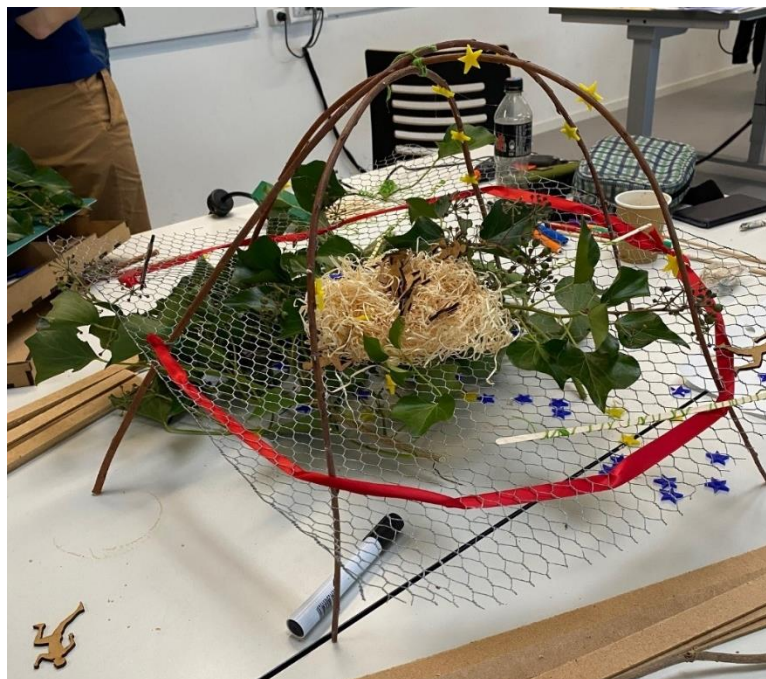


Aalborg universitet - Master i pædagogisk ledelse - Masterprojekt

Læring mellem uddannelser

- *med omdrejningspunkt i bæredygtig dannelse*



Ulla Aabjerg, studie nr. 20221650.
07-06-2024

Vejleder: Ida Spangsberg Hansen.

32,3 normalsider á 2.400 tegn, i alt 77.652 tegn inkl. mellemrum ekskl.
forside, indholdsfortegnelse og litteraturliste.

Indhold

Abstract.....	2
Introduktion	3
Baggrund	3
Problemfelt	5
State of the art.....	6
Problemformulering.....	6
Begrebsafklaring	7
Inter-organisatorisk IOL	7
Bæredygtig dannelse	7
Kritisk realisme som videnskabsteoretisk ståsted	8
Metode.....	9
Deltagerobservationer	12
Udvalgte deltagere.....	12
Ethiske overvejelser	13
Dataopsamling	14
Teori	17
Inter-organisatorisk læring	17
Transfer	18
Morphogenetisk teori	19
Analyse	21
Hvad åbner op for fælles refleksion?	21
Hvad lukker ned for fælles refleksion?	24
Behovet for inter-organisatorisk samarbejde om bæredygtig dannelse.....	27
Strukturelle sammenhænge	29
Diskussion	32
Konklusion.....	34
Perspektivering	36
Litteratur	37
Bilag	38

Abstract

This project undertakes an investigation into how interorganizational learning can be developed through the integration of sustainable education as a common third issue. Drawing upon Thomassen's processual approach to interorganizational learning (IOL) (Thomassen, 2024), this study emphasizes the potential of a process-oriented methodology to facilitate shared reflection between different educational programs. By doing so, it aims to influence the foundational understanding of sustainable development, particularly within the context of architectural engineering education. The collaborative effort between AAU Build and the teacher education program serves as the cornerstone of this research.

Through thematic analyses of qualitative data gathered from workshops and planning meetings, this project identifies a range of opportunities and challenges associated with shared reflection and interorganizational learning. The findings suggest that the success of IOL hinges on the active, open, and exploratory engagement of all participants. It is crucial to navigate beyond organizational interests and power dynamics that may obstruct collective reflection. To optimize the relevance and efficacy of these workshops, their format and content should be co-developed by the participating organizations, ensuring that they are contextually appropriate and that participants feel a sense of ownership over the process.

The project posits that addressing complex societal challenges, such as those related to sustainable development, necessitates an interorganizational learning approach that incorporates diverse voices and perspectives. This inclusive strategy can lead to a more nuanced understanding of the environment and the realities to which educational institutions or organizations must adapt. Applying a critical realist perspective, Archer's morphogenetic theory is employed to scrutinize the structural conditioning and social interactions within this context. The analysis uncovers that a network of structural constraints and invisible mechanisms curtails the development of sustainable education in the architectural engineering program. This situation presents a complex balancing act between competing interests, where the impetus for progress is the shared reflection across various disciplines and professions.

Introduktion

”Vi er omdrejningspunkt for bæredygtig vækst og velfærd. Vi deler hverdag med vores omverden og udvikler kompetencer og viden til praksis på tværs af fag og professioner.” Dette er de første linjer i UCL’s strategiske ambition og pejlemærker, som er tilgængelig på hjemmesiden (UCL.dk, 2024). UCL professionshøjskole og erhvervsakademi har ca. 40 uddannelser som spænder fra finans, teknologi og byggeri til sygepleje, lærer, pædagoger mv. Som underviser og fagleder på bygningskonstruktøruddannelserne på UCL, har jeg oplevelsen af fag og professioner udvikles i siloer, og at brobygning og læring mellem enheder hører til sjældenhederne. Denne tendens bekræftes i den årlige ledelsesevaluering, brobygnings mellem enheder er en parameter med en lav scorer, hvilket blev fremlagt af ledelsen på et afdelingsmøde i januar 2024.

Gennem semestrene på master i pædagogisk ledelse har jeg arbejdet med læring og udvikling af underviser teams og faglige miljøer på bygningskonstruktøruddannelserne. Jeg har lært at relationel ledelse (Frimann & Hersted, 2020) og samarbejde om kompetenceudvikling, kan styrke og støtte undervisernes position og faglighed, i en uddannelsesverden under konstant forandring (Irgens, 2021. Timperley, 2018). Med denne viden bliver jeg nysgerrig på, hvordan der kan skabes læring på tværs uddannelser.

Læring mellem uddannelser, eller brobygning mellem enheder, er i denne opgave defineret som inter-organisatorisk læring (Thomassen, 2024). Den bæredygtige dagsorden er relevant for alle, den kan måske være et udgangspunkt for samarbejde og læring på tværs af uddannelser. Klimaudfordringerne bliver fortsat mere nærværende. På tværs af danske uddannelser arbejdes der i stigende grad med at gøre bæredygtighed til et centralt omdrejningspunkt (Lysgaard & Jørgensen, 2020). Med dette masterprojekt ønsker jeg at undersøge læring mellem uddannelser med omdrejningspunkt i bæredygtig udvikling.

Baggrund

Der tales om behovet for en ny bæredygtighedspædagogik (Læssøe, 2020). Jeg er vokset op på Rudolf Steiner Skolen, og er gennem 13 år i det antroposofiske univers (Hemleben, 1993), blevet præget af en tilgang til verden, hvor mennesket er underlagt naturens rytme. Hvor man tror på at alting har en sjæl, og hvor man ikke behøver at tale om bæredygtighed fordi det er selve grundlagte for vores måde at leve på jorden. Når Læssøe efterspørger en ny bæredygtighedspædagogik, hvor naturen kommer før mennesket, kan man pege på at det

allerede findes i Rudolf Steiner miljøet. I det antroposofiske og biodynamiske landbrug, som Rudolf Steiner miljøet sværger til, kigger man på planeter for at så sine afgrøder på det rigtige tidspunkt. Man kan ikke drømme om at sprøjte marken for at holde insekter væk, i stedet planter man rækker af løg mellem rækkerne af salat. Maden er plantebaseret og årstidsbestemt. De biodynamiske grønsager købes på et lokalt gårdudsalg, hvis de ikke er hjemmedyrkede. Jeg husker at den vegetariske mad bestod af grød, boller tilsat den sidste rest grød fra dagen før, hyllebærsuppe, nøddeposteg og grøft skårede bagte grønsager. Den bedste påklædning var uld eller hør, lokalt produceret og farvet med naturens egne farver. Da jeg var teenager på Rudolf Steiner skolen, var det lang mere cool at købe en slidt jakke på genbrug og lappe de skader den måtte have, end at gå i mærker som BALL og Everlast, som mange andre på min alder nok husker midt 90'erne for.

Efter 13 år på Rudolf Steiner Skolen var jeg klar til et scenskift, og valgte at læse til bygningskonstruktør. Det medførte 20 år i byggebranchen. En del som totalentreprenør og byggeleder, og en anden del som projektleder for arkitekter og ingeniører. Jeg blev rigtig god til at styre en projektkøkonomi, skære et projekt ind til benet og sikre mest muligt profit til min kunde. Udvikling, effektivitet og fortjeneste var i højsæde. Bæredygtighed var meste en skueværdi. Hvis Steiner-filosofien er tesen, er byggebranchen på mange måder min antitese. Nu er jeg ansat som underviser og fagleder på en professionshøjskole, hvilket giver muligheden for at søge syntesen mellem disse to verdner.

Rudolf Steiner filosofi bliver ikke yderligere berørt i masterprojektet. Dette afsnit er alene medtaget for at anskueliggøre, hvilken personlig motivation, der ligger bag ønsket om at udfolde begrebet bæredygtighed i en inter-organisatorisk kontekst, hvor byggeriuddannelser for modspil fra læreruddannelsen og deres blik for at lære-med-naturen og lære-af-naturen.

Problemfelt

På bygningskonstruktøruddannelsen læner forståelsen af bæredygtighed sig op af den generelle forståelse i byggeriet, og er opbygget omkring nationale krav, certificeringsordninger og EU taksonomiske krav til byggeriet fra finanssektoren. Vi uddanner de studerende til at kunne indgå i praksis og leve op til disse krav, når de skal planlægge og projektere nyt byggeri, herunder livscyklus vurdering af materialer, co2 beregning og totaløkonomi, endda at gå et skridt videre med den frivillige bæredygtighedsklasse, biogene- og co2 absorberende byggematerialer mv. Men hvis du spørger Jeppe Læssøe, er bæredygtighed i uddannelsessektoren meget mere end det. Læssøe mener, at der er behov for en ny bæredygtighedspædagogik (Læssøe, 2020), for at finde de løsninger der kan møde FN's verdensmål og trække uddannelsessystemet i en mere bæredygtig retning. Der er efterhånden konsensus om klimaudfordringerne, men løsningerne kræver en anden og meget mere helhedsorienteret tilgang til udvikling og læring (Lysgaard & Jørgensen, 2020). Det kan virke vanskeligt at imødegå på bygningskonstruktøruddannelsen, som uddanner til en byggebranche i et kapitalistisk samfund og i en vækst- og konkurrencekultur. Jeg bliver interesseret i om forståelsen af bæredygtighed på tværs af uddannelser, kan bidrage til en mere helhedsorienteret tilgang?

Læreruddannelsen på UCL har tidligere efterspurgt et samarbejde med bygningskonstruktøruddannelsen omkring bæredygtighed. Læreruddannelsen står for en anden og mere helhedsorienteret tilgang til bæredygtighed. Forskellen kan blandt andet ses ved et natursyn, hvor naturen er noget man lærer sammen med. Bæredygtig dannelse er et vanskeligt begreb på læreruddannelsen, fordi det kan have en klag af indoktrinering. Man danner ikke til noget bestemt, man danner til kritisk stillingtagen. Ønsket om at arbejde sammen med bygningskonstruktøruddannelsen om bæredygtighed og bæredygtig dannelse, bunder i ønsket om handlekompetencer og en mere konkret tilgang til emnet.

AAU Build har ligeledes efterspurgt mere samarbejde med bygningskonstruktøruddannelsen om begrebet bæredygtig dannelse. AAU Build er en organisatorisk samarbejdspartner, som følge af at bygningskonstruktøruddannelsen ikke selv har ansatte med en forskergrad.

