-learning.

Det, der over tid binder læringen og handlingen sammen, er et *aktionslæringsprojekt*, der ejes af en person eller en gruppe af personer. Projektejeren⁸ skal have ejerskab og betydelig handlefrihed i forhold til sit AL- projekt. Projektet skal relatere sig til ejerens aktuelle praksis⁹ og indebære handlinger fra projektejerens side, som har et formål, og som berører andre end projektejeren selv. Det personlige formål, som projektejeren har med sit projekt, hører til læringsdimensionen.

Man kunne sige, at der er tale om en win-win situation, hvor både projektejeren og nogen eller noget f.eks. organisationen, en kooperativ praksis, en kunde eller ledelse, får noget ud af processen.

Om det, der kommer ud af processen, er noget, der efterfølgende implementeres eller blot var et eksperiment, der skal opgives eller kvalificeres for at kunne blive implementeret, vil afhænge af erfaringen med handlingen og en fælles vurdering af kvaliteten af værdiskabelsen.

Vi taler om et aktionslæringsprojekt, men dette begreb er rummeligt. Det rummer hele kontinuummet fra i den tidlige fase at undersøge for at identificere ét, i en senere fase med et mere færdigt projekt, der målsættes og realiseres. I innovationslitteraturen tales der om prejekt og projekt (Darsø, 2012). Prejektet er kendetegnet ved divergent¹⁰ tænkning, hvor der ”åbnes op” og projektet er kendetegnet ved konvergent¹¹ tænkning, hvor der ”lukkes til”. Et aktionslæringsprojekt vil med disse begreber kunne siges at rumme såvel prejektet som projektet. Erfaringer fra aktionslæring i praksis peger på, at der ofte er en fase, der har karakter af prejekt før et egentligt projekt tager form. I denne undersøgende fase vil det personlige formål (læring) og formålet med handlingen (aktion) tage form hver for sig og i sin sammenhæng. Der er tale om en proces, der kan karakteriseres som udviklingsorienteret læring. Hvis denne læring i det kooperative og ledelsesmæssige fællesskab bliver vurderet som en værditilvækst vil den kunne føre til, at man tilpasser og implementerer, hvilket også kan betegnes adaptiv læring (Ellström, 2010).

I aktionslæring udfordres uhensigtsmæssige rutiner og vanetænkning. Der er således tale om *nytænkning eller brud i eksisterende tænkning*. Et af de cen-

8 Ejeren skal efterfølgende læses som ejeren og ejerne

9 Real-life-real-time-princippet

10 Jf. Gyldendal – Den Store Danske Encyklopædi: divergent, (lat.*divergens*), afvigende; fjernende sig fra

11 Jf. Gyldendal – Den Store Danske Encyklopædi: konvergent, (lat.*convergens, convergentis*), nærmende sig til hinanden; sammenløbende

trale kriterier for at der er tale om et AL-projekt er, at det skal udfordre projektejereren. Man skal risikere noget, skal kunne fejle og ikke kende resultatet på forhånd. Men samtidig skal man sikre sig, at det, man prøver af, er etisk forsvarligt. Et centralt dilemma, når man arbejder med innovation, er at for meget og for lidt innovation i begge tilfælde vil kunne føre til stagnation. Dvs. at det drejer sig om at innovation skal være balanceret, for, at der er tale om at skabe mere værdi. I aktionslæring er dette dilemma håndteret i og med, at det er projektejereren, der er driveren, men støttet og udfordret af en gruppe, hvilket sandsynliggør, at udviklingen lige netop går i det rigtige tempo.

Den gruppe, der støtter og udfordrer projektejereren, kalder vi en *aktionslæringsgruppe*. I vores aktionslæringsforståelse, som den kommer til udtryk i VIA modellen (Madsen, 2010), er aktionslæringsgruppen et must, da det er her, den nysgerrige undersøgelse og refleksion af projektejerens aktion og læring foregår. Konkret vil et gruppemedlem tage rollen som samtalekonsulent og anerkennende spørge til aktionslæringsprojektet, mens resten af gruppen vil indgå i en faseopdelt proces som et udfordrende reflekterende team. Formen og arbejdsfordelingen mellem rolleindehaverne, sikrer at projektejereren såvel bliver støttet og udfordret og selv kan være med til at finde den for personen gode balance herimellem, som fører til værdiskabelse.

