

Virkeligheden i spil

om rollespil som læringsredskab i organisationer

Mathilde Heiberg Sørensen

Mette Fonager

10. semesters Interpersonel organisationskommunikation
Aalborg Universitet, Institut for Kommunikation

Virkeligheden i spil – om rollespil som læringsredskab i organisationer

Afleveringsdato: 31. juli 2009

Vejleder: Poul Nørgaard Dahl

Oplag: 5

Antal sider i rapporten: 136

Antal sider af 2400 enheder: 326.529

Omslag lavet af Kræn Byskov

En særlig tak til...

HR-afdelingen i Viborg Kommune for et spændende og udbytterigt samarbejde og fordi I stolede på vores kunnen og lod os udfordre vores konsulentevner sammen med 25 kursusedtagere. Derved ønsker vi også at rette en stor tak til disse 25 kursusedtagere, fordi I var så imødekommende overfor os som studerende, og for det rollespil vi præsenterede for jer. I løbet af vores research til dette speciale er vi stødt ind i, mange hjælpsomme mennesker som har inspireret os gennem processen. Derfor vil vi gerne sige tak til rollespilefterskolen Østerskov og især forstander Mads Lunau for et spændende indblik i praksisviden indenfor feltet rollespil og læring. Derudover ønsker vi også at rette en tak til konsulentvirksomheden ACT! for deres invitation til et lærerigt seminar om "Fiktionsbaserede læringsprocesser". Sidst men ikke mindst ønsker vi at rette en stor tak til Jörg Zeller for videnskabsteoretisk sparring, og til vores vejleder Poul Nørgaard Dahl som har udvist stor interesse overfor vores specialeemne, hvilket har affødt mange lærerige diskussioner i løbet af processen.

Abstract

Role play as a learning tool in organizations is the core of this Master's thesis. The phenomenon is not a new one; but the implementation of role play and games of social creation in organizations is a newer tendency within the domain of learning in organizations. Role play is situated in and operates between the fields of free play and rule-based games, and therefore role playing contains interesting aspects when connected to situations of learning.

In this thesis, we have constructed a theoretical framework which is a starting point for development, analysis and evaluation of role playing as a method of learning in a specific organization. This framework is compiled from a phenomenological social constructionist point of view, including learning theory of Gregory Bateson and theories about role play as learning tool. Based on this framework, we consider role playing a simulated situation which makes it possible to operate within complex organizational dilemmas. The unique aspect of role playing as a tool of learning is the change of perspective from the everyday context of the organization to a fictional context. This change of perspective makes it possible for the participants to reflect on situations of learning. Bateson's theory of learning begins with the social interaction of the individual. A core part of his theory of learning is the element of recognizable contexts, and the notion that it is possible to transfer learning from one context to another. This supports our claim that the acquired knowledge of our participants in a fictional role play can be transferred to an everyday context. Furthermore, we apply Bateson's categories of learning, because they enable us to define the nature of the learning acquired by the participants. The full benefit of this theoretical framework is that it enables us to focus both on role playing as a method of learning and on the learning taking place in the interacting individual.

Based on this framework, we have developed a unique, progressive role play in a seminar for leaders of Viborg Kommune. This is divided into three phases: Introduction, Simulation, and Reflection. The role play took place as a simulated staff meeting with an accompanying fictional context, a character identification module and props. Working with the theme “The dilemma of the holiday”, the leaders had to play the roles as either a leader, a staff member or an observer. The role play were to function as an experimental practice ground for the participants taking the leader’s role. The participants playing the staff members got the possibility to practice a change of perspectives from their daily role as the leader to the role as a staff member. The characteristic of “The dilemma of the holiday” is the skill-developing role play, including the learning goals which reflected aspects of the organizational daily context.

Our role play created a frame for learning, and within this frame we have analyzed the learning process of some of the participants. The core of the analysis is empirical data, from where we analyze the interactions and statements of participants based on our theoretical framework. The findings of this analysis showed us that our role play had a potential for learning. The conscious learning became visible through the statements of the participants in the phase of reflection. There were also possibilities for unconscious learning. The process of learning influenced the specific role played by the participant in the role play.

Based on this thesis we believe that role play as a learning tool is suitable for an organizational context, but that certain aspects are important for its potentiality for learning. The contents of the role play have to be relevant for the individual member of the organization. In accordance with our theory, the capability of the participants to change perspective from the daily context into the context of fiction is an important aspect, because it increases the level of reflection after the role play. But our role play showed a potential learning for participants who didn’t make a consequent change of perspective.

Role play as a method of learning in an organizational context is also connected with some challenges which have to do with the structures of power in the organization. These challenges are the core of our final discussion wherein we estimate the importance of consciousness about the existence of power in role play taking form as games of social creation in organizations. It's important for the participants as well as for the consultants who facilitate it. In that case you can prevent the participants from ending up in a double bind situation.

Abstract – på dansk

Kernen i dette speciale er rollespil som læringsredskab i organisationer. Fænomenet er ikke nyt, men implementeringen af det i form af sociale skabelseslege i organisationer er en nyere tendens indenfor læring i organisationer. Rollespil kan placeres i spændingsfeltet mellem leg og spil, og rummer derfor interessante muligheder i forbindelse med læringsituationer.