Med dette masterprojekt får jeg muligheden for at imødekomme de ønskede samarbejder, og åbne op for inter-organisatorisk læring mellem bygningskonstruktøruddannelsen, læreruddannelsen og AAU Build med omdrejningspunkt i begrebet bæredygtig dannelse.

State of the art

Læring mellem uddannelser og specifikt læring mellem læreruddannelsen og bygningskonstruktøruddannelsen og universitetet med omdrejningspunkt i bæredygtig dannelse, er ikke et emne jeg kan søge frem på Google Scholar. Læring mellem uddannelser defineres i masterprojektet som Intet-organisatorisk læring og ønsker at fokusere på processer, der faciliterer læring og udvikling udenfor traditionelle organisatoriske strukturer. Dette felt overlapper med teorier om uformel læring, organisatorisk læring, og sociale læringsteorier. Søger jeg på inter-organisatorisk+læring får jeg 196 resultater. Tilføjer jeg bæredygtig+udvikling får jeg 31 resultater, hvoraf flere omhandler innovative læringsprocesser i byggeriet. Der er flere interessante artikler om bæredygtig udvikling på professionshøjskoler og universiteter. En artikel, som opsummerer forskning på området, peger på, at det er et felt som oplever stor fremgang i disse år (Lysgaard, & Haase, 2023). IOL og den processuelle tilgang gennem den tredje kontekst, er der af gode grunde ikke skrevet meget om. Den valgte primær litteratur; Inter-organisatorisk læring som løftestang for pædagogisk udvikling (Thomassen, 2024) er endnu under publicering. Derudover er de valgte uddannelser, der deltager i den inter-organisatoriske læringsproces, ikke uddannelser der normalt samarbejder om læring og udvikling.

Problemformulering

Jeg ønsker at undersøge, hvordan inter-organisatorisk læring (Thomassen, 2024) mellem bygningskonstruktøruddannelsen, læreruddannelsen og AAU Build kan udfoldes gennem bæredygtig dannelse, som det fælles tredje. Bygningskonstruktøruddannelsen vil være masterprojektets primære fokus. Herved når jeg frem til følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan læring mellem uddannelser udfoldes gennem bæredygtig dannelse, som det fælles tredje?

Begrebsafklaring

Inter-organisatorisk IOL

Inter-organisatorisk læring (Thomassen, 2024), i det følgende forkortet IOL, forstås i dette masterprojekt som læring på tværs af organisationer, nærmere uddybet i kommende teori afsnit. På UCL kaldes bygningskonstruktøruddannelsen og læreruddannelsen enheder i samme organisation. I dette masterprojekt forstås bygningskonstruktøruddannelsen (BU), læreruddannelsen (LU) og AAU Build (AAU) som tre forskellige organisationer. En organisation er derved defineret som en gruppe af studerende, undervisere og uddannelsesledelse inden for ét specifikt uddannelsesområde.

Bæredygtig dannelse

Begrebet bæredygtig dannelse er et komplekst og på sin vis paradoksalt begreb, idet nogen vil mene at man ikke kan danne til noget bestemt, uden det får klag af indoktrinering, andre mener at det er en nødvendig vej at gå for at imødekomme klimaudfordringerne (Læssøe, 2020). Dette masterprojekt afgrænses fra en nærmere definition af begrebet. Bæredygtig dannelse vil optræde som det fælles tredje, og derved danne omdrejningspunktet for inter-organisatoriske læring. Herved vil den empiriske undersøgelse udfolde begrebet bæredygtig dannelse i relation til bygningskonstruktøruddannelsen og læreruddannelsen på UCL samt AAU Build.

Kritisk realisme som videnskabsteoretisk ståsted

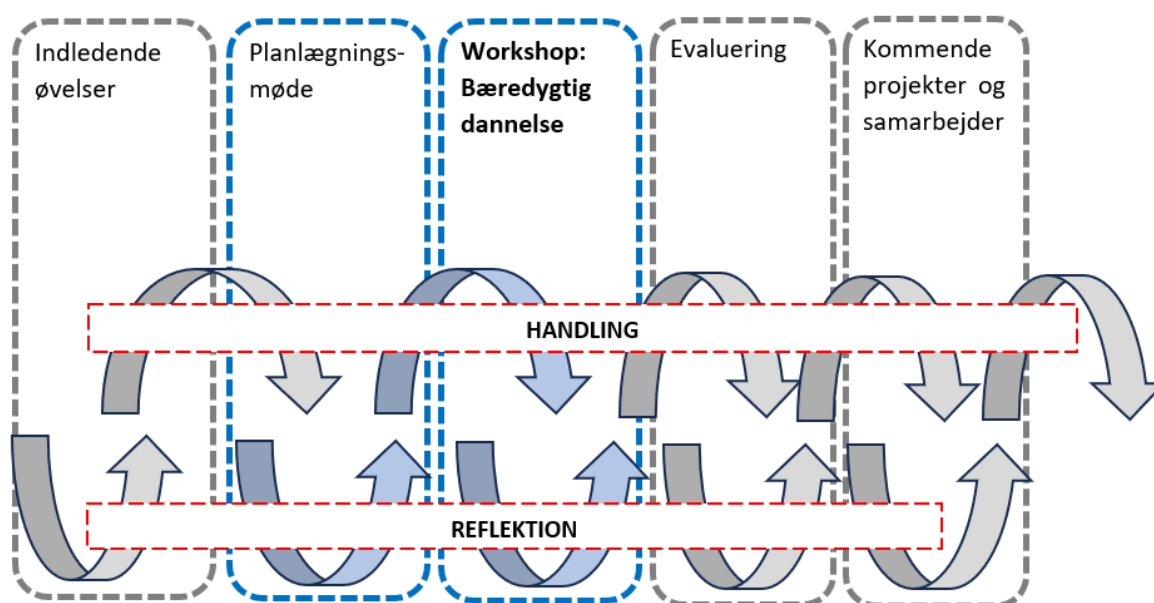
Dette masterprojekt tager sit afsæt i kritisk realisme og Archers (1995, 1998) forståelse af sammenhænge mellem samfundsstrukturer og social interaktion. I den kritisk realistiske ontologi eksisterer der en verden, som er uafhængig af vores kendskab til den, verden er større end vores viden om den. Et eksempel kan være emnet bæredygtig dannelse og bæredygtighedspædagogik (Læssøe, 2020), hvor man med en kritisk realistisk forståelse kan pege på, at der blandt forskere er en generel enighed om at klimaforandringerne er menneskeskabte. Det at man ikke kan observere et fænomen, er ikke det samme som at det ikke eksisterer. Som eksempel kan man ikke direkte observere at klimaforandringerne er menneskeskabte, man forholder sig til en række forskellige forskningsresultater, og man må forvente at forskere er fejlbarlige. Man tror på at der findes dybereliggende strukturer og kausale sammenhænge. Som kritisk realist søger man at forstå "de ikke synlige strukturer og mekanismer, der ligger til grund for de begivenheder og handlinger, som kan observeres". (Juul & Petersen, 2012. s. 280). Når jeg ønsker at undersøge læring mellem uddannelser, må jeg også søge at forstå, hvilke ikke synlige strukturer og mekanismer, der påvirker konteksten. I Archers (1995) forståelse er vi som individer frie og begrænsede på samme tid, og vi har en bevidsthed om det. Forholdet mellem individets frihed til at handle og de strukturelle begrænsninger og mekanismer, der er til stede i konteksten, udgør et interessant undersøgelsesperspektiv (Newman, 2017). Dette spændingsfelt jeg ønsker at udfolde i konteksten læring mellem uddannelser.

Archer peger på, at det der får noget til at ændre sig er individets refleksive tænkning. "Sociale systemer er befolket med kreative og reflekterende individer, hvilket er en garanti for, at sådanne systemer altid forbliver åbne" (Archer, 1998. s. 190, Buch-Hansen & Nielsen, 2005. s. 39). Archer er optaget af den amerikanske pragmatisme og forståelse af refleksion. Fælles refleksion, om et komplekst begreb, som bæredygtig dannelse, er i dette masterprojekt et redskab til at undersøge nye mulighedsrum for læring i en inter-organisatorisk kontekst, med inddragelse af bygningskonstruktøruddannelsen, læreruddannelsen og AAU Build.

Metode

I dette afsnit vil jeg udfolde, hvordan den metodiske tilgang, med et kritisk realistisk ståsted, understøtter undersøgelsen af læring mellem uddannelser, gennem et fælles tredje.

Undersøgelsesdesignet er karakteriseret ved en iterativ proces og en abduktiv tilgang. Den overordnede struktur, illustreret ved figur 1, viser den iterative proces, hvor refleksion åbner for nye handlemuligheder, i tråd med Archers (1998) forståelse af hvad der skaber bevægelse. Det er et interventionsorienteret undersøgelsesdesign (Sunesen, 2022), med omdrejningspunkt i en workshop om bæredygtig dannelse. Herudover er det teoretiske afsæt inter-organisatorisk læring (Thomassen, 2024), hvorved bæredygtig dannelse bliver det fælles tredje i en læringsproces mellem tre organisationer. Masterprojektet fokuserer på to af de fem skitserede faser i figur 1; Planlægningsmødet og workshoppen. Herved afgrænses projektet fra de øvrige 3 faser; de indledende øvelser, evaluering og kommende projekter og samarbejder.



Figur 1, egen illustration af den iterative proces, hvor refleksion skaber afsæt for næste handling.

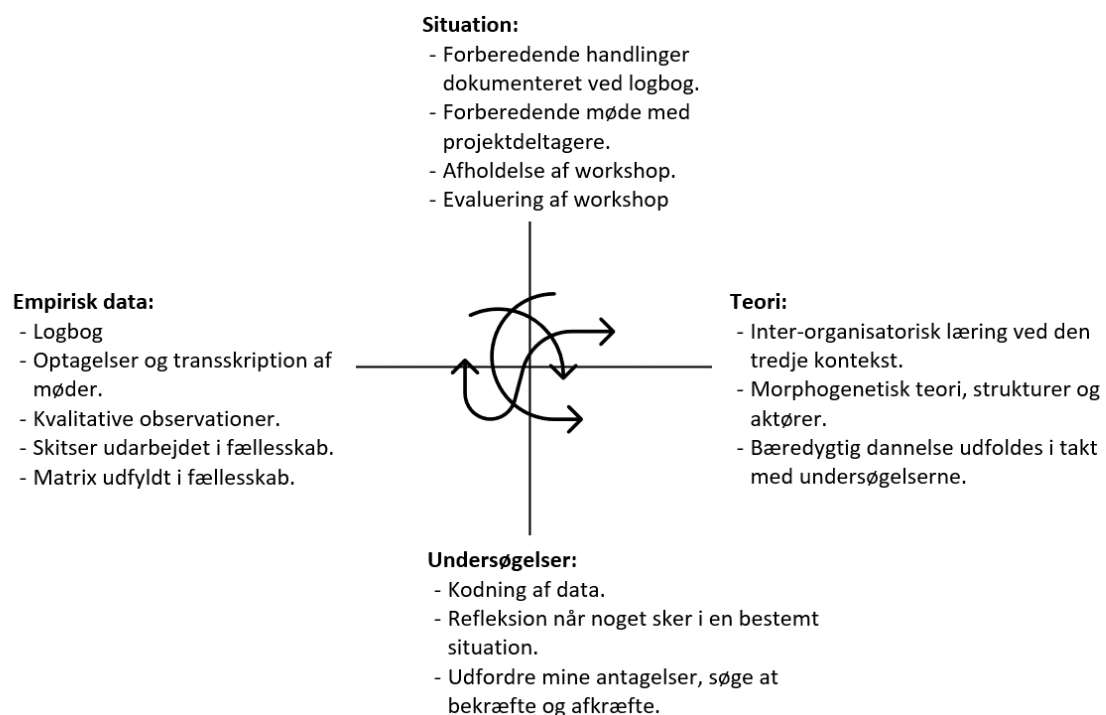
Tabel 1 nedenfor opstiller indhold, deltagere og data for de fem skitserede faser i figur 1. Planlægningsmødet og workshoppen vil generere den data, som bliver dette masterprojekts primær empiri, herunder optagelse og transskription samt kvalitative observationer.