Sidst men ikke uden betydning taler vi i aktionslæring om *planlagt og tilpasset undervisning*. Det er ikke et must, at der indgår undervisning i et aktionslæringsforløb. Dog er det vores erfaring, at undervisning som formidling af viden til et al-projekt/al-forløb ofte er en løftestang, såfremt den er tilpasset. Med tilpasset mener vi passet til med hensyn til omfang, indhold, sværhedsgrad og ikke mindst timing. Dvs. at det er projektejerens behov, der er styrende for om, hvornår og hvad der skal undervises i. Erfaringerne¹² viser, at det hyppigt først er i overgangen fra projekt til projekt eller i selve projektfasen, at der er behov for undervisning. Dette stemmer fint i overens med Darsø (2012), der påpeger, at viden ofte fungerer som en barriere for innovation. Men brugt tilpasset og timet bidrager planlagt undervisning til at fremme læring og fører dermed til værdiskabelse.

De fremførte pointer viser parallellen mellem medarbejderdrevet innovation og aktionslæring og viser aktionslæring som et muligt svar, når ønsket er at fremme velfærdinnovation. Men hvad blev der af begrundelsen for, at der er sket en værdiskabelse for den person, det har lært noget gennem aktionslæring?

12 Erfaringerne der er forskellige afhængig af om aktionslæring bedrives i en offentlig organisation eller om der er tale om et forskningsunderstøttet kursus i aktionslæring, hvilket vi vender tilbage til nedenfor



Hvordan begrunde at der er tale om værdiskabelse?

Her knytter vi an til Ryan og Deci's teori om selvbestemmelse. Kort fortalt bygger teorien på, at vi har tre medfødte universelle behov, nemlig behovet for autonomi, forbundethed og kompetence.

Tilgodeselse og realisering af disse basale behov er essentielt for at støtte en optimal funktion af organismens naturlige tilbøjelighed til vækst og integration, konstruktiv social udvikling og trivsel. Trivsel forstås her som værende optimalt fungerende og skal ses i modsætning til en forståelse af trivsel som lykke (Deci & Ryan, 2000, 2002).

En sund menneskelig psyke stræber vedvarende efter situationer, der giver næring til de basale behov. At få tilgodeset de basale behov øger en persons muligheder for at udvikle sig ud fra egne værdier gennem egne handlinger. Personen kan frit følge sine indre interesser, udnytte sit talent og udvikle et selv kendetegnet ved integritet og vitalitet.

Sammenholdes de tre behov med aktionslæring, kan der argumenteres for, at der er gode, måske optimale muligheder for at tilgodesee behovene gennem arbejdet med aktionslæring.

AUTONOMIBEHOVET bliver tilgodeset i og med, at der er tale om projekter, som projektejeren skal have ejerskab til, og hvor der skal være betydelige frihedsgrader ift. at kunne handle.

FORBUNDETHEDSBEHOVET bliver tilgodeset i og med, at der er tale om, at aktionslæringen foregår i en læringsgruppe (derudover er AL-projektet ofte indlejret indenfor rammerne af et overordnet projekt, som projektejeren også kan være forbundet med nogen i).

KOMPETENCEBEHOVET bliver tilgodeset i og med de støttende og udfordrende processer, der foregår i aktionslæringsgruppen. Dertil kommer den systematiske læringsproces om aktionslæringsprojektet, der forgår i bevægelsen mellem handlingsrummet (A) og læringsrummet (L), der over tid vil føre til kompetenceudvikling.

Aktionslæring som metode giver således mulighed for at medarbejdere kan få tilgodeset de basale behov, hvorfor personen jf. teorien vil være optimalt fungerende og i trivsel, hvilket i artiklens optik principielt må være optimal værdiskabelse.

Hvis ansvar er det at skabe denne værdi?

Vi har i artiklen peget på, at aktionslæring som metode kan ses som et eksempel på medarbejderdrevet innovation, hvilket jf. definitionen tidligere indebærer, at det er medarbejderne, der frembringer innovationen. Det er projektejeren, der har ejerskab til projektet og metoden støtter at energien bruges således, at

det er sandsynligt at såvel medarbejder¹³ som organisation ”vinder” som følge af processen.