I specialet har vi konstrueret et teoretisk fundament, som er udgangspunktet for udvikling, analyse og vurdering af rollespil som metode til læring i en konkret organisation. Vores teoretiske fundament er sammensat af en fænomenologisk socialkonstruktivistisk forståelsesramme, hvorunder vi benytter Gregory Batesons læringsforståelse, og teorier der behandler rollespil som læringsredskab. Ud fra disse karakteriserer vi rollespil, som en simuleret situation der giver mulighed for at arbejde med komplekse organisatoriske dilemmaer. Det unikke ved rollespil som læringsredskab er perspektivskiftet fra organisationens hverdagskontekst over i en fiktiv kontekst, og de muligheder dette skaber for refleksion. Batesons læringsforståelse tager udgangspunkt i individets sociale interaktion, det vil sige, at vi sætter individet i fokus, når vi taler om organisatorisk læring. Et af omdrejningspunkterne for hans læringsteori er genkendelige kontekster, og at læring derigennem kan overføres fra en kontekst til en anden. Dette argumenterer for, at den læring deltagerne opnår i et rollespil kan overføres til en hverdagskontekst. Derudover benytter vi os også af Batesons læringskategorier, idet de sætter os i stand til at definere, hvilken form for læring som deltagerne opnår. Med denne sammensætning af teorier skaber vi et solidt teoretisk fundament, der både har fokus på metoden rollespil samt individet og dets læring.

Ud fra dette fundament har vi udviklet et unikt rollespilsforløb til et lederkursus i Viborg Kommune. Forløbet har tre faser, en introduktion, en simulering og en refleksion. Selve rollespillet udspillede sig som en

simuleret mødesituation, med tilhørende fiktionshistorie, karakteroplæg og rekvisitter. Under titlen "Sommerferiens dilemma" skulle lederne spille rollerne som enten leder, medarbejder eller observatør. Rollespillet fungerede som en eksperimenterende træningsbane for kursusdeltagerne i lederrollerne. Deltagerne i medarbejderrollerne fik mulighed for at praktisere perspektivskift fra deres daglige rolle som leder til medarbejderrollen. Vi karakteriserer "Sommerferiens dilemma" som et kompetenceudviklende rollespil, med læringsmål der afspejlede aspekter af ledernes organisatoriske hverdagskontekst.

Vores rollespil dannede rammen for læring, og vi har inden for denne analyseret flere af deltagernes læringsprocesser. En analyse der tager udgangspunkt i empiriske data, hvor vi analyserer et udvalg af deltagernes adfærd og udtalelser ud fra vores teoretiske fundament. Udfaldet af disse viste at rollespillet skabte potentiale for læring. Bevidst læring som kom til udtryk gennem deltagernes udtalelser i rollespillets efterfølgende refleksionsfase, men også muligheden for ubevidst læring. Desuden var det tydeligt at deltagernes læringsudbytte afhang af, hvilken rolle de havde i rollespillet.

På baggrund af specialet vurderer vi, at rollespil som læringsredskab er velegnet i en organisatorisk kontekst, men at visse aspekter er afgørende for dets læringspotentiale. Indholdet af rollespillet skal være relevant for det enkelte organisationsmedlem. Deltagerens evne til at skifte perspektiv fra hverdagskontekst over i fiktionskonteksten, er ifølge teorien et afgørende aspekt, da det øger refleksionsniveauet efter rollespillet. Vores rollespil viste dog potentiale for læring, hos deltagere der ikke foretog et konsekvent perspektivskift.

Rollespil som metode til læring i en organisatorisk kontekst er også forbundet med udfordringer, som er relateret til organisationers magtstrukturerer. Disse er genstand for vores afsluttende diskussion, hvor vi kommer frem til at bevidsthed omkring tilstedeværelsen af magt i rollespil, der udspiller sig som en social skabelsesleg i organisationer, er vigtig. Vigtig for deltagerne i rollespillet, såvel som for konsulenterne,

der faciliterer det. For derved at forbygge at deltagerne ender i en dobbeltbindings-lignende-situation.

Indholdsfortegnelse

LEG MED TANKEN.....	17
LÆSEVEJLEDNING	23
<i>Den teoretiske del.....</i>	23
<i>Den empiriske del.....</i>	24
<i>Vejen til specialet</i>	25
INTRODUKTION TIL FELTET.....	27
EN VERDEN I KONSTANT FORANDRING	27
<i>Hvordan håndter vi kompleksitet?.....</i>	29
LEG I ORGANISATIONER	30
HVAD ER LEG?.....	34
<i>Leg ifølge Bateson</i>	35
<i>Homo Ludens – Det legende menneske.....</i>	37
<i>Rollespillet en form for leg</i>	38
SPECIALETS FORSTÅELSESRAMME	43
FÆNOMENOLOGI	43
<i>Meningsoplevelser.....</i>	44
<i>Refleksionsbegrebet.....</i>	45
<i>Krop og fænomenologi</i>	46
SOCIALKONSTRUKTIVISME	47
<i>Socialkonstruktivisme som erkendelsesteori</i>	48
<i>Socialkonstruktivismen som kritiske princip</i>	49
<i>Berger & Luckmanns socialkonstruktivisme</i>	50
<i>Vaner og institutioner</i>	52
<i>Berger & Luckmann i erkendelsesteoretisk perspektiv</i>	53
FÆNOMENOLOGISK SOCIALKONSTRUKTIVISTISK	54
<i>Den erkendelsesteoretiske vinkel i specialet.....</i>	55
INTERPERSONEL ORGANISATIONSKOMMUNIKATION (IPOK)	57
<i>Dialogiske kompetencer i konsulentrollen</i>	58

<i>Sammenhængen mellem kommunikation og organisation</i>	60
<i>Sammenhængen mellem kommunikation og organisationsforandring</i>	62
OM LÆRING OG DENNES BEGRUNDELSE I ORGANISATIONER	67
ET OVERBLIK OVER BATESONS LÆRINGSFORSTÅELSE	67
<i>Adaptions og feedback begrebet</i>	69
<i>Interaktionen</i>	71
<i>Feedback og tilfældighed</i>	72
LÆRINGSKATEGORIER	73
<i>Læring 0-IV</i>	76
<i>Dobbeltbinding</i>	81
<i>Opsummering på Batesons læringsforståelse</i>	83
LÆRING I ORGANISATIONER	85
<i>Centrale begreber ved organisatorisk læring</i>	86
ROLLESPIL SOM LÆRINGSREDSKAB	91
PERSPEKTIVSKIFT GEN NEM ROLLESPIL	91
FIKTIONSFRSKYDNING	94
FORTOLKNINGSMODELLEN	96
CIRKELMODELLEN	100
AT SPILLE EN ROLLE	102
DELKONKLUSION	104
TEORETISK DELKONKLUSION	105
ANALYSEMETODE	109
EMPIRIINDSAMLING	110
<i>Kvalitativ analyse</i>	111
ANALYSENS VALIDITET	112
ET ROLLESPIL TIL VIBORG LEDELSE – FØRSTE DEL AF ANALYSEN	115
ORGANISATIONEN VIBORG	115
<i>Viborgs symbiose</i>	117
<i>Viborg ledelse</i>	118
SAMARBEJDET MED VIBORG	119
ROLLESPILLET "SOMMERFERIENS DILEMMA"	120