Fase	Indhold og deltagere	Data og bemærkninger
Indledende øvelser	En række mindre møder med chefer på UCL samt repræsentanter fra læreruddannelsen og AAU Build.	Bilag 3: Logbog. Beskrives ikke yderligere i masterprojektet.
Planlægningsmøde	Indhold og program for workshoppen udvikles i et samarbejde mellem 1 repræsentant fra læreruddannelsen, 3 repræsentanter fra bygningskonstruktøruddannelsen og 2 repræsentanter fra AAU Build.	Bilag 1: Optagelse og transskription.
Inter-organisatorisk workshop: Bæredygtig dannelse	Deltagere: Bygningskonstruktøruddannelsen: 2 undervisere og 3 studerende, samt 1 observatør, 1 facilitator og observatør. Læreruddannelsen: 2 undervisere, 2 studerende. AAU Build: 1 forsker, 1 forskerassistent. Gruppearbejde: Gruppe 1: undervisere/ forskere Gruppe 2: studerende og forskerassistent Opgave: Fælles udfoldelse af begrebet bæredygtig dannelse, herunder at bygge et kreativt værk som visualiserer et læringsrum for bæredygtig dannelse.	Bilag 2: Program (2 versioner) Kvalitative observationer. Fotos Transskription af lydoptagelse Matrix udfyldt i fællesskab.
Den evaluerende fase	Møde med deltagerne fra planlægningsmødet.	Beskrives ikke yderligere i masterprojektet.
Kommende projektet og samarbejder	Forventning om at workshoppen vil synliggøre potentialet for kommende projekter og samarbejder mellem parterne.	Beskrives ikke yderligere i masterprojektet.

Tabel 1, det interventionsorienterede undersøgelsesdesign.

Ovenstående oversigt over det interventionsorienterede undersøgelsesdesign illustrerer fremgangsmåden for undersøgelsen og generering af data. Den abduktiv tilgang er i dette masterprojekt forstået som en vekselvirkning mellem at tage udgangspunkt i teori, og tage udgangspunkt i det der udspiller sig i konteksten. Den abduktive vej gennem det valgte undersøgelsesdesign illustrerer Sunesen (2022) ved en spiral form i koordinatsystemet mellem teori, situationen, empirisk data og undersøgelse. Jeg ser processen som en

vekselvirkning, hvor rækkefølgen mellem de fire elementer ikke nødvendigvis følger en spiralform. Refleksion og nye erkendelser kan ske løbende og kræve nye handlinger, der går i en lidt anden retning. Derfor har jeg illustreret den abduktive vej, som en mindre systematisk vekselvirkning, og med pile der går i forskellig retning figur 2.



Figur 2, Den abduktive vej. Egen tildannelse efter Sunesen, 2022. s. 87.

Ud over at illustrere den abduktive vej, sammenholder figur 2 undersøgelsesdesignets loops i figur 1, med data oplistet i tabel 1, og tilføjer teori og undersøgelsesmetode.

Der foretages en tematisk analyse af de kvalitative data (Braun & Clarke, 2006), hvor der mere induktivt ses på tværs af datamængden og identificeres mønstre, som kan forklare hvordan læring mellem uddannelser kan udfoldes.

Der vil også blive anvendt en mere deduktiv analyseform, med udgangspunkt i Archers morphogenetiske teori, som anvendes til at synliggøre strukturelle bindinger og aktørernes muligheder for at skabe bevægelse.

Deltagerobservationer

Under workshopen vil jeg både have en faciliterende og en observerende rolle. Jeg ønsker at påvirke feltet mod et aktivt samarbejde, ved at invitere til en workshop og ved selv stå for et værtskab og en facilitering, som skaber tryghed i rummet. Samtidigt ønsker jeg brugbare data i form af observationer af interventionen, for at forstå, hvordan den tredje kontekst og begrebet bæredygtig dannelse, påvirker muligheden for inter-organisatorisk læring. Herved bliver deltagerobservationer relevante, hvor "forskerens observation foretages blandt mennesker i egne omgivelser og er en mere eller mindre intens social interaktion mellem forsker og det miljø der undersøges" (Brinkmann & Tanggaard, 2015. s. 83). Betegnelsen deltagerobservationer beskrives som et paradoks, ved at bestå af to modsatrettede handlinger, at være deltagende, herved en aktiv del af aktørernes interaktioner, og være observerende, herved en passiv tilskuer til aktørernes handlinger og interaktioner. Deltagerobservationer kan derved bevæge sig mellem primært at observere og primært at deltage (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Når jeg i workshopen byder velkommen, rammesætter og faciliterer eftermiddagen, har jeg en primært deltagende rolle. Når gruppearbejdet er sat i gang, er jeg ikke længere en aktivt deltagende part og kan derved overgå til primært at observere. Der vil være forskel på at observere de tre opgaver grupperne skal løse. Den første opgave er udelukkende dialogisk, om emnet bæredygtig dannelse og besvares skriftligt og mundtlig, denne opgave vil også blive lydoptaget og transskriberet. Den næste opgave er en kreativ proces om at skabe noget fysiske sammen. Her vil det ikke være muligt at lydoptage, da en væsentlig del af interaktionen sker ved nonverbale handlinger, derved bliver observationer særligt vigtige for forståelsen af hvordan deltagerne interagerer, og hvordan den fælles refleksion åbnes og lukkes. Den tredje opgave er en fælles proces for alle deltagere, hvor jeg får en aktivt faciliterende rolle, og derved får vanskeligere ved at observere.

Slutteligt vil jeg også søge at indfange de sensoriske forhold som indretning og udseende af rummet, lyde og lugte ved observationer og sansninger, med det formål at synliggøre læringsrummets mulige påvirkning på deltagerne.

Udvalgte deltagere

Der er tidligt i processen truffet nogle bindende valg om hvem, der er deltagere gennem hele forløbet, og hvem der er deltagere alene til workshopen. De udvalgt undervisere og forskere

er alle udvalgt på baggrund af deres specialisering indenfor bæredygtighed, herved bliver emnet bæredygtig dannelse udfoldet af kompetente og toneangivende fagpersoner fra de tre organisationer. Dette betyder også, at hvis disse personer ser mulighed for at forandre, eller tilpasse faget til omgivelserne, er det ikke blot en læring for den enkelte person, men en læring for den organisation de er en del af. Den ene underviser/ forsker på læreruddannelsen har en særlig tilknytning til bygningskonstruktøruddannelsen, ved tidligere at have undervist på uddannelsen, og er selv uddannet ingeniør. Jeg har en forventning om at den personlige relation mellem underviserne vil gøre den inter-organisatoriske læring mere tilgængelig. Derudover deltager 3 studerende fra bygningskonstruktøruddannelsen og 2 studerende fra læreruddannelsen. De studerende har en perifer rolle i masterprojektet, som er begrænset til, når de fremlægger deres gruppearbejde under workshoppen. Undervisere/ forskere og studerende er placeret i hver sin gruppe. Dette valg er hovedsageligt truffet for at fokus kan holdes på interaktionen mellem de toneangivne undervisere/ forskere fra hver organisation. Valget har også den fordel, at de studerendes stemme og holdninger ind i gruppearbejdet ikke bliver påvirket af, at deres underviser i faget bæredygtighed, har et svar. Hvis jeg havde valgt at blande grupperne, så undervisere og studerende var i gruppe sammen, ville de studerendes perspektiv formentlig have en påvirkning på undervisernes refleksion og udfoldelse af emnet.

Etiske overvejelser

Personer er generelt anonymiseret og navne er derfor fjernet fra transskriptioner og observationer. Det skal dog bemærkes, at da uddannelsesinstitutionerne kendte, kan det diskuteres hvor anonyme deltagerne i virkeligheden er. Derfor har det været en prioritet, at alle deltagere har givet informeret samtykke til at optagelser og observationer, kan anvendes til undersøgelse af læring mellem uddannelser i dette masterprojekt.

I de indledende faser af undersøgelsen har jeg ført logbog over hændelser, uformelle møder og refleksioner. Nærmere analyse af logbogens indhold er dog fravalgt af hensyn til deltagerne, som ikke på forhånd har vidst hvad de gik ind til, og da den nødvendige gennemsigtighed og ærlighed, derfor ikke har været til stede.

Samlet set er de metodiske greb afgrænset til analyse af et planlægningsmøde og en workshop, med deltagelse af repræsentanter fra tre uddannelser. Idet kommende afsnit vil det blive nærmere beskrevet, hvordan de kvalitative data er blevet opsamlet og behandlet.

Dataopsamling

Undersøgelsen af IOL gennem begrebet bæredygtig dannelse, har genereret en større mængde data, som efterfølgende er blevet afgrænset til det, der præsenteres som dette masterprojekts empiriske data. I hovedtræk omfatter den primære empiri data fra planlægningsmøde og fra workshoppen. I analysen vil data optræde som opsummerede pointer og uddrag af citater, de udvalgte data i deres fulde længde er vedlagt som bilag 1 og 2.

Inden planlægningsmødet har der været afholde en række mindre møder med parterne og med flere chefer og medarbejdere i organisationerne, for at udvælge netop de parter der kunne give hinanden et kvalificeret modspil på begrebet bæredygtig dannelse. De indledende møder er dokumenteret ved en logbog (bilag 3), men berøres ikke yderligere i masterprojektet. Planlægningsmødet er det først møde, som konstituerer denne gruppe personer fra forskellige organisationer, omkring emnet bæredygtig dannelse. På dette møde blev indholdet af workshoppen, samt ordlyden i programmet, drøftet og besluttet. Mødet blev afholdt over Teams, hvilket der både kan være fordele og ulemper ved. Fordelen er at der kan genereres en præcis transskription af mødet, hvor det er tydeligt hvem der siger hvad, og hvornår. Ulempen kan være at den nonverbale kommunikation, herunder kropssprog og ansigtsmimik, er vanskelig at aflæse mellem deltagerne og for forskeren. Inden workshoppen afholdes vil jeg nøje gennemgå og analysere transskriptionen fra planlægningsmødet, for på en induktiv facon at gå åbent og undersøgende til værks og søge at finde interessante spændingsforhold, disse fund vil løbende blive kodet med en farve og en tekst. Under observation af workshoppen, vil jeg med fordel kunne kigge mere deduktivt efter disse fund. Herved opnår jeg en vekselvirkning mellem det induktive og det deduktive, som kendetegner den abduktive metode. Den fulde transskription med kodning kan ses i bilag 1.

Selve workshoppen har generet den største datamængde. De relevante data er opsamlet og systematiseret i bilag 2. I det følgende gives et kort resumé af indholdet af workshoppen og af de enkelte dele i dataopsamlingen.

Workshoppen startede med tre korte præsentationer (bilag 2, s. 13), som skulle åbne op for emnet bæredygtig dannelse, én fra hver af de tre organisationer. AAU Build gav den første overordnede introduktion til begrebet bæredygtig dannelse. Med tusch på tavle blev en række spændingsforhold skitseret i en stjerneform, hvor mennesket stod i midten.

Bygningskonstruktøruddannelsen gav en præsentation af de rammer, der eksisterer for bæredygtighed i byggeriet. Læreruddannelsen: Præsenterede begrebet Uddannelse for Bæredygtig Udvikling (UBU) og gav en række eksempler på lærerstuderendes forståelser af emnet. Dernæst indeholdt workshoppen tre gange gruppearbejde, hvor underviserne/ forskerne arbejdede sammen i én gruppe, i det følgende kaldet gruppe 1, og de studerende og forskerassistenten arbejdede sammen i en anden gruppe, i det følgende kaldet gruppe 2.