Ansvar, kan vel i medarbejderhøjde højst betyde, at man skal tage ansvar for sig selv og realisere det, man med høj grad af autonomi har valgt at forstå og handle på. Så hvor kommer ledelse ind i billedet i aktionslæring? *Ledelse* har ansvar for dels at invitere alle medarbejdere til at tage del i aktionslæringsforløb og dels at skabe klarhed om de rammer, det råderum og det rum for fortolkning disse aktionslæringsprocesser kan foregå i.

I og med at handlingerne griber ind i hverdagens rutiner, opstår der løbende nye erfaringer, som ledelse og praksiskollektivet skal forholde sig til og evt. implementere i en ny hverdag. Dvs. ledelsen aktivt må iagttage, lytte, reflektere og forholde sig til det, der sker i aktionslæringsforløbet og tage ledelse herpå.

Nogle ledere giver udtryk for, at det måske ikke er så lige til, og der er mange dilemmaer. F.eks. hvordan tage ledelse og blive tydelig med et fortolkningsrum og samtidig til en vis grad give medarbejderne følgeskab på deres aktionslæringsprojekter?

Det gode svar til denne ledelsesudfordring kunne være, at ledelsen selv bedriver aktionslæring på ledelsesopgaven i fælleskab med andre ledere.

Således har alle et ansvar, om end det er forskelligt, hvad vi skal være ansvarlige for.

Det vi alle har tilfælles er dog, at skulle være ansvarlig i forhold til os selv og dermed også dét, vi bidrager til den fælles værdiskabelse med.

Aktionslæring i praksis

Som tidligere beskrevet i VIA publikation ”Nu er vi så her” (Madsen, Ryberg og Thrane, 2011) har udviklingsprojektet omkring aktionslæring og -forskning til formål at skabe videnskredsløb med henblik på at kvalificere og udvikle professionel praksis. I professionshøjskolesammenhæng betyder det både den praksis, som udvikles af de fagprofessionelle ude i organisationerne og den praksis, som VIA medarbejdere udvikler i forhold til at arbejde med grund-, videreuddannelse og kompetenceudvikling.

Artiklen giver to eksempler på anvendelse af aktionslæring i praksis. Det ene fra organisering af et aktionslæringsforløb for ledelsesteam i en kommune, hvor rammesætning af forløbet er i fokus. Det andet eksempel handler om, hvordan vidensudvikling og -opsamling kan gå hånd i hånd med kompetenceudvikling i et aktionslæringsforløb, som nævnt indledningsvis. Eksemplerne er hver for sig kilder til det videnskredsløb, som CLOU danner ramme om og illustrerer samtidig, hvordan aktionslæringsforløb på forskellig vis kan bidrage til værdiskabelse i organisationer.

13 Principielt kunne en medarbejder også være en leder, der i en ledergruppe bedrev aktionslæring



Aktionslæringsforløb for ledelsesteam i kommunalt regi

Baggrund for en konkret case: Skanderborg Kommune udmønter den kommunale politik på Børn & Unge området i en fælles udviklingsopgave for kommunens velfærdsinstitutioner i forhold til inklusion. Opgaven forventes løst af den enkelte organisation eller i et tværfagligt samarbejde på tværs af organisationer f.eks. i distrikter.

Udviklingsopgaven er givet på et politisk niveau og rammesat på et overordnet forvaltningsmæssigt niveau. Det bliver nu opgaven for ledelsesteamet i den enkelte organisation, her skoler, ”at finde opgaven i opgaven” og tilrettelægge ledelse af de nødvendige handlinger og udviklingsprocesser i forhold hertil.

I samarbejde mellem forvaltning, lederrepræsentanter og VIA bliver aktionslæring valgt som didaktisk metode dels til at kvalificere arbejdet og samarbejdet i de enkelte ledelsesteam om opgaveløsningen dels for at give ledelsesteamet kendskab til aktionslæring som metode til reflekteret handling og læring med henblik på fremadrettet at kunne benytte metoden. Der er således på samme tid tale om praksisudvikling og kompetenceudvikling.

I den konkrete case udgør et ledelsesteam en teamlæringsgruppe, som påtager sig et projekt i egen organisation. Projektet skal kunne omsættes til konkrete handlinger i praksis. Handlingerne skal give mulighed for læring for det enkelte teammedlem og for teamet. Ledelsesteamet rummer forskellige funktioner i organisationen, hvilket i sig selv bidrager til diversitet i teamet.