<i>Spildesign</i>	122
KARAKTEROPLÆG TIL MEDARBEJDERROLLERNE	125
<i>Refleksion over karakteroplæggene</i>	127
<i>Oplæg til observatørerne</i>	129
<i>Lederrolle</i>	130
LÆRINGSPERSPEKTIVET I "SOMMERFERIENS DILEMMA"	132
<i>Rollespillet i et Bateson perspektiv</i>	134
<i>Rollespil i en organisatorisk kontekst</i>	135
ROLLESPILLET'S UDFOLDELSE	137
INDIVIDETS LÆRING OG INTERAKTION - ANALYSENS ANDEN DEL	143
ANALYSE AF LÆRINGSPERSPEKTIVET I LEDERROLLERNE	144
<i>At spille lederrollen</i>	145
<i>Den eksperimenterende leder</i>	149
<i>Svært at være leder i et skuespil</i>	153
<i>Opsamling på lederrollerne</i>	158
LÆRINGSPERSPEKTIVET I MEDARBEJDERROLLERNE	159
<i>Glæden ved at spille medarbejderrollen</i>	160
<i>Fortolkningen af rollen</i>	162
<i>Spillet mellem sig selv og rollen</i>	163
<i>De mange fortolkningsmuligheder</i>	166
<i>Læring i medarbejderrollen</i>	167
<i>Opsamling på medarbejderrollen</i>	168
VURDERING AF "SOMMERFERIENS DILEMMA" - ANALYSENS TREDJE	
DEL.....	171
VURDERING AF LÆRINGSMÅL	171
VURDERING AF SPILDESIGN	174
<i>Rollespillet som helhed</i>	175
SAMLET VURDERING AF ROLLESPILLET	178
REFLEKSION.....	181
<i>Frivillighed i vores rollespil</i>	184
<i>En skabelsesleg der ikke var farlig</i>	186
KONKLUSION.....	191

ANSVARSLISTE.....	196
BILAGSLISTE.....	197
LITTERATURLISTE.....	199

Leg med tanken...

At du en solrig eftermiddag kommer gående forbi den lokale skole, det har lige ringet ud til frikvarter, og ud i skolegården vælter børn i alle aldre. Straks de kommer ud, begynder de at lege i mindre og større grupper. En flok drenge og enkelte piger løber ud til fodboldbanen og genoptager det spil, de var i gang med i sidste frikvarter. Fem piger sjipper, andre piger hinker, og andre børn igen leger på gyngerne eller på klatrestativet. Alle er de optaget af "legen". Skolegården summer af liv, og du standser op for at nyde den aktivitet, der spreder sig. Efter et stykke tid tager du dig selv i at tænke, bare det var mig, som fik lov til at lege i løbet af arbejdsdagen. Du tænker på, hvilken energi det vil give dig, hvis du bare kunne bruge noget tid på at lege ind imellem arbejdsopgaverne. Men kan du det? Nej arbejdet er seriøst og legen hører til fritiden – hvad skulle leg også gøre godt for på en arbejdsplads?

Vi betragtede ikke adskillelsen mellem leg og arbejde på en lige så radikal måde, da vi påbegyndte dette speciale, men alligevel så vi på det tidspunkt en kontrast mellem leg og arbejde. Det skyldes, at vi på det tidspunkt forbandt legen med den frie barneleg og ikke som en del af et organisatorisk udviklingsredskab. Vi havde kendskab til, at legen blev brugt i organisationer og har også selv været udsat for forskellige lege på kurser i diverse organisationer men var ikke bevidst, om at det var så udbredt som fænomenet viser sig at være. For mange medarbejdere er leg på arbejdet en realitet, idet flere og flere organisationer betragter legen som en væsentlig faktor i det daglige arbejde. Tag for eksempel vores forsvar som bruger det meste af tiden på at lege krig, professionelle idrætsudøvere der bruger mere tid på den daglige træning og leg end selve konkurrencen, og organisationer der konstant leger med at udvikle nye produkter. De fleste har sikkert også oplevet, at legen efterhånden er blevet en del af ethvert kompetenceudviklingskursus, og et

stigende antal organisationer har gjort legen til en integreret del af deres hverdagskultur, som for eksempel Google. Her har de indført Google-time, som betyder, at medarbejderne har mulighed for at bruge 20 procent af deres daglige arbejdstid på hvad som helst, og virksomhedens faciliteter dækker over alt fra musikrum til relaxrum. I kølevandet på denne legekultur som er ved at opstå, dukker også mange legende konsulentvirksomheder frem. Nogle eksempler på disse er Zentropa, Adeo, Dacapoteteateret og ACT!, som alle arbejder med leg og rollespil, som en del af en organisationsudvikling på mange forskellige måder. Men er denne fremgang tegn på en positiv virkning af leg og rollespil i organisationer, eller er det blot endnu et modefænomen?