Uddrag fra bilag 2: Indhold af dataopsamling fra workshoppen

Program	2
Endelig program	3
Første oplæg.....	4
Opgavetekst og output	5
Opgave 1	5
Opgave 2	7
Opgave 3	12
Observationer	13
Observationer af undervisernes gruppearbejde	13
Observation af de studerendes gruppearbejde	20
Transskription.....	24
Undervisernes dialog om opgave 1	24
Underviserne fremlægger opgave 2	65
Opgave 3 - sekvens af fælles dialog	70
Dashboard med udvalgte citater.....	72

Figur 3, Indhold af dataopsamling fra workshoppen (bilag 2)

Dataopsamlingen fra workshoppen indeholder også programmet til workshoppen, årsagen er at første oplæg til program er udarbejdet af en arbejdsgruppe på bygningskonstruktøruddannelsen. Den endelige udgave af programmet er udarbejdet i det inter-organisatoriske samarbejde på planlægningsmødet (bilag 1). Forskellen på disse to udgaver af programmet kan måske være med til at vise forholdet mellem de tre organisationer.

Herefter følger en overordnet beskrivelse af de tre opgaver, som blev stillet til grupperne under workshoppen samt det fotodokumenteret output fra opgaverne. Opgave 1 gav outputtet; en fælles planche med tekst og tegninger i forskellige farver. I kombination med observationer og den transskriberede lydoptagelse, kan planchen blive interessant i forhold til hvilke ord og billeder deltagerne vælger at skrive i fællesskab om begrebet bæredygtig

dannelse, og i det hele taget, hvordan dette fællesskab udspiller sig. Det samme gælder for opgave 2, dog er forskellen, at her skal deltagerne bygge noget sammen. Det bliver interessant at se, hvordan samspillet ændre sig, når man tilføjer fysiske materialer og efterspørger kreativitet. Det bliver især interessant at se, om det gør noget for udfoldelsen af begrebet bæredygtig dannelse. Den afsluttende opgave 3 løses af alle deltagere, som sætter et kryds i matrixen, figur 5; Inter-organisatorisk samarbejde (Thomassen, 2024). Opgaven er dokumenteret ved et foto af den udfyldte matrix, lydoptagelse og transskription og enkelte deltagerobservationer. Facilitatorrollen vil dog fylde meget ved denne specifikke opgave, og jeg vil derfor være mere deltager end observatør.

Observationerne er delt i to afsnit. Det første afsnit er primærempiri, da det er mine deltagerobservationer gennem workshoppen med fokus på gruppe 1. Den efterfølgende observation er udarbejdet af en kollega og anvendes kun perifært, til at synliggøre de studerendes perspektiv på emnet. Der er ikke planlagt et egentlig samspil mellem de studerende og underviserne, de studerendes perspektiv bringes alene i spil for at kunne holde deres output af opgave 1 og 2 op imod undervisernes output af samme. Slutteligt indeholder dataopsamlingen transskription af tre lydoptagelser, gruppe 1's arbejde med opgave 1, gruppe 1's præsentation af opgave 2 og en sekvens af den fælles dialog om opgave 3. De to første optagelser er brugbare, det er muligt at høre hvem der siger hvad, og indholdet vil give et supplement til mine deltagerobservationer, som ikke får alle dialoger med. Optagelsen af dialogen om opgave 3 er delvis brugbar, derfor er der kun medtaget en sekvens. Den del der ikke er medtaget skyldes, at deltagerne taler samtidigt om løsning af opgaven, og det ikke er muligt at høre hvad den enkelte siger. Optagelser af øvrige gruppearbejde og præsentationer er ligeledes kasseret. Når gruppearbejdet bliver mere frit og kreativt, begynder deltagerne at gå rundt i rummet og tale samtidigt to og to, dette er meget vanskeligt at lydoptage, og mit forsøg på at gøre det viste sig ikke at være brugbart. De udvalgte data, herunder observationer, fotos og transskriptioner, er umiddelbart dækkende for undersøgelsen.

Herved afrundes beskrivelsen af den metodiske tilgang og det kvalitative datamateriale, som danner grundlag for undersøgelsen af læring mellem uddannelser. I det følgende vil jeg redegøre for det teoretiske afsæt for undersøgelsen.

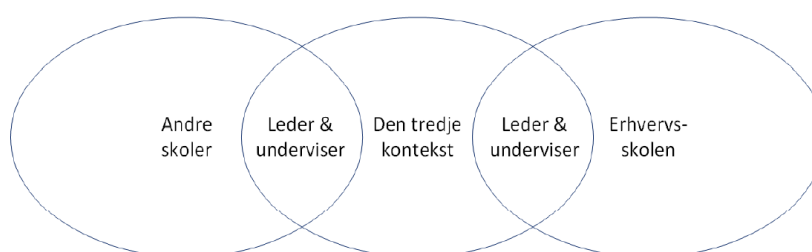
Teori

I de kommende afsnit beskrives den valgte teori, og der argumenteres for valg og fravalg i forhold til undersøgelsen formål. Det har været et fokus at afgrænse teoretiske emner og begreber mest mulig, for at give plads til at de empiriske data og den abduktiv analyse, der tillader at se på det der udspiller sig i konteksten, og som kan åbne for nye veje at gå.

Inter-organisatorisk læring

Organisatorisk læring beskrives som noget andet om mere end arbejdspladslæring, noget der kan tilpasse organisationen til omgivelserne. "Organisatorisk læring betegnes som en proces der tilpasser den lærende til omgivelserne." (Krogstrup, 2017. s. 81). Inter-organisatorisk læring kan i denne sammenhæng være med til at understøtte den organisatoriske læring, ved at give en større forståelse af omgivelserne, der tilpasses hen imod.

Thomassens beskriver hvordan den tredje kontekst (2011) og en processuel og reflektiv tilgang til inter-organisatorisk læring (2024), kan åbne op for læring og skabe nye forståelser af egen viden. Måske også nyt mod til at indgå i en kompleks udforskning af et dilemma- og spændingsfyldt emne som bæredygtig dannelse. Ved at forstå inter-organisatorisk læring som en læreproces i stil med den læreproces, der kan skabe kapacitetsopbygning internt i organisationen, flytter man fokus fra at der findes en viden som kan flyttes fra et sted til et andet, over på læring skabes i fællesskab i den rette kontekst. Den fælles læreproces kan åbne komplekse og dilemmafyldte problemstillinger op gennem en fælles refleksion, udforskning og udfordring af forskellige perspektiver. Et tillidsfuldt læringsrum mellem organisationer, med omdrejningspunkt i en problemstilling, som er relevant for alle, og som kan skabe nye muligheder for læring og udvikling.

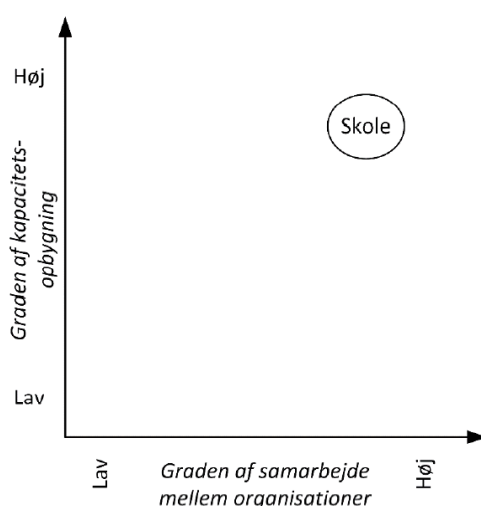


Figur 4, Den tredje kontekst, Thomassen (2011).

Figur 4 viser hvordan flere organisationer/skoler går sammen om en tredje kontekst. I dette masterprojekt vil den tredje kontekst være bæredygtig dannelse, og de tre skoler vil være

bygningskonstruktøruddannelsen, læreruddannelse og AAU Build. Hvis det lykkes at skabe en fælles refleksion mellem de tre organisationer, som forventelig har vidt forskellige perspektiver på bæredygtig dannelse, vil der være et potentiale for at deltagerne går derfra med nye forståelser og nye spørgsmål og måske kan være løftestang til den interne organisatoriske læring og kompetenceudvikling inden for emnet.

I hvor høj grad de tre uddannelser forventer at arbejde sammen om kapacitetsopbygning indenfor bæredygtig dannelse, og hvor meget de tre uddannelser ønsker at samarbejde med andre organisationer om bæredygtig dannelse, kan undersøges ved at uddannelserne placerer sig ind på Thomassens graf, figur 5, illustration af inter-organisatorisk samarbejde. Selve øvelsen i at bestemme uddannelsens placering i grafen, bør ske i et tæt refleksivt samarbejde mellem uddannelserne (Thomassen, 2024).



Figur 5, Illustration af inter-organisatorisk samarbejde, Thomassen (2024).

Transfer

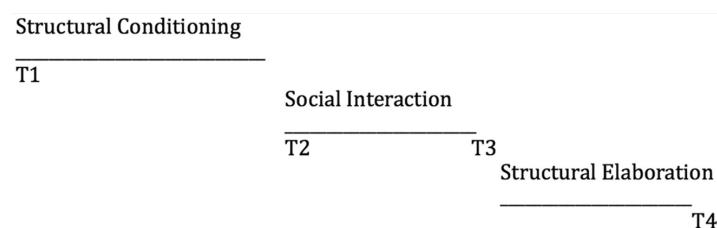
For at kunne beskrive de grundantagelser, der forventeligt kan iagttages blandt deltagerne i læreprocessen, vil jeg kort beskrive begrebet transfer. Transfer knytter sig til den til et læringssyn, hvor viden der er opnået i en uddannelseskontekst, kan anvendes direkte i en anden uddannelseskontekst. I en simpel logik ses viden som en vare, der kan flyttes fra et sted til et andet ved en bevidst handling. Thomassen (2024) beskriver at transfer er muligt, hvis der er stort sammenfald mellem kontekstuelle forhold, mellem lærings- og anvendelseskontekst.

I den kommende læreproces mellem de tre skoler, vil der formentlig være emner, hvor transfer af viden er mulig og vil give værdi. Samtidig vil nogle deltagere formentlig have en forståelse af det inter-organisatoriske samarbejde, som et sted hvor der alene sker en transfer af viden. Gennem kvalitative observationer vil jeg søge at afdække disse mulige forståelser.

Herved fravælges at se på inter-organisatorisk læring ved Lane og Lubatkins (1998) beskrivelser ift. underviser-organisation og elev-organisation, som ellers er en anerkendt tilgang. Fravalget skyldes at tilgangen mere kigger på faktorer, der fremmer og hæmmer inter-organisatorisk læring, end der kigges på den fælles læringsproces.

Morphogenetisk teori

Archer (1995) har udviklet en analysemodel for kausale sammenhænge i samfundet, på dansk kaldet morphogenetisk teori. Denne teori beskriver en bevægelse over tid mellem de stukturer, der findes i samfundet og den menneskelige sociale interaktion, der skaber strukturel udvikling. Samfundet ses som noget der kan tage hvilken som helst form, heraf "morpho". Men at samfundet vil tage en bestemt form, nemlig den form som mennesker ender med at give det gennem social interaktion, heraf "genetisk". Figur 6 nedenfor viser hvordan de to dele fortsætter i en cyklus. De to dele i figur 6, hhv. T1 Strukturelle betingelser og T2 Social interaktion er forbundet, men ikke to sider af samme sag. T3 er det niveau hvor den sociale interaktion skaber strukturel udvikling, derved bliver T4 til T1 og til de strukturelle betingelser for kommende tider, og sådan kan cyklussen fortsætte.



Figur 6, Morphogenetisk model, Archer (1995).

De strukturelle betingelser som er gældende for bygningskonstruktøruddannelsen, altså T1, er f.eks. semesterbeskrivelser og den nationale studieordning, som igen er underlagt byggebranchen, herved bygningslovgivning, kapitalistisk og konkurrencestyret politik, fagforeninger, aftaleforhold mellem byggeriets parter mv. Det er et netværk af strukturelle betingelser, som umiddelbart gør bevægelsesfrihed for udvikling meget begrænset. Når jeg

ved dette masterprojekt igangsætter en inter-organisatorisk workshop, er det T2 i figur 6, en social interaktion, eller rettere en undersøgelse af om aktørerne kan indgå i en fælles refleksion som kan skabe bevægelse ved at åbne for nye forståelser og mulighed for udvikling. Og måske endda strukturel udvikling, som er niveau T3 i figur 6, og som vil påvirke de strukturelle betingelser, som er T4-T1 i figur 6, f.eks. ved ændrede semesterbeskrivelser.