Ledelsesteamet deltager i de rammesatte læringsforløb, som ledes af VIA konsulenter. Her træder ledelsesteamet ind som aktører i en gruppe af andre ledelsesteam. Disse udgør tilsammen aktionslæringsgruppen, som over et spænd af tid arbejder med støtte og udfordring af de konkrete projekter, som de enkelte team har aktioner i forhold til. Undervejs i aktionslæringsgruppens arbejde er der indlagt møder, som kan bruges til de videns- og undervisningsbehov, der opstår undervejs i forløbet.

Aktionslæringsforløbet rummer således 3 spor:

- Rammesat læringsproces for gruppe af lederteam i aktionslæringsgruppe **L**
- Lederteamets aktioner ift. udvikling i egen organisation **A**
- Tilrettelagt undervisning ud fra de behov der opstår i forløbet **P**

VIA modellen for aktionslæring opererer med en ”stram men rummelig” rammesætning af læringsgruppemøder, hvor opgave- og rollefordeling samt proces i læringsgruppen skal medvirke til både at støtte og udfordre aktørerne på deres projekt i forhold til de valgte handlinger og den ønskede læring.

Såvel støtte som udfordring sker gennem en styret refleksiv proces og fastholdes gennem notater, som aktørerne tager med sig fra læringsgruppemødet.

Ud af læringsgruppemøderne opstår behovet for ny viden i forhold til de problemstillinger og udviklingstemaer, der aktualiseres gennem aktioner og refleksioner. Konsulenten opsamler problemstillinger og tilrettelægger undervisning ud fra disse behov.

Erfaringer fra aktionslæringsforløb for ledere peger på, at aktionslæring som didaktisk metode skaber rum for såvel handling i praksis som refleksion og læring. Aktioner er rettet mod aktørernes ”kerneydelse” og bliver dermed meningsfuld for den enkelte. Læringsgruppen synes at understøtte

erfaringsudveksling og vidensdeling mellem aktørerne. Den stramme men rummelige rammesætning af læringsgruppens arbejde medvirker til at udvikle kommunikations- og refleksionskompetence samt fremme en mere åben og nysgerrig tilgang til ledelsesrollen.

PROKAL – et kompetenceudviklingsforløb for undervisere og konsulenter

CLOU har i 2011 og 2012 gennemført to kompetenceudviklingsforløb under titlen PROKAL. Forløbene er tilrettelagt af Benedicte Madsen, Birgit Ryberg, Kirsten Bro og Marianne Thrane og tager afsæt i VIA modellen. Metodeudvikling til/i aktionslæring er såvel det teoretiske tema som den didaktiske metode. Det betyder, at der arbejdes i en vekselvirkning mellem teoretiske oplæg og praksis, og at arbejdet med praksis systematiseres gennem deltagelse i forpligtende læringsgrupper. Ved forløbets start formulerer deltagerne individuelle eller kollektive aktionslæringsprojekter i forhold til deres egen underviser eller konsulent praksis. Projektet skal indeholde handlinger som er nye eller uvante og dermed rumme et læringspotentiale for deltageren.

Kompetenceudviklingsforløbet henvender sig til konsulenter, undervisere, koordinatore og projektledere som enkeltpersoner eller team i såvel offentlig som privat virksomhed. VIA CLOU har gennem disse forløb gjort erfaringer med deltagerens samarbejde i læringsgrupper, som kan betegnes som grænsekrydsende på mange leder: deltagerne har repræsenteret både det offentlige og det private og såvel faglige som stillingsmæssige grænser er blevet krydset i sammensætning af læringsgrupperne. Heterogeniteten har virket befordrende for læringsgruppernes arbejde og har givet anledning til øget vidensdeling mellem såvel de deltagende VIA medarbejdere som mellem VIA og de eksterne deltagere.

Formålet med forløbet er dobbelt – kompetenceudvikling og vidensproduktion.