Ifølge Jesper Bove-Nielsen er legen ikke et nyt modefænomen, idet han påpeger, at det ikke er nyt, at legende aktiviteter har en fordrende virkning på os mennesker. Han skriver i sin bog "Corporate Kindergarten", at legen er ældre end mennesket, da det er en del af naturens udviklingscyklus. Det betyder også, at når vi glemmer at lege så forbryder vi os mod vores egen natur "(...)vi spørger faktisk efter problemer og sætter en effektiv stopper for udviklingen." [Bove-Nielsen 2003:106] skriver han. Han mener, at legen og spillet er fundamentet for civilisationens udvikling, idet menneskes leg og spil har skabt lov og orden, filosofi, videnskab, uddannelse og organisationer. Derfor mener han også, at vi bliver nødt til at forstå legens og spillets natur for at kunne tage hånd om vores egen og organisationens udvikling [Ibid.]. Han skriver videre, at også i psykologiens verden er legen:

"(...)en nødvendig, sund og frigørende aktivitet. Faktisk er det en af de mest sunde funktioner, vi har. Det er derfor legen er så interessant for virksomheder, som ønsker vækst og fornyelse."

[Ibid.:34]

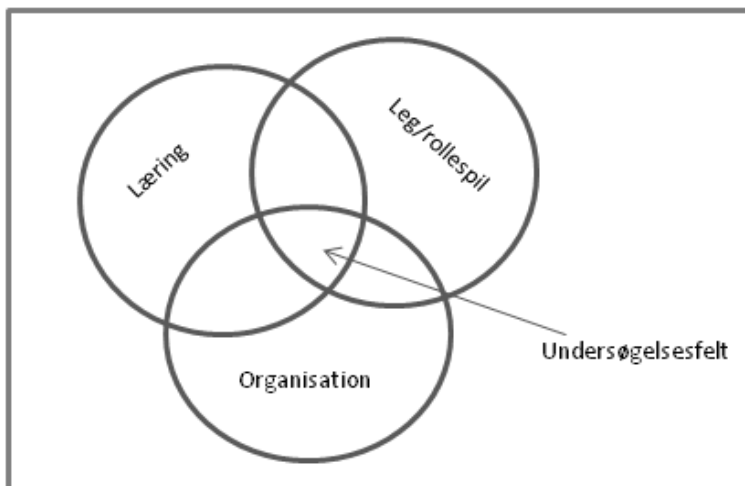
Vækst og fornyelse er netop, hvad den moderne organisation tilstræber i en verden i konstant forandring, hvor viden er afgørende for organisationens udvikling. Man kan i dag ikke nævne organisationer uden også at nævne læring, forandringsprocesser og udvikling. Derfor er efterspørgslen efter læringstilbud, der rummer organisationers alsidige behov

mange, og i de senere år har kreative læringsmetoder såsom leg og rollespil, vundet indpas i den organisatoriske kontekst. Især har vi fået kendskab til, at rollespil i alle mulige afskygninger har fundet sin vej ind i organisationen og benyttes flittigt som læringsredskab. Men hvorfor? Et bud er, at rollespil passer ind i vores hyperkomplekse samfund, der hele tiden forandrer sig og stiller krav til medarbejderne om at være omstillingsparate. Fleksible medarbejder, der kan spille flere roller, klarer sig bedre end dem, der ikke kan omstille sig eller tænke innovativt. Et felt vi uddyber senere i det efterfølgende kapitel (side 27).

Men selvom rollespil flittigt anvendes i den organisatoriske kontekst, er det ikke teoretisk anerkendt som læringsredskab [Duus 2004: 272]. Ud fra vores vurdering bruges rollespillet i undervisnings-situationer, derfor også mest som supplement til den traditionelle undervisning i organisationer. Dette er dog ikke tilfældet på Danmarks eneste rollespilefterskole Østerskov, som vi med stor interesse har besøgt. Skolen bruger tværfaglige rollespil som primær læringsform. I uger forvandles hele skolen eksempelvis til et simuleret Manhattan-projekt, hvor fagene fysik, kemi, tysk, engelsk og historie alle har noget at bidrage med. Trods stor tilfredshed blandt eleverne og lærerne indrømmer skolens forstander Mads Lunau, at skolen ikke arbejder ud fra noget læringsteoretisk fundament omkring rollespil og læring, men blot mange års praksiserfaring inden for feltet, der styrker dem i troen på, at rollespil kan skabe læringsresultater. Måske det samme gør sig gældende for de konsulentvirksomheder, der bruger rollespil organisationer? Et forsøg på at tilføre rollespilorienterede læringsarrangementer mere seriøsitet kan ske ved at kalde dem "fiktionsbaserede læringsprocesser," hvilket var tilfælde på et seminar vi deltog i i marts¹. At kalde rollespil "fiktionsbaserede læringsprocesser" er også et forsøg på at skabe opmærksomhed omkring rollespil som læringsredskab. Gennem specialet bruger vi dog den simple benævnelse rollespil.

¹ Et seminar med titlen "Fiktionsbaserede læringsprocesser" arrangeret af konsulentvirksomheden ACT!, hvor fokus var hvordan rollespil, forumteater, totalteater, situationsspil kunne bruges i praksis.

Det er denne praksisviden omkring feltet og derved den manglende teoretiske viden, der blandt andet gør det interessant for os at beskæftige os med rollespillets læringspotentiale i organisationer. Det er derfor også her vores undren befinder sig. Det skyldes, at vi ud fra vores universitetsbaggrund har svært ved at acceptere, hvordan en metode kan benyttes så meget i praksis uden en teoretisk ballast. En teoretisk baggrund kan ud fra vores synspunkt være med til at evaluere læringsaspektet af metoden, og derved skabe en anerkendelse omkring rollespil i organisationer. Samtidig skaber det også et interessant undersøgelsesfelt for os, idet vi ser en mulighed for, at vores speciale kan bidrage med en teoretisk viden til feltet: rollespil i organisationer. Denne teoretiske viden ønsker vi at skabe ved at fokusere på tre forskellige områder eller dele af feltet, som tilsammen skal give os en teoretisk og efterfølgende empirisk viden om rollespil som lærings-redskab i organisationer. Disse tre dele er læring, leg/rollespil og organisationer, som til sammen udgør vores undersøgelsesfelt.