Archers model (1995), figur 6, kan forstås både på makro- og mikroniveau, altså både på samfundsniveau, organisationsniveau og individniveau. Det er en pointe at der er en tidsmæssig forskydning mellem disse niveauer, groft sagt går udvikling af samfundsstrukturer langsommere end udvikling ved et individ, organisationer befinder sig et sted derimellem. I dette masterprojekt vil jeg hovedsageligt fokusere på organisationsniveauet. Det er derved strukturelle sammenhænge og udviklingsmuligheder i konteksten af en professionshøjskole, jeg søger at belyse og påvirke.

Ovenstående er en simpel fremstilling af Archers analysemodel, yderligere bør man medregne kulturelle forhold. Det gør en forskel hvilke kulturelle betingelser, der er herskende i konteksten. Biologi er ikke væsentlig for Archer, til gængæld har det betydning hvilke muligheder for indflydelse individet har, hvilke magtpositioner der er i spil. Gennem undersøgelsesdesignet og specielt ved de kvalitative observationer af workshoppen, vil jeg søge at indfange så mange detaljer som mulig, i forhold til hvad der sker i rummet, med henblik på at kunne pege på magtpositioner mellem deltagerne i den senere analyse.

På baggrund af ovenstående teoretiske ramme og metodiske tilgang, vil jeg i det følgende analysere de kvalitative data fra workshoppen og planlægningsmødet, herved søge at besvare undersøgelsesspørgsmålet og blive klogere på, hvordan der kan skabes læring mellem uddannelser.

Analyse

I de kommende afsnit analyseres de kvalitative data i forhold til, hvordan læring kan udfoldes mellem uddannelser med omdrejningspunkt i bæredygtig dannelse. Analysen indledes af to afsnit om hvad der hhv. åbner og lukker for fælles refleksion. Herefter kommer en analyse, af hvilket behov der er for IOL om bæredygtig dannelse mellem de involverede uddannelser. Afslutningsvis anvendes Archers morphogenetiske teori (Archer, 1995) til at synliggøre strukturelle sammenhænge.

Hvad åbner op for fælles refleksion?

Dette afsnit undersøger, hvordan IOL om et fælles tredje kan åbne op for fælles refleksion. Gennem de empiriske undersøgelser, herved planlægningsmødet og workshoppen, kan der ses en udvikling i dialogen mellem de tre organisationer. Det er muligt at åbne op for fælles refleksion om det komplekse emne bæredygtig dannelse. Fælles refleksion er måske ikke direkte det samme som læring mellem uddannelser, men det er stræben efter læring, stræben efter at blive klogere på, hvordan vi kan imødegå en kompleks udfordring på en bedre måde. Stræben efter at finde en vej, der kan tilpasse uddannelserne til samfundet, eller rettere tilpasse uddannelserne til det behov klimaforskere peger på der er for bæredygtig omstilling/ grøn-omstilling.

Det der i særlig grad åbner den fælles refleksion, er den kreative del af workshoppen, hvor deltagerne skal bygge fremtidens bæredygtige læringsrum sammen. Der sker både noget med stemningen i rummet og med selve dialogen mellem parterne, da fysiske materialer som hønsenet og egeføj bliver en del af opgaven og refleksionen. Dialogen går fra at være konkret til at være langt mere abstrakt. I dette citat taler deltagerne om FNs mål omsat til folkeskolen: ”..de der tværfaglige forløb, de er jo ofte bundet op for eksempel på fns verdensmål eller naturen omkring os, samfundet omkring os” (Bilag 2. s. 47. minut 24). Her taler deltagerne om noget meget konkret og nævner, hvordan 9. klasses tværfaglige opgave arbejder med FN’s verdensmål og andre temaer, som ligger indenfor den bæredygtige dagsorden. I løbet af workshoppen og særligt under den kreative del, bevæger samtalen sig til et højere abstraktionsniveau, for eksempler i dette citat: ”..det her med at det er evigheden i sekundet eller sekundet i evigheden. Og hvor starter det ene liv? Hvor starter det næste liv og det her med at det, altså jordens liv, er jo menneskers liv.” (Bilag 2. s. 66). Her taler deltagerne på et højt abstraktionsniveau om evigheder i sekundet. Desuden taler de om en forbundethed med

naturen, som bliver symboliseret ved hønsenettet (bilag 2, s. 16) og en kraft der skal skifte retning (bilag 2, s. 16). Således går samtalen fra bæredygtighed som noget meget praksisnært, der skal undervises i, til en kraft og forbundethed som vi i stedet kan mærke og føle. Med den kreative proces sker der også et tydeligt stifte i stemningen i rummet, de empiriske eksempler viser at stemningen ændrer sig fra at være "afdæmpet, man går stille rund, der er en seriøsitet over det." (Bilag 2, s. 15) til at "alle taler højere, og der tales af flere samtidigt, det er sværere at høre hvad den enkelte siger, der bliver grinet" (Bilag 2, s. 16). Stemningsskiftet er også et tegn på at de magtforhold, der er til stede mellem deltagerne, er løsnet op og derved gør det lettere at indgå en mere ligebyrdig fælles refleksion.

Det der i første omgang skaber incitamentet for at søge fælles refleksion, er det fælles emne med relevant for alle parter, det fælles tredje (Thomassen, 2011), i dette tilfælde bæredygtig dannelsen. Fra et ledelsesmæssigt perspektiv understøtter samarbejdet mellem organisationerne mindst to strategier, "at være omdrejningspunkt for bæredygtig vækst og velfærd", samt "at skabe viden og udvikling på tværs af fag og professioner" (UCL, 2024). De tre organisationer er alle forpligtiget til at være en aktiv spiller i den grønne omstilling, ingen af de tre organisationer kan løse opgaven alene. Det er uklart om det overhovedet er en opgave som kan løses. Begrebet bæredygtig dannelse åbner dørene mellem organisationerne, ikke fordi organisationerne tror det er en opgave de kan løse, men fordi de tror på at fælles refleksion og det at lytte til mange forskellige stemmer, er nødvendigt for at påvirke den grønne omstilling. Som denne udtalelse fra en deltager: "...der er også brug for samarbejde på tværs af aldre og overbevisninger, kultur og etnicitet og alt hvad der kan gøres forskelligt. For at få mange input til at forstå, hvordan kan verden komme i en grønnere retning." (Bilag 2, LU, s. 69). At anvende det fælles tredje som en driver for fælles refleksion, handler om at åbne op for, at vi har forskellige tilgange til og forståelser af begrebet bæredygtig dannelse, som muligvis kan påvirke andre organisationernes forståelse, hvis vi går åbent og udforskende ind i spændingsfeltet sammen, som Thomassen beskriver (Thomassen, 2024).

Ved planlægningsmødet kan det dog ses at det fælles tredje ikke er nok i sig selv, til at få deltagerne til at koble sig på idéen om en fælles workshop. Det handler også om hvordan mødet om det fælles tredje bliver tilrettelagt. Emnet bæredygtig dannelse er mangetydigt og komplekst begreb, hvis organisationerne skal koble sig på idéen om en fælles workshop, skal

de kunne se sig selv og deres organisation i processen. De indledende øvelser (bilag 3, logbog) fremgår det at flere organisationer afslog tilbuddet om at deltage i workshopen. LU og AAU har tidligere foreslået et samarbejde om emnet bæredygtig dannelse, derved var det første skridt allerede taget fra deres side. Ved planlægningen af workshopen, kan det ses af empirien at det er afgørende, at organisationerne kan se sig selv i processen, og har et ejerskab til tilrettelæggelse og indhold på workshopen. LU kan ikke se sig selv i det første oplæg til program (bilag 2, s. 2), som er udarbejdet af en arbejdsgruppe på BU. LU læser oplægget som om læreruddannelsen skal stå for det lavere uddannelsesniveau, altså folkeskolen. Både AAU og LU reagerer på, at oplægget til programmet virker som om vi forudsætter, at vi allerede har en viden om bæredygtig dannelse, som vi kan arbejde med. Det der åbner op for dialog om ændringen af programmet var, da jeg pegede på at vi på BU har behov for at blive skubbet til af nogen, som ser verden helt anderledes end os selv. Som det kan ses af eksemplet; "tanken er bestemt ikke at I kommer ind for at sige noget om grundskolen, tanken er at I kommer ind for at skubbe til os med en helt anden måde at se verden på." (bilag 1, s. 29). Det var en åbning som gav både AAU og LU mod på at foreslå et andet indhold af programmet, som de kunne se sig selv bedre i, og som formentlig var med til at skabe den aktive og engagerede deltagelse, der kunne iagttages på workshopen (bilag 2, s. 15). Udviklingen til planlægningsmødet bliver at programmet skrives om, det endelige program (bilag 2, s. 3) er hovedsageligt et udtryk for LU og AAU's blik for den reflektive proces. Mine kolleger fra BU siger ikke så meget på mødet, men kobler sig på mig som leder af projektet. En af mine kolleger udtaler afslutningsvis, efter at indholdet i programmet har taget ny drejning, "jeg er med dig hele vej, Ulla" (bilag 1, minut 50) . Med et mere induktivt blik kan der her ligge et relationelt aspekt, som kunne belyses mere ud fra den relationelle ledelse (Frimann og Hersted, 2019) eller lignende teori.

Herved peger dette analyseafsnit på at en kreativ, åben og udforskende proces kan åbne for fælles refleksion mellem uddannelser, og derigennem påvirke uddannelsernes forståelse af et komplekst begreb som bæredygtig dannelse. Det er væsentligt at det fælles tredje er relevant for organisationerne. Det er ligeledes væsentligt at deltagerne kan se sig selv, herved deres organisations perspektiv, og føle et ejerskab over processen.

Hvad lukker ned for fælles refleksion?

Dette afsnit identificerer særligt tre faktorer, der kan lukke ned for fælles refleksion i en interorganisatorisk læringssammenhæng. Positionering som underviser- eller elev-organisation: Når en deltager bliver positioneret som underviser- eller elev-organisation i forhold til en anden organisation inden for et specifikt emne, kan det lukke ned for fælles refleksion. Magtforhold mellem deltagerne: Når en deltager vælger at holde sit synspunkt tilbage på grund af magtforholdet mellem deltagerne, kan det hæmme den fælles refleksion. Fastholdelse af det konkrete niveau og egen organisations perspektiv: Når deltagerne bliver på det konkrete niveau og i eget, eller organisationens perspektiv, i dialogen, kan det lukke ned for fælles refleksion. I det følgende vil jeg give eksempler på disse tre forhold, hvor deltagerne mere eller mindre ubevidst lukker ned for den fælles refleksion. Det første forhold, der lukker for fælles refleksion, er når én deltager ser organisatorisk læring som organisationer, der skal undervise hinanden, og derved positionerer sig som underviser-organisation eller elev-organisation, som Thomassen beskriver som transfer af viden (Thomassen, 2024). Et eksempel på dette er en udtalelse fra BU ”man kan jo sagtens stykke et eller andet sammen for de her undervisere. Sådan så at vi, at vi kan være med til at klæde dem på.” (Bilag 1, s. 10). Som underviser i bæredygtigt byggeri har man en konkret viden man er vant til at leverer til de studerende. Man har en forståelse af at byggeriet er foran indenfor emnet bæredygtighed. Byggebranchen har anvendt begrebet meget længe og regler og krav til hvordan byggeriet kan blive mere bæredygtigt er stadig stigende. Når vi taler om bæredygtig dannelse findes den konkrete viden ikke længere, emnet er komplekst, og vi ved ikke hvordan vi skal komme tættere på en forståelse af sammenhængen. Når vi står på egen viden, eller den viden vores organisation har skabt konsensus om som korrekt, og har fokus på at forklare den anden part, hvordan det hænger sammen, lukker vi ned for den fælles refleksion. Workshopen blev indledt af korte oplæg fra underviserne fra de tre organisationer. En kort introduktion til emnet bæredygtig dannelse ud fra deres organisations perspektiv og ståsted. Oplæggende var ment som en rammesætning og et sted at starte dialogen, men fik i nogle tilfælde karakter af transfer af viden (Thomassen, 2024). Thomassen beskriver at viden der bliver overleveret fra en organisation til en anden ved transfer, kræver at konteksten for læring og konteksten for anvendelse er sammenlignelig (Thomassen, 2024). Når BU fortæller om bæredygtighedens tre søjler, er det ud fra den forståelse vi har i byggeriet, hverken konteksten for læring eller konteksten for anvendelse er specielt

sammenlignelig med læreruddannelsen. Deltagerobservationerne (bilag 2, s. 13) beskriver, hvordan nogle af deltagerne bliver uopmærksomme under dette oplæg, måske som følge af at konteksten for læring og konteksten for anvendelsen ikke var sammenlignelig. Hvis en eller flere af de samarbejdende organisationer ser læring mellem organisationer primært som en viden der skal flyttes fra et sted til et andet, ved transfer (Thomassen, 2024), kan det let lukke ned for en fælles refleksion og mulighed for læring mellem organisationerne.