Gennem deltagelse og træning i rollevaretagelse i aktionslæringsgrupper får deltagerne kompetencer både som procesledere, samtalekonsulenter og som rammekonsulenter i aktionslæringsforløb. Deltagerne indgår desuden i den vidensproduktion, som staben har til opgave at lede; derved får deltagerne anledning til refleksiv og ”videnskabelig” distance til arbejdet på PROKAL-møderne. Deltagerne inviteres til at udforme skriftlige arbejdsplaner i forhold til deres egne projekter og erfaringer. Erfaringer der vil blive indarbejdet i en eller flere publikationer, der følger op på bogen *Aktionslærings DNA*.

KONKLUSION

CLOU’s udviklingsarbejde med aktionslæring kan i sig selv ses som et eksempel på velfærdsinnovationsarbejde i måden, hvorpå der skabes sammenhæng mellem udvikling af praksis og forskning, og i at udviklingskraften er deltagerdreven. Resultaterne¹⁴ af udviklingsarbejdet er en kvalificeret empirisk og teoretisk forståelse af aktionslærings muligheder. En forståelse som er indarbejdet i VIA’s aktionslæringsmodel og dermed indgår i VIA medarbejdernes tilgang til arbejdet i praksis i forhold til at designe og gennemføre aktionslæringsforløb.

Aktionslæring er i sin grundform tænkt som forandringskabende. Med VIA’s model og de opsamlede erfaringer¹⁵ fra brug på uddannelses- og praksisforløb ser vi et bud på en arbejdsmetode, der kan inddrages i innovationsprocesser i forbindelse med velfærdsudvikling.

-
- 14 Konkrete eksempler herpå kunne være: Udvikling af en VIA model til rammesætning og gennemførelse af aktionslæringsforløb. Udvikling af aktionslæringskonsulenter, der varetager aktionslærings konsulentopgaver i marken. Kvalificering af praksis i marken. Udbygning og kvalificering medarbejderes samarbejde på tværs i organisationen Skabelse af et landsdækkende netværk om aktionslæring. Generering af viden til brug på grunduddannelser, efter- og videreuddannelser og praksisudvikling i form af publikationer
- 15 Udviklingsarbejdet har genereret en række forskellige produkter, som er tilgængelige på hjemmesiden <http://www.viauc.dk/hoejskoler/vok/Videncentre/ledelse-og-organisationsudvikling/Sider/ledelse-og-organisationsudvikling.aspx>, hvor der også henvises til publikationer. Endvidere er der oprettet en hjemmeside www.aktionslaering.dk, der bruges af det landsdækkende aktionslæringsnetværk

LITTERATURLISTE

- Darsø, L. (2012) Innovationskompetence – en vigtig organisatorisk konkurrence parameter. I *Innovationspsykologi. En antologi om erhvervspsykologiens bidrag til innovation*. Dansk Psykologisk Forlag
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, M. R. & Deci, E. L. (2002). *Handbook of Self-Determination research*. The University of Rochester Press, (3-37, 431-443)
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior* 26, 331–362
- Elström, P. (2010). Practice-based innovation: a learning perspective. I: *Journal of Workplace Learning*, 22 (1/2), 27-40
- Høyrup, S. (2012). Medarbejderdrevne innovation belyst ud fra et læringsperspektiv. I: *Innovationspsykologi. En antologi om erhvervspsykologiens bidrag til innovation*. Dansk Psykologisk Forlag
- Kristensen C.J. (2011): Employee-driven innovation in social work. Paper for Employee-driven innovation and work place learning. International Research Meeting, Bologna
- Madsen, B. (2010). Aktionslæring: Faglige traditioner og praktisk anvendelse. *Erhvervspsykologi*, 8 (4), 4-30
- Madsen, B., i samarbejde med Birkelund, F.S., Clausen, S.W., Iversen, K.S., Svanholt, J. Thrane. M. & Aagaard, K. (2010). *Aktionslæringens DNA. En håndbog om aktionslæringens teori og metode*. Århus: VIA System
- Madsen, B., Ryberg, B. & Thrane, M. (2011). Aktionsforskning om aktionslæring i VIA-Clou regi. Pp. 127-138 i Johansen, M.B. (red.), *Nu er vi så her – udvalgte eksempler på vidensproduktion i VIA University College*. Århus: VIA UC
- Madsen, B. (2010 – 2013). *Aktionslæring i Danmark siden 1980'erne*. Udkast til arbejdsnotat, der bygger videre på BM's hovedoplæg på AL-konferencen 8.-9. november 2012)