Figur 1: specialets undersøgelsesfelt

Begrundelsen for, at vi har placeret leg og rollespil i samme cirkel er, at vi forstår rollespil som en form for leg og derigennem at opnå et bredere

teoretisk felt at arbejde ud fra. Denne sammenhæng uddyber vi i det efterfølgende kapitel (side 27).

Undersøgelsesfeltet befinder sig i midten og er det felt, vi teoretisk har fundet mindst litteratur om. Derimod har vi ud i informationssøgning fundet en del teori inden for de store cirkler læring, leg/rollespil og organisation. Samtidig viser modellen også, at cirklerne ud over undersøgelsesfeltet overlapper hinanden enkelte steder, det vil sige, at der findes litteratur omkring leg/rollespil og læring, organisatorisk læring samt enkelte publikationer omkring leg/rollespil i organisationer.

Vores indledende undersøgelse startede i feltet leg/rollespil i organisation, da vi tidligt i specialeprocessen opnåede kendskabet til Niels Åkerstrøm Andersens (herefter benævnt Åkerstrøm) bog "Legende magt", som ud fra et kritisk perspektiv sætter fokus på leg i organisationer. Herfra udsprang vores undren idet vores umiddelbare forståelse af leg i organisationer blev sat til revision. Vores udgangspunkt var at betragte leg som den frie nysgerrige børneleg, en form for leg som vi ikke kunne forestille os udført i en organisatorisk kontekst. Da organisationen ifølge Åkerstrøm kan påstås at underlægge individet nogle strukturer og forpligtelser, så hele spørgsmålet omkring legens frivillighed skabte en interesse og samtidig en undren. Fordi, hvordan leger man i organisationer, og kan legen karakteriseres som en frivillig aktivitet? Gennem fordybelse i feltet leg og legens former i organisationer, blev vi mere betaget af at se på metoden rollespil, som en form for leg med et læringspotentiale. Interessen for rollespil udspringer blandt andet af, at vi i gennem vores uddannelse i Interpersonel organisationskommunikations (herefter IPOK) har stiftet bekendtskab med en form for rollespil kaldet situationsspil. Disse spil har til hensigt at give os som studerende praksiserfaring med forskellige konsulentopgaver gennem afprøvning og øvelse i en simuleret situation. Dette fokus på metoden rollespil som læringsredskab gav anledning til flere undrende spørgsmål. Hvad er det der sker med rollespillets læringspotentiale, når konteksten er organisationen, og hvilken form kan rollespil have i en organisation?

På baggrund af disse tanker omkring undersøgelsesfeltet danner vi grundlag for specialet. Et speciale, hvor formålet er at skabe et teoretisk udgangspunkt for rollespil som læringsredskab i organisationer og efterfølgende afprøve denne teori i praksis. Baggrunden for den praksis afprøvning var et ønske vi begge havde fra starten af specialeforløbet. Det skyldes, at vi anså det som en spændende udfordring at være i stand til at diskutere teori i forhold til praksis og samtidig få noget konsulent-erfaring. Ydermere er grunden til, at vi har valgt at medtage empiri, at vi ønsker at lave en mere dybdegående analyse af rollespil som læringsredskab, da vi mener, at teorier ikke kan stå for sig selv, men egentlig først kan legitimeres, når de bruges i praksis. Vores rekvirent blev Viborg Kommune (herefter benævnt Viborg) ganske enkelt, fordi Mette i foråret 2008 var praktikant i kommunens HR-afdeling, og derfor vidste at der her var stor interesse for et specialesamarbejde.

Disse tanker har dannet baggrund for følgende empiriske problemformulering:

Hvordan kan rollespil bruges som læringsredskab på et kursus i en konkret organisation, og hvordan vurderer vi en sådan læring kan komme til udtryk?

Den empiriske problemformulering giver os grundlag for følgende underspørgsmål. Et underspørgsmål som udspringer af Åkerstrøms kritiske vinkel til feltet "leg i organisationer".

Hvilke udfordringer er der forbundet med at bruge rollespil i organisationer?

For at være i stand til at give et bud på, hvordan rollespil kan bruges som læringsredskab i en konkret kursussituation, ser vi det som nødvendigt at svare på følgende teoretiske problemformulering:

Hvilket teoretisk fundament ser vi anvendeligt for at udvikle et rollespil og efterfølgende vurdere dets muligheder som metode til læring?

Den teoretiske problemformulering besvares i den første del af specialet, mens den empiriske problemformulering finder sin besvarelse i anden del. For at besvare den empiriske problemformulering inddrager vi os selv som spiludviklere og facilitatorer af vores eget rollespil på et lederkursus i Viborg. Vi giver her en kort beskrivelse af specialets opbygning, og processen bag dets tilblivelse for at give et overblik over specialet som helhed.