Et andet forhold der er hæmmende for fælles refleksion, er magtforhold mellem deltagerne. Der kan iagttages et magtforhold AAU og BU og i nogen grad også LU, som virker hæmmende for den fælles refleksion. Et empirisk eksempel fra deltagerobservationen er at AAU ikke skriver på planchen under den opgave 1, når hun taler retter alle andre deltagere sig op og lægger deres tuscher på bordet. LU lytter til hende med hånden for munden (Bilag 2, s. 15). LU og BU er organisationer på professionshøjskoler, AAU Build er en organisation på et universitet, måske bunder det magtforhold, som kan iagttages mellem parterne, i de forskellige uddannelsesmæssige niveauer, og samfundets måde at tillægge et højere uddannelsesniveau større værdi på. Med et induktivt blik kunne dette forhold analyseres yderligere ud fra Archers (1998) beskrivelse af magtpositioner, og eventuelt med Foucaults blik for magtstrukturer og samfundsskabte hierarkier (Næsby, 2007).

Der er flere magtforhold til stede i rummet under workshoppen, gruppen af studerende løser samme opgaver som gruppen af undervisere, ved afslutning af hver opgave fremlægger grupperne for hinanden. Den første opgave havde et skriftligt output, som de studerende fremlagde for underviserne først og underviserne for de studerende bagefter. Jeg havde en faciliterende rolle og forsøgte at få underviserne til at kommentere på de studerendes fremlæggelse. Det lykkedes ikke rigtigt, underviserne var mere interesseret i at fremlægge deres egne pointer (Bilag 2, s. 15). Det interessante var at fremlæggelsen af opgave 2, det kreative værk af et læringsrum for bæredygtig dannelse, var anderledes. Her bad jeg underviserne fremlægge først og dernæst de studerende. Denne gang var der god dialog og refleksion over de studerendes output, underviserne virkede imponerede over de studerendes tanker (bilag 2, s. 18). Observatøren af de studerendes gruppearbejde bemærkede, at de studerende havde bygget en proces og underviserne havde bygget et begreb (Bilag 2, s. 18). Denne iagttagelse fandt mange i rummet interessant, og der opstod en ligebyrdig og relevant dialog. Det markante magthold, der var til stede i rummet

mellem undervisere og studerende, var tydeligt under fremlæggelsen af den skriftlige besvarelse af opgave 1, men meget mere udvisket under fremlæggelsen af opgave 2, det kreative værk. Dette er igen et argument for, at den kreative proces er med til at nedbryde de magtstrukturer, der er til stede mellem deltagerne, selv når konteksten er interorganisatorisk læring, og deltagernes positioner refererer til forskellige organisatoriske kontekster.

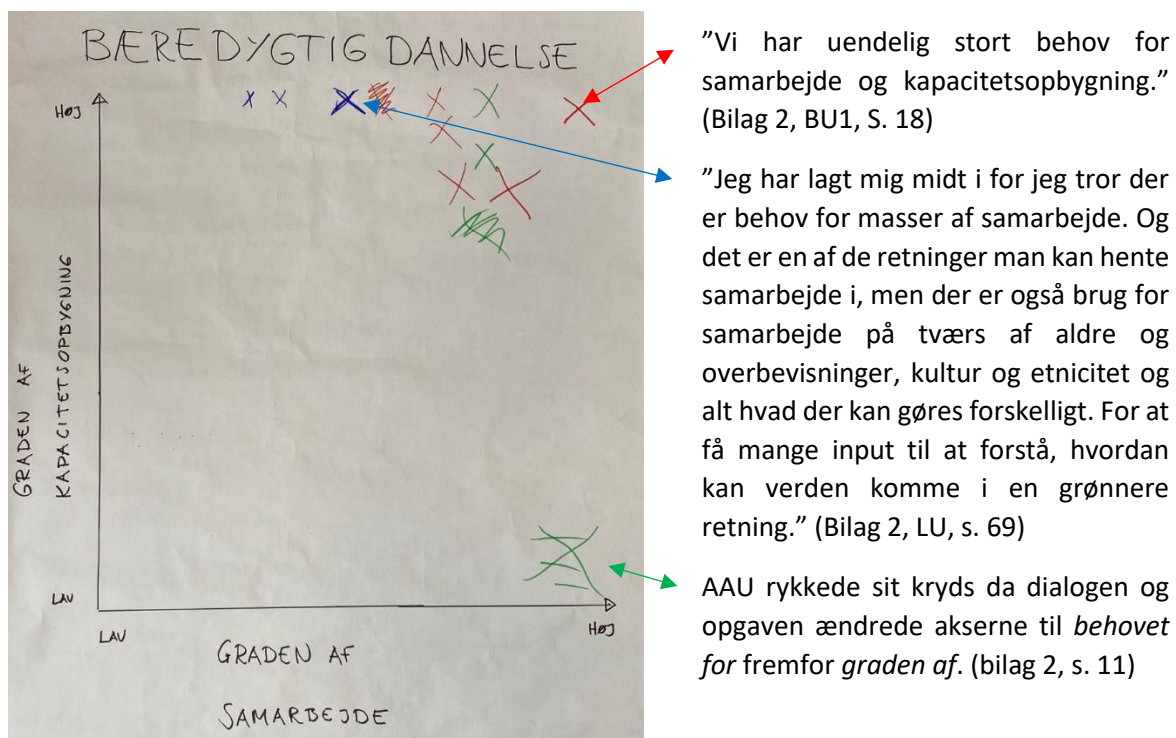
Det tredje forhold, som analysen peger på lukker for fælles refleksion, er når deltagerne bliver på det konkrete niveau og i egen organisations perspektiv. Deltagerne bringer på skift emnet over på et konkret niveau, hvor man kan forholde sig til hvad vi taler om, og hvor man føler at vi kan gøre noget. Men deltagerne kan også meget hurtigt blive låst af egne gode intentioner, og bliver for lukkede for andre perspektiver. I dette empiriske eksempel udtaler AAU at det konkrete niveau er vigtigt; ”..for mig er det virkelig vigtigt det der med, at man har den fysiske virkelighed med hele tiden” (bilag 1, minut 20). AAU ønsker at vi afsøger begrebet bæredygtig dannelse ud fra den fysiske virkelighed. Her opstår dilemmaet fordi vi har behov for den abstrakte fælles refleksion for at rykke ved vores grundantagelser, og for reelt at rykke ved noget, som ikke bare reproducerer og skaber mere af det vi allerede har. Som dette eksempel hvor BU taler om at værdien af certificeringsordninger i byggeriet er afhængig af at parterne, der anvender certificeringsordning, har tilstrækkelig viden om indholdet, ”fordi jamen altså jo certificeringsordninger, det er fint, men det er jo først når man sådan kan begynde at sætte sig ind i, hvad det taler ind i” (bilag 1, minut 22). BU påpeger her at det bunder i forståelsen af bæredygtighed, men hvilken forståelse af bæredygtighed bygger certificeringsordningen på? Vi har nogle svar og en viden i byggeriet om bæredygtigt byggeri, men vores grundantagelser om bæredygtighed i en større samfundsmæssig kontekst bliver sjældent udfordret. De tre søjler for bæredygtighed er et eksempel på, hvordan den underlæggende struktur i certificeringsordningen bliver en selvfølge, som der ikke kan sættes spørgsmålstejn ved. I opgave 2 på workshoppen, var BU1 insisterende på at de tre søjler skulle med og symboliseres ved tre ben i det abstrakte værk af et læringsrum for bæredygtig dannelse, som deltagerne byggede sammen. AAU og LU var ikke enige, men her holdt BU fast og værket fik tre ben (bilag 2, s. 17). På samme måde står LU fast på, at det ikke er folkeskolens opgave at danne børnene mod et mindre forbrug. Det skal komme fra er den almene socialisering fra samfundet. LU taler om den menneskelige natur, vi vil have mest muligt ud

af mindst mulig indsats, og at folkeskolen ikke kan ændre på denne grundlæggende mekanisme (bilag 2, s. 14 og 32). Inter-organisatorisk læring er kompleks, blandt andet fordi man har mere at forsvare end sin egen position i en organisation, man har på sin vis en hel organisation eller profession på sine skuldre. I disse eksempler forsvarer LU hvad der er folkeskolens opgave, ikke blot én undervisernes opgave i en organisatorisk kontekst, men folkeskolens opgave i en samfundsmæssig kontekst. Det samme gør BU ved at stå fast på, at de tre søjler for bæredygtighed er en grundlæggende forudsætning, vi ikke kan ændre på i byggeriet. Det der kan åbne samtalen er, når den konkrete kontekst slippes og dialogen bevæger sig i en mere abstrakt retning, som tidligere beskrevet. Man hverken kan eller skal undgå det konkrete niveau, som AAU bemærker, er det afgørende at virkeligheden er med hele tiden (bilag 1, minut 20), men det er en balancegang, for det højere abstraktionsniveau kan få fat i de grundlæggende antagelser, og få de tre organisationer til at mødes igennem fælles refleksion, om samfundets udvikling og behov i fremtiden.

Disse faktorer illustrerer, hvordan IOL kan blive hæmmet, når deltagerne ikke er i stand til at bevæge sig ud over deres egne, og deres organisations, perspektiver og positioner. Dette understreger vigtigheden af at skabe et åbent og inkluderende læringsmiljø, hvor alle deltagere føler sig værdsatte og hørt.

[Behovet for inter-organisatorisk samarbejde om bæredygtig dannelse](#)

Dette afsnit analyserer, hvilket behov der er for IOL om bæredygtig dannelse mellem disse tre uddannelser. Figur 7 på næste side, viser et foto af workshoppens opgave 3, en matrix som skulle illustrere graden af inter-organisatorisk samarbejde, idet følgende IOS (Thomassen, 2024). Det er dog vanskeligt at få noget brugbart ud af denne øvelse i forhold til en analyse af det reelle behov for IOS. Figur 7 viser umiddelbart, at graden af kapacitetsopbygning er høj for alle tre organisationer, og at graden af samarbejde er middel til højt, men det vil være en fejltolkning. Selvom matrixen beskriver graden af IOS om bæredygtig dannelse, blev dialogen om opgaven, og det der gav mening i konteksten, drejet hen på behovet for IOS om bæredygtig dannelse.



Figur 7, foto af opgave 3, udfyldt matrix inter-organisatorisk samarbejde (Thomassen, 2024).