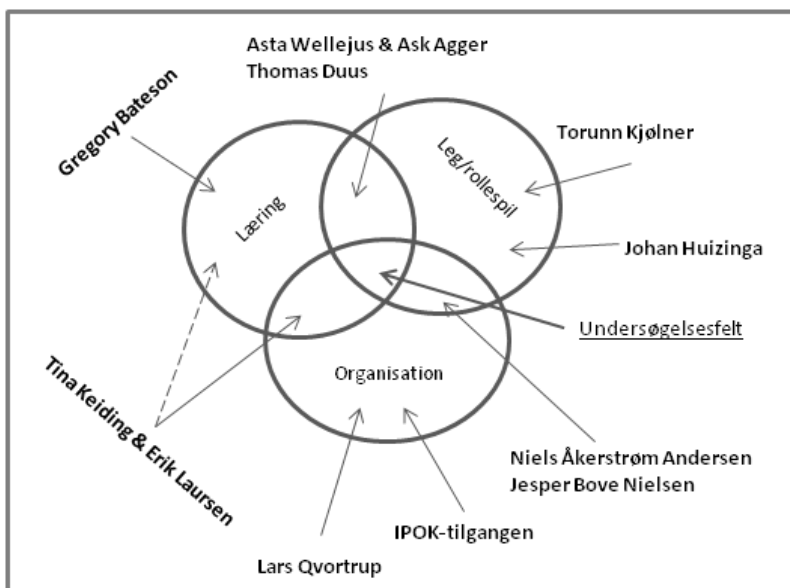
Læsevejledning

Overordnet har vi som sagt opdelt vores speciale i to dele, en teoretisk del og en praksisorienteret del, der hver svarer på hver sin del af problemformuleringen for derigennem at give et samlet indblik i undersøgelsesfeltet. Vi vil her kort gennemgå de to dele hver for sig.

Den teoretiske del

Denne del af specialet har til formål at argumentere for, at vi teoretisk kan bruge rollespil som læringsredskab i organisationer og udgør de teoretiske og metodiske værktøjer, vi bruger som udgangspunkt for vores analyse. Teoridelen indeholder fire kapitler, en introduktion til feltet hvor vi skriver specialet ind i en forståelse af vores samfund samt giver et historisk overblik over legen. En placering af specialets forståelsesramme, hvori vi definerer vores tilgang til forsker- og konsulentrollen, samt vores epistemologiske forståelse. En definition af læring ud fra Gregory Batesons forståelse og efterfølgende dens placering i organisationer samt en beskrivelse af rollespil som læringsredskab primært ud fra forfatterne Thomas Duus samt Asta Wellejus & Ask Agger. Rollespilsteoriene har til opgave at give det metodiske overblik over feltet, hvorimod vi benytter Bateson og hans individ forståelse af læring til en mere dybdegående forståelse af, hvordan individet lærer. Ydermere benytter vi Tina Keiding og Erik Laursens forståelse af Bateson til at placere hans læringsforståelse og derved vores i et organisatorisk felt.

I et forsøg på at skabe et overblik over de primære teoretikere vi benytter i specialet og, hvilke områder de behandler har vi påført disse i modellen over vores undersøgelsesfelt.



Figur 2: Specialets undersøgelsesfelt med teoretikere

Ud fra disse mener vi derved at kunne skabe en forståelse af undersøgelsesfeltet og derved skabe et teoretisk fundament som vi kan benytte i udarbejdelsen og efterfølgende analysen af vores rollespil.

Den empiriske del

I denne del afprøver vi det teoretiske fundament på en konkret empiri for derigennem at undersøge, hvordan et rollespil kan se ud samt, hvordan eventuelt læring kommer til udtryk. Vi har derfor udviklet et rollespil til lederkurset Viborg Ledelse, som er et to dages kursus for nye ledere i Viborg. Vores empirimateriale består af videoobservationer og egne observationer fra selve kurset samt efterfølgende interview. Rollespillet vi har udarbejdet har titlen "Sommerferiens dilemma" og udspiller sig i form af en simuleret mødesituation, hvor deltagerne gennem rollerne som enten leder eller medarbejdere skal planlægge

sommerferiens placering. Hver medarbejderrolle har fået udarbejdet et karakteroplæg som i spillet er modstridende. Ud over leder- og medarbejderrollen er der i spillet også en observatørrolle, hvis opgave det er at observere spillet og efterfølgende give deltagerne i spillet feedback (en nærmere uddybelse af spillet kommer på side 120).

Vores analyse er opdelt i tre dele: Udvikling af "Sommerferiens dilemma", analyse af deltagerens individuelle læringspotentiale, og sidst en vurdering af vores rollespil som metode til læring. Herefter diskuterer vi magt og frivillighed i relation til brugen af rollespil i organisationer. Men inden vi begiver os i kast med en introduktion til undersøgelsesfeltet, vil vi kort sige et par ord om speciales tilblivelse, da den skarpe opdeling mellem teori og praksis ikke afspejler vores specialeproces.

Vejen til specialet

Allerede i midten af december havde vi det første møde med HR-afdelingen i Viborg, som var meget positive overfor vores idéer om at inddrage rollespil som læringsredskab på et af deres udviklingskurser. På andet møde i januar blev vi enige med konsulenterne i kommunens HR-afdeling om, at vi skulle deltage på lederkurset Viborg Ledelse. I perioden fra januar til marts indsamlede og læste vi litteratur omkring leg og rollespil samtidig med, at vi udviklede rollespillet "Sommerferiens dilemma". Det har betydet, at vores teoretiske viden omkring rollespil og læring på det tidspunkt ikke var så omfattende, som det kommer til udtryk i specialets teoretiske udredning. Da dette først er skrevet efter, vi havde udført vores rollespil på Viborg Ledelse. Vi har i udviklingen af rollespillet, derfor også brugt den baggrundsviden, vi har tilegnet os igennem fem år på Aalborg Universitet, og ikke mindst vores kreativitet. Mere konkret er det vores viden inden for feltet IPOK, der har haft stor indflydelse på udformningen af det rollespilsforløb, vi udviklede til Viborg Ledelse.

Specialets udviklingsproces har derfor været meget vekslende, hvor vi har læst teori, designet rollespillet og efterfølgende læst mere teori samt udarbejdet rapporten. Vi vil ikke lægge skjul på denne vekslende proces mellem teori og praksis, fordi den har givet os en spændende og lærerig

proces, hvor vi løbende også har tjekket vores teoretiske antagelser med Viborgs HR-konsulenter, for at få afkræftet eller bekræftet om disse antagelser gav mening i forhold til deres praksiskendskab. Efter udfoldelsen af vores rollespil, har vi selv opnået praksisviden og erfaring, hvorefter vi særligt vendte tilbage til teorierne for at kunne analysere vores praksis.