Et empirisk eksempel er at AAU satte deres kryds ud fra graden af IOS og rykkede det, da dialogen drejede over på behovet for IOS, (bilag 2, s. 11). Udfordringen var nok i først omgang at der ikke var tale om et konkret inter-organisatorisk projekt, men om en undersøgelse af potentialet for kommende projektet. Hvis man analyserer Figur 7 med det forbehold, at *graden af* er ændret til *behovet for*, vil billedet nok fortsat ikke være retvisende. Deltagerne udfyldte matrixen som workshoppens afsluttende øvelse, lige efter den kreative opgave 2, om at bygge fremtidens læringsrum for bæredygtigdannelse. Opgaven 2 havde fået stemningen blandt deltagerne til at være kreativ og reflekterende på et abstrakt niveau. I den kontekst var det måske naturligt, at alle kunne se et behov for samarbejde mellem disse tre organisationer. Der blev dog ikke indgået konkrete aftaler om kommende projekter mellem deltagerne, på trods af den høje scorer deltagerne gav behovet for IOS om bæredygtig dannelse. Deltagerne ser helt klart et behov for kapacitetsopbygning i deres organisationer indenfor emnet bæredygtig dannelse, det kan både ses af deltagernes placering af krydser i matrixen og udledes af dialogerne. I dette eksempel italesætter BU, at der er et stort behov for IOS om bæredygtig dannelse "vi har uendelig stort behov for samarbejde og kapacitetsopbygning." (Bilag 2, BU1, S. 18). Det er mere tvivlsomt om denne kapacitetsopbygning og læring skal ske mellem læreruddannelsen og bygningskonstruktør-

uddannelsen. AAU Build og bygningskonstruktøruddannelsen har et formelt samarbejde om kapacitetsopbygning generelt. Ønsket om at lytte til mange forskellige stemmer, for at få uddannelserne i en grønnere retning, bliver tydeligt italesat af LU, som det ses af citatet "Jeg har lagt mig midt i for jeg tror der er behov for masser af samarbejde. Og det er en af de retninger man kan hente samarbejde i, men der er også brug for samarbejde på tværs af aldre og overbevisninger, kultur og etnicitet og alt hvad der kan gøres forskelligt. For at få mange input til at forstå, hvordan kan verden komme i en grønnere retning." (Bilag 2, LU, s. 69). Her beskriver LU at der er behov for samarbejder i mange forskellige retninger, men hvordan ser disse samarbejder ud? Deltagerne satte ikke ord på hvordan et konkret samarbejde kunne se ud. Der blev talt på et meget overordnet niveau om et samarbejde om handlekompetenceperspektivet (bilag 2, s. 24). Det er uklart hvor realistiske et konkret samarbejde mellem LU og BU i virkeligheden er. Måske er det mere dialogen og den fælles refleksion om de dilemmafyldte og komplekse udfordringer, der er behov for? Den fælles refleksion over emnet bæredygtig dannelse på denne workshop, kan måske være et afsæt til at søge inter-organisatoriske samarbejder andre steder, og med organisationer, hvor konteksten for anvendelse ligger tættere på hinanden.

Det kan ikke direkte konkluderes, at der er et behov for et formelt samarbejde mellem bygningskonstruktøruddannelsen og læreruddannelsen. Der kan nærmere peges på et behov for dialog og fælles refleksion blandt mange forskellige organisationer, hvor BU, LU og AAU Build blot er nogle få, hvis vi skal forstå hvordan bæredygtig dannelse kan udvikles i samfundet. I det kommende afsnit vil jeg zoome endnu længere ud, og i et kritisk realistisk perspektiv søge at belyse, den større strukturelle sammenhæng for udvikling af bæredygtig dannelse på bygningskonstruktøruddannelsen.

Strukturelle sammenhænge

Med et kritisk realistisk blink vil jeg i det følgende analysere, hvordan læring mellem uddannelser kan ses i en større strukturel sammenhæng. Med udgangspunkt i Archers morphogenetiske teori vil jeg, på en mere deduktiv måde, analysere workshopkens fund i en større strukturel sammenhæng og i konteksten af bygningskonstruktøruddannelsen på UCL.

Når mine kolleger repræsenterer bygningskonstruktøruddannelsen til workshoppen, har de en række parter og interesser i ryggen. Politiske ambitioner, faglige organisationer, erhvervslivet og herunder tunge økonomiske interesser. Læreruddannelsen og AAU Build er

ligeledes bundet op af et netværk af interesser. I det lys giver det næsten ikke mening at søge samarbejder på tværs. Hvad kan vi i virkeligheden påvirke? Archer siger at bevægelse starter med social interaktion og fælles refleksion mellem aktører (Archer, 1998).

Structural Conditioning

T1

Strukturelle betingelser for bygningskonstruktør-uddannelsen:

Semesterbeskrivelser, national studieordning, byggebranchen regler og lovgivning, fagforeninger mv.

Social Interaction

T2

T3

IOL ved en workshop med bygningskonstruktør-, lærer-uddannelsen og AAU Build om Bæredygtig dannelse:

IOL og fælles refleksion, ønske om at tilpasse uddannelserne til omgivelserne.

Fælles refleksion om et fælles tredje, et komplekst emne med relevans for flere organisationer, kan åbnes gennem en kreativ, åben og udforskende proces.

Structural Elaboration

T4

Ændrede semesterbeskrivelser, herunder tilpasning af semesteropgaver og valgfag.

Kommende projekter og samarbejder om bæredygtig dannelse med erhvervsskolen (indgår ikke i masterprojektet).

Ikke synlige mekanismer, der har indflydelse på bæredygtig dannelse:

Et system som ønsker at ensrette med standard normer og standard løsninger (bilag 2, s. 27).

Vækst som grundlæggende forudsætning. Et samfund der hylder den der tjener mest (bilag 2, s. 38).

Figur 8, Morphogenetisk teori (Archer, 1995), tilføjet analytiske pointer og ikke synlige mekanismer, der har indflydelse på bæredygtig dannelse.

Den røde tekst i figur 8 ovenfor angiver det der flytter sig, som følge af interaktionen mellem BU, LU og AAU Build, om end det er en meget lille dråbe i et meget stort hav. Figur 8 viser at workshoppen flytter på noget, som før var strukturelle betingelser, nemlig semesterbeskrivelserne på bygningskonstruktøruddannelsen. Dog er de strukturelle betingelser for en uddannelse til byggebranchen bundet op af et netværk af betingelser, som gør at det er svært at argumentere for, at denne workshop skulle have en direkte effekt på byggebranchen.

Det grønne felt angiver den analytisk pointe, at fælles refleksion om et fælles tredje, et komplekst emne med relevans for flere organisationer, kan åbnes gennem en kreativ, åben og udforskende proces.

Blå felt angiver ikke synlige mekanismer og er en tilføjelse til Archers analysemodel. De ikke synlige mekanismer skal ses i forhold til den reelle udvikling af bæredygtig dannelse i samfundet. De ikke synlige mekanismer er udvalgte pointer fra deltagernes fælles refleksion om det fælles tredje, bæredygtig dannelsen, og er en afledt pointe, som ikke direkte er dette masterprojekts fokus. Når man spørger, hvordan læring mellem uddannelser kan udfoldes gennem bæredygtig dannelse, er indholdet af begrebet bæredygtig dannelse ikke det direkte fokus. De strukturelle betingelser omkring udfoldelse af læring mellem uddannelser vil være relevant i et kritisk realistisk perspektiv, hvor man kan tale om dybereliggende strukturer og sammenhænge. Herved bliver det alligevel relevant at gå mere direkte ind i begrebet bæredygtig dannelse, og de pointer deltagerne fremhæver på workshoppen, de ikke synlige mekanismer, der har indflydelse på udviklingen af bæredygtig dannelse i samfundet og på udfoldelse og forståelse af begrebet. I bilag 2 side 72 ses et dashboard med flere udvalgte ikke synlige mekanismer. Et udvalgt eksempel er udtalelsen; "et system som ønsker at ensrette med standard normer og standard løsninger" (bilag 2, s. 27), her peges der på at samfundet fra et strukturelt perspektiv søger at ensrette og finde standard løsninger, hvilket kan være begrænsende for mere alternative og også mere bæredygtige måder at leve på og udvikle samfundet på. En anden ikke synlig mekanisme, der peges på, er at vi har et kapitalistisk system som stræber efter vækst og profit; "vækst som grundlæggende forudsætning. Et samfund der hylder den der tjener mest" (bilag 2, s. 38). Eftersom vi i Danmark nåede overshoot day 2024 i marts (2024-05-19, <https://overshoot.footprintnetwork.org/newsroom/country-overshoot-days/>), hvor Danmark har brugt sine naturlige ressourcer af træ, korn og bomuld mv. for hele 2024, er der et tydeligt skisma mellem vækst og bæredygtig omstilling. UCL gør på sin vis en helgardering ved at have en strategisk ambition om "bæredygtig vækst og velfærd" (UCL, 2024). Men det er nok den balancegang man må stå på, når bygningskonstruktøruddannelsen arbejder for at udvikle bæredygtig dannelse. Figur 8 viser på den måde en bevægelse mellem strukturelle betingelser og social interaktion, herunder fælles refleksion. Fælles refleksion kan skabe nye forståelser og måske nye handlemuligheder, indenfor rammerne af hvad der er muligt at påvirke i en større strukturel sammenhæng.

Diskussion

I dette afsnit diskuteres den teori og metode, som er anvendt til at undersøge inter-organisatorisk læring om bæredygtig dannelse. Der er valgt et interventionsorienteret undersøgelsesdesign, hvor de primære data er genereret ved en workshop på baggrund af Thomassens teori om den tredje kontekst (2024). En oplagt kritik kan være at teorien er taget fra en endnu ikke udgivet publicering, og at teori, som bakker op om denne processuelle tilgang til inter-organisatorisk læring, er af samme forfatter, Thomassen (2011). Når jeg på trods af dette alligevel har valgt at anvende denne teori som afsæt for undersøgelsen, er det med begrundelsen, at den processuelle tilgang, og det at gå sammen om den tredje kontekst med relevans for alle parter, virker logisk. At angribe læringsprocessen mellem organisationer på samme måde, som havde det været en læringsproces internt i en organisation, kan få gængse teori om IOL til at virke mere lineær. Den gængse teori ser mere på, hvordan viden flyttes fra en organisation til en anden, samt hvad der hæmmer og fremmer IOL (Anand, Kringelum & Madsen, 2021), fremfor at se på selve processen om et fælles tredje, hvor organisationerne mødes og interagerer.

Når udgangspunktet for IOL er den tredje kontekst, kunne der have været valgt mange andre teoretiske og metodiske greb til at åbne op for læring mellem uddannelser. I princippet giver den tredje kontekst legitimitet til at vælge fra hele paletten af teori til pædagogisk ledelse, læring i praksis og organisatorisk læring, blot set i en inter-organisatorisk kontekst. I det lys kan det diskuteres om det er de mest relevante greb, der er anvendt i denne undersøgelse. Fordelen ved den valgte tilgang til inter-organisatorisk læring er, at det er muligt at gå fuldstændigt åbent og udforskende til værks. Det er en øvelse i sig selv ikke at forudsætte hvilken organisation, der kan lære en anden organisation noget, men derimod gå så åbent og udforskende til værks som det nu var muligt, og sammen blive klogere på hvordan det komplekse begreb, bæredygtig dannelse kan forstås.

En svaghed ved undersøgelsen er, at den ikke berører hvordan den indsigt den enkelte deltager har fået ved workshoppen, kan omsættes til værdi i egen organisation. Dette må siges at være væsentligt for om der overholdte er tale om organisatorisk læring. Hvis dette forhold skulle være yderligere belyst, kunne jeg have medtaget en opfølgende læringsproces i egen organisation.

En anden væsentlig udfordring ved denne type IOL er spørgsmålet om legitimitet og autoritet. Hvor en formel organisation har en struktur, og definerede roller med forskellig autoritet, har den inter-organisatoriske læringssituation ikke den samme legitimitet, ej heller en formel defineret autoritet. Dette kan påvirke hvordan viden om bæredygtig dannelse opfattes og anvendes i praksis. I undersøgelsen kunne man have gået mere i dybden med de magtstrukturer, der opstod i den inter-organisatoriske kontekst, og som kan undergrave eller støtte en sådan uformel læringsproces.