Introduktion til feltet

Kapitlet har til hensigt at give et historisk overblik over leg i organisationer samt argumentere for, hvordan vi forstår rollespil som en form for leg. Men inden vi vender blikket mod leg og rollespil i organisationer, vil vi give et kort indblik i den kompleksitet, som vores samfund ifølge Lars Qvortrup rummer. En kompleksitet som i relation til leg og rollespil har en relevans, hvilket kommer til udtryk igennem denne introduktion. Vi giver derfor et kortfattet indblik i det samfundsperspektiv, som dette speciale med rollespil i fokus skriver sig ind i.

En verden i konstant forandring

Qvortrup hævder, at vores nuværende opfattelse af samfundet skal genbeskrives, idet samfundet har forandret sig. Han skriver i sin seneste bog "Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse", at samfundet i dag skal betegnes som et polycentrisk socialsystem, hvor forskellige delsystemer er ydelsesafhængige. Det vil sige, at de hver især leverer en ydelse, som de gensidigt er afhængige af [Qvortrup 2004a:33]. Modsat tidligere, hvor samfundet kunne betegnes som et monocentrisk socialsystem med ét subjekt, statsminister, kongehus mv. Samfundet kan betegnes som:

"(...)et socialt system med mange centre og mange subsystemer, der opretholder grænsen mellem samfund og ikke-samfund igennem disse subsystemers komplekse samspil, og hvis hovedfunktion er at frembringe en stor indrekomplesitet, der kan matche en hastigt voksende ydrekomplexitet."

[Ibid.:33-34]

Subsystemernes, eksempelvis organisationernes eller menneskets opgave eller udfordring er derfor at håndtere denne kompleksitet ved at opnå en indrekomplesitet, der matcher den ydrekomplexitet. Et eksempel på dette kan være, at hvis du som medarbejder i en organisation skal løse en vanskelig opgave, så forbereder du dig til opgaven eller, hvis

du skal 117 ting, så laver du en arbejdsplan. Dette vil for mennesker sige, at vi skal udvikle kompetencer for organisationen, at den skal udvikle strategier, der er lærende og fleksible, og for samfundet "(...) at udvikle en smidig struktur af funktionelt differentierede systemer." [Ibid.:35].

Qvortrup beskriver dette samfund, som et hyperkomplekst samfund², idet komplekse systemer iagttager andre komplekse systemer samtidig med, at de iagttager kriterierne for deres egne iagttagelser. Det betyder, at vi hele tiden ud over at forholde os til en kompleks omverden også må forholde os til vilkårligheden af vores eget forhold til omverdenen. Vi er ikke blot usikre på omverden, men vi er også usikre på vores egen usikkerhed, og vi forholder os løbende til denne dobbeltusikkerhed. Finn Van Hausen med flere henviser også til det hyperkomplekse samfund i bogen "Den lærende organisation – om evnen til at skabe kollektiv forandring":

"Vores verden er at sammenligne med et målsøgende missil. Selv efter det er affyret, må man kunne ændre dets retning mod det mål, der flytter sig hele tiden."

[Van Hauen et al. 2000:22]

Vi må altså som samfund, organisation eller menneske hele tiden være klar til at ændre de allerede fastlagte planer, fordi systemet ændrer sig, inden vi er kommet i mål. Vi må få vores indrekompleksitet til at matche den ydre ved løbende at være omstillingsparate, for at anvende et i dag ofte brugt ord.

² Det kan dog diskuteres om denne kompleksitet, som vores omverden ifølge Qvortrup består af lige nu ikke altid har eksisteret, idet der måske altid har eksisteret en eller anden form for kompleksitet i omverden. Men dette er en anden diskussion, som vi ikke ønsker at tage op her.

Hvordan håndter vi kompleksitet?

Her er nøgleordet viden, idet kompleksiteten ifølge Qvortrup kan håndteres gennem viden. Men hvad er viden, og hvordan skal den begrundes. Det giver Qvortrup følgende forslag til:

“Viden er et redskab til at transformere usikkerhed til sikkerhed, men den er ligeledes et redskab til at give usikkerhed form, dvs. opretholde usikkerhed som usikkerhed, men gøre den håndtérbar.”

[Qvortrup 2004b]

Det indebærer dog, at viden både er en betegnelse for forholdet mellem individ og omverden og for individets forhold til sig selv. Man kan sige, at viden retter sig mod verden, men viden retter sig også mod sig selv. Opnåelsen af denne viden sker gennem læring, som kort fortalt ifølge Qvortrup betegner denne proces, i hvilken mennesker og organisationer skaber indrekompleksitet. Vi skal altså som borger i samfundet eller medarbejder i en organisation altid være klar til at forandre os, som vi tidligere har skrevet, og det er her, vi ser, at legen kan gøre sig nyttig. Vi ser leg som et redskab til at skabe en proces, hvor mennesker og organisationer kan skabe indrekompleksitet, der matcher den ydre eller modsvarer den ydre kompleksitet. Leg i organisationer kan altså bruges som et læringsredskab til at skabe en indrekompleksitet.

Men legen er faktisk ikke ny i organisationer, selv om den forekommer som en ny tendens. Åkerstrøm beskriver i hans bog "Legende magt" legens udvikling i organisationer. Han beskriver, at legens form har udviklet sig i takt med organisationen, og er blevet tilpasset dens behov. Åkerstrøm henviser i sin bog til, at der gennem tiderne har eksisteret mange former for leg i organisationer både i Danmark og i udlandet. Han har i sin forskning til bogen teoretisk undersøgt leg i organisationer i meget bred forstand. Hans udgangspunkt har ikke været en bestemt form for leg, men blot de typer af lege der har fundet og finder sted i organisationer.

Leg i organisationer

Åkerstrøms forskning har givet et udgangspunkt for at kategorisere legens historik. En historik han har kategoriseret ud fra legens form, symbolik og funktion og efterfølgende fordelt dem i tre forskellige tidsperioder, som skal give et historisk billede af legens udvikling i organisationer.