Den kritiske realisme tilbyder et teoretisk fundament for at se på dybereliggende strukturer og mekanismer. Archers morphogenetiske teori anvendes til at se på de overordnede strukturelle sammenhænge. Det er dog samtidig en kompleks og omfattende øvelse og det bliver en balancegang, hvornår det giver værdi til opgaven, og hvornår det bliver så overordnet, at det ender med at være banalt. Archer kritiseres for at niveauerne i en morphogenetiske teori er så afhængige af hinanden, at det reelt ikke kan ses som en dualisme (Newmann. 2017). I sammenhæng med udvikling af bæredygtig dannelse på bygningskonstruktøruddannelsen, mener jeg at der er relevant, at tale om en dualisme mellem strukturelle bindinger og aktørernes muligheder for at skabe bevægelse, gennem social interaktion og fælles refleksion med andre uddannelser.

Slutteligt kan det diskuteres om det er de rigtige organisationer, der er udvalgt til at undersøge læring mellem uddannelser. Læreruddannelsen og bygningskonstruktøruddannelsen er to meget forskellige uddannelser, undersøgelsen kunne kritiseres for, at der er for langt imellem enderne, og at det derved bliver for vanskeligt at mødes om den tredje kontekst, selv om emnet er relevant for begge parter. AAU Build er både en selvstændig organisation, som det defineres i indledningsvis, men er samtidigt flettet tæt sammen med bygningskonstruktøruddannelsen, ved at have en formel rolle i kapacitetsopbygning. På den måde kan AAU Build og BU også ses som samme enhed, når emnet er kapacitetsopbygning indenfor bæredygtig dannelse. Man kan derved pege på at der er skabt et ulige forhold med AAU Build og BU på den ene side og LU på den anden side. Hvilken betydning dette forhold har for undersøgelsen af læring mellem uddannelser er uklart.

Konklusion

I dette masterprojekt har jeg undersøgt, hvordan læring imellem uddannelser kan udfoldes gennem et fælles tredje. Min interesse og motivation for at vælge dette emne var blandt andet inspireret af Thomassens processuelle tilgang til inter-organisatorisk læring (Thomassen, 2024), og en tro på at andre uddannelser med helt andre tilgange til emnet bæredygtighed og dannelse, kan påvirke den grundlæggende forståelse af bæredygtig dannelse, der er på bygningskonstruktøruddannelsen. Både AAU Build, som er en organisatorisk samarbejdspartner, og læreruddannelsen havde tidligere efterspurgt et samarbejde om bæredygtighed og bæredygtig dannelse. Jeg så muligheden for at kæde disse samarbejder sammen gennem Thomassens processuelle tilgang til IOL om det et fælles tredje (Thomassen, 2024). Gennem semestrene på MPL har jeg arbejdet med læring og kompetenceudvikling i underviser-team og fagmiljøer på bygningskonstruktøruddannelsen. Inter-organisatorisk læring, læring mellem uddannelser, er at gå et personligt udviklingsskridt længere og anvende den viden og de kompetencer jeg har tillagt mig gennem MPL i et bredere organisatorisk perspektiv. Samtidigt giver emnet en relevant indsigt for UCL. Der ses et gab imellem UCL's strategiske ambition om at skabe læring på tværs af fag og professioner, og ledelsens score på parameteren brobygning, som omhandler hvor meget de enkelte uddannelser ret faktisk skaber læring på tværs.

Dette masterprojekt kan konkludere at fælles refleksion og læring mellem uddannelser, kan udfoldes gennem en kreativ, åben og udforskende proces om et fælles emne med relevans for alle. Det er dog ikke uden forbehold, først og fremmest kræver det at parterne kobler sig på idéen, og at de kan se sig selv, og derved deres organisations perspektiv, i indholdet af processen. En mulighed er at organisationerne i fællesskab tilrettelægger indholdet af den fælles proces. Det er en balancegang at få organisatoriske interesser og uformelle magtpositioner til ikke at spænde ben for hinanden, men at få alle til at gå åbnet og udforskende ind i en fælles refleksion. Jeg har valgt en tematisk analysemetode af de kvalitative data fra workshoppen og det indledende planlægningsmøde. Metoden gør det muligt at se på tværs af datamængden og udtrække det der hhv. åbner og lukker for fælles refleksion. Herved kan det ses at der lukkes ned for fælles refleksion er når deltagerne positionerer sig som hhv. underviser-organisation eller elev-organisation, og ser IOL som en handling, hvor viden kan flyttes fra én organisation til en anden. Et andet forhold der lukker

ned for fælles refleksion, er når magtpositioner mellem deltagerne gør at nogle deltagere holder deres synspunkter tilbage. Det tredje forhold der er identificeret, som noget der lukker ned for fælles refleksion, er når deltagerne bliver på det konkrete niveau og i eget eller egen organisations perspektiv. Der peges på at fælles refleksion om et komplekst emne og begreb som bæredygtig dannelse, er en balancegang mellem dialog på det abstrakte niveau og på det konkrete niveau. Disse forhold understreger pointen om, at inter-organisatorisk læring kan udfoldes gennem en kreativ, åben og udforskende proces, hvor magtpositioner er mere udviskede og hvor alle har mulighed for at blive set og hørt.

Det kan ikke direkte konkluderes, at der er et behov for et fremtidigt samarbejde mellem læreruddannelsen og bygningskonstruktøruddannelsen. Men der kan peges på, at der er behov for mange forskellige typer af samarbejder og dialog på tværs af fag og professioner, for at forstå hvordan samfundet kan udvikles i en mere bæredygtig retning.

I et kritisk realistisk perspektiv kan det afslutningsvis konkluderes, at udvikling af bæredygtig dannelse på bygningskonstruktøruddannelsen er bundet op af et netværk af strukturelle bindinger, herunder politiske interesser, samfundets vækst- og konkurrencekultur, samt vidtgående regler og love. I det lys er det svært at se, hvordan inter-organisatorisk læring med læreruddannelsen og AAU Build kan skabe den forandring klimaforskere og bæredygtighedspædagogikken ser som en nødvendighed (Læssøe, 2020). Archer (1998) peger på at det der skaber bevægelse i samfundets strukturelle bindinger og mekanismer, er aktørernes interaktion og fælles refleksion. Som uddannelsesinstitution må vi stå på den balancegang, på UCL kaldes det bæredygtig vækst.

Perspektivering

Med den læring dette masterprojekt har givet, er der argumenter for at angribe kommende samarbejder langt mere åbent, udforskende og processuelt, end det har været praksis i UCL Byggeri. En forstående opgave er at etablere et samarbejde med erhvervsskolen, herunder tømrer-, murer- og maleruddannelserne. Bygningskonstruktøruddannelsen og erhvervsskolen uddanner begge til byggebranchen, konteksten for anvendelsen af viden er mere sammenlignelig end mellem bygningskonstruktør- og læreruddannelsen. Til gengæld gør det modsatte sig nok gældende, når man ser på konteksten for læring, eftersom bygningskonstruktør- og læreruddannelsen begge er uddannelser på professionshøjskolen UCL. Den refleksive, åbne og udforskende tilgang nok mere sammenlignelig med læreruddannelsen.

Man kan spørge til, hvilken betydning denne forskel vil have for måden at angribe læring mellem uddannelser på, i et projekt med erhvervsskolen? I et projekt med erhvervsskolen om et fælles tredje, bæredygtigt byggeri, kunne man bygge noget mere konkret samme og udforske problematikker ved at bygge bæredygtigt. Man kunne afprøve nye biogene byggematerialer og inddrage ekspertviden, hvor behovet opstår. Det er nemt at få idéer, og der findes flere gode forskningsprojekter i det felt, man kan lade sig inspirere af. Men en anden læring gennem dette studie er, at deltagerne skal koble sig på idéen først. Det første skridt må være at få erhvervsskolen til at koble sig på idéen om, at gå åbent ind i fælles udforskning og sammen forme indholdet af et fælles projekt, om et fælles tredje.

Denne opgave indledes med UCL strategiske pejlemærke; "Vi er omdrejningspunkt for bæredygtig vækst og velfærd. Vi deler hverdag med vores omverden og udvikler kompetencer og viden til praksis på tværs af fag og professioner. " (UCL.dk, 2024). Desværre kan jeg ikke tilbyde en opskrift til, hvordan uddannelser og andre organisationer kan lærer af hinanden, og udvikle viden og kompetence på tværs af fag og professioner. Jeg kan blot give en anbefaling om at starte med et fælles tredje, et emne med relevans for de involverede parter, og dernæst finde vejen, metoden og indholdet i fællesskab.

Litteratur

- Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Archer, M. (1998). *Introduktion. Realism in the Social Sciences. Essential Readings*. London/New York: Routledge.
- Anand, A., Kringelum, L.B., Madsen, C.Ø. & Selivanovskikh, L. (2021), "Interorganizational learning: a bibliometric review and research agenda", *The Learning Organization*, Vol. 28 No. 2, pp. 111-136.
- Braun, Virginia and Clarke, Victoria (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887
- Danermark, B. (2006). *Kritisk realisme*, By Hubert Buch-Hansen and Peter Nielsen, *Journal of Critical Realism*, 5:2, 414-417, DOI: 10.1558/jocr.v5i2.414
- Frimann, S. & Hersted, L. (2023). *Lederen som aktionsforsker*. Samfundslitteratur.
- Hemleben, J. (1993) *Rudolf Steiner*. Sankt Ansgars Forlag. København.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Juul, S. og Pedersen, K. (2012). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori : en indføring*. København: Hans Reitzels forlag.
- Krogstrup, H.K. (2017). *Samskabelse og capacity building*. Hans Reitzels forlag.
- Lund, B. (2020). *Bæredygtighedspædagogik og handlekompetence – et velkommen tilbage til 70'erne?* *Forskning og Forandring*, 3(2), 47–68. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2433>
- Lysgaard, J. A & Jørgensen N. J. (2020), "Bæredygtighedens pædagogik – forskningsperspektiver og eksempler fra praksis."
- Lysgaard, J. A., & Haase, S. (2023). *Uddannelse for bæredygtig udvikling på danske professionshøjskoler og universiteter*. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 18(35), 32–41. <https://doi.org/10.7146/tfp.v18i35.135922>
- Læssøe, J. (2020). *Bæredygtighedsbegrebet og uddannelse*. In J. A. Lysgaard, & N. J. Jørgensen (Eds.), *Bæredygtighedens Pædagogik: forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (pp. 17-41). Frydenlund Academic.
- Newman, J. (2018) *Morphogenetic Theory and the Constructivist Institutional Challenge*
- Næsby, T. (2007): i Niklas Luhmann – det afhænger af perspektivet, i: Olesen, S.G. m.fl.(red.) *Pædagogik i sociologisk perspektiv*, forlaget PUC. Afsnit, Foucault.
- Stegeager, N & Lauersen, E (2011) *Organisationer i bevægelse*. Samfundslitteratur.
- Sunesen, M.S.K. (2020). *Sådan laver du undersøgelser – videnskabsteori, metode og analyse*. København: Hans Reitzels forlag.

Thomassen, A.O. (2011). Den tredje kontekst – integration af uddannelse og arbejde i virksomheder. I Stegeager, N. & Lauersen, E. (2011) Organisationer i bevægelse. Samfundslitteratur.

Thomassen, A. O. (2024). Inter-organisatorisk læring som løftestang for pædagogisk udvikling, I: Rohwedder, A.B., Ydesen, C., Ziethen, M. (red.), Pædagogisk ledelse, Samfundslitteratur, under publicering.

Timperley, H. S. (2018). Styrken ved professionel læring. Ledelse for læring. Frederikshavn. Dafolo.

UCL, 2024. <https://www.ucl.dk/om-ucl/strategi-og-politikker>. 19-05-2024.

Bilag

- 1 Data fra planlægningsmødet
- 2 Data fra workshop
- 3 Logbog