Fra 1860	Kappestrid og konkurrencelege	Legen symboliserer organisationens realitet	Tydliggørelse af organisationens spilleregler
Fra 1955	Træning og simuleringsspil	Legen skal tilstræbe en simplificeret repræsentation af den organisatoriske realitet	Træning og afprøvning af kompetente rolleudfyldning
Fra 1980	Social skabesspil	Legen er virelighed og faciliterer interaktionel skabelse af den organisatoriske realitet	Invitation til at lege organisationen og dens sociale relationer frem

Figur 3: Semantisk historie [Åkerstrøm 2008:88]

Den aktuelle form for leg, de såkaldte sociale skabesspil er dem, der har mest relevans for specialet. Vi finder det dog interessant at uddybe de øvrige historiske legeformer for derigennem at give et overblik over feltet og dets udvikling.

Kappestrid og konkurrencelege

De første artikulationer af forholdet mellem leg og organisationer kalder Åkerstrøm "Kappestrid og konkurrencelege". De dækker blandt andet over dyrskuer og industriudstillinger, hvor udstillingerne i sig selv har et skær af leg, da de er en form for simuleret marked, idet "*Udstillingerne skal spejle markedet, men er ikke markedet selv.*" [Åkerstrøm 2008:34]. Det virkelige marked er præget af konkurrence, og på udstillingen er denne konkurrence symboliseret igennem prisuddelinger eksempelvis for det bedste avlsdyr. Konkurrencerne dukker også op i organisationerne i denne tidsperiode igennem kappestrider eller konkurrencer mellem arbejderne, og havde til hensigt at stimulere moralen i organisa-

tionen. Det er dog tvivlsomt, om dette var tilfældet. 1860'erne og frem var også en periode, hvor firmaidrætten fandt sin vej frem, og der er tale om organiseret lege både mellem organisationer, arbejder og forbruger [Ibid.:39]. Dog er denne periode præget af, at man hele tiden har i fokus, at for megen leg er lig med effektivitetsfald og demotiverende tabermentalitet.

”Funktionen ved konkurrencelegene synes at være, at værdien konkurrence på én gang symboliseres, dyrkes og disciplineres.”

[Ibid.:44]

Trænings og simuleringsspil

Fra midten af 1950'erne opstod det Åkerstrøm kalder ”Trænings og simuleringsspil”³, som var en form for ledelses- og forretningsspil, der havde til opgave at illustrere simple principper for ledelse *”(...)f.eks. profitmaksimering og forholdet mellem pris, produktionsomkostninger og indtjening.”* [Ibid.:44]. Ofte var man delt op i forskellige grupper, der konkurrerer imod hinanden. Hvert team repræsenterede en organisation, som blev sat over for en omverden, hvor de ud fra nogle data om omverden skulle træffe beslutninger. Beslutningerne blev kørt igennem en simuleringsmodel og teamet fik resultaterne af deres beslutninger at vide. Det team, der har det bedste økonomiske resultat vinder. Disse spil har en del til fælles med de krigsspil, som opstod under 2. Verdenskrig, idet spillene giver mulighed for at afprøve forskellige strategier og taktikker uden, at de har konsekvens i ”virkeligheden”.

”Man indhenter erfaring med at evaluere dynamiske situationer, der løbende udvikler sig. Spillene finder fejl hos individer, organisationer og doktriner eller teorier. Dertil kommer erfaringen med beslutningstagning under pres og med begrænset viden.”

[Ibid.:46]

³Det er dog vigtigt at holde for øje, at når Åkerstrøm benytter begrebet simulering betyder det ikke det samme, som når vi senere i specialet benytter selvsamme begreb.

Formålet er altså at optræne en bestemt form for studerende, medarbejder eller leder til at varetage bestemte roller eller funktioner i organisationen [Ibid.:88]. Åkerstrøm skriver endvidere, at disse spil står i modsætning til cases, fordi i cases kan man lære, hvorimod man i spillene kan gøre egne erfaringer, mens man lærer [Ibid.:88]. Selvom han påpeger i hans semantiske opdeling, at denne form for lege ligger tilbage i tiden, mener vi dog, at denne legeform stadig benyttes i vor tids organisationer. Et eksempel er et simulerede værdispil kaldet "MUS med værdi," som er udarbejdet til Københavns Kommune. Det er et computerbaseret spil, der har til hensigt at forberede kommunens ledere og medarbejdere til den årlige MUS – samtale⁴.

Socialskabelseslege

I modellens sidste kategori er vi kommet frem til begyndelsen af 1980'erne. På dette tidspunkt ses leg ikke blot som noget der er organiseret men som leg der selv skal organisere. Legens form kaldes sociale skabelseslege, idet organisationen i egenskab af sociale relationer, vision, strategiske roller og identitet kan leges frem. Legen bliver virkelighed, idet legen ikke skal repræsentere virkeligheden, som gør, at vi får en legende virkelighed [Ibid.:88]. Denne fase adskiller sig fra den tidligere ved, at der ikke længere er *"(...)tale om meget sagligt komplicerede og langvarige spil understøttet af computere eller andet regneudstyr."* [Ibid.:59]. I stedet er der tale om spil/lege, der kan beskrives på en til fem A4 ark, og som vægter de sociale relationer højere end klare læringsmål, som det var tilfældet i simulering og træningsspillene. Vi er også gået fra en fase, hvor man kun talte om spil i organisationer og ikke om leg til en fase, hvor man taler om leg i organisationer.

"Hvor legen i den forudgående fases spil ikke måtte overdrives og helst kun have en attraktionsfunktion, er der ingen forbehold over for leg og det legende i denne fase."

[Ibid.:60]

⁴ Et spil som Mette på sit 3. Semester arbejde med.

I disse lege må man gerne have det sjovt, men samtidig er der fokus på, at legen skal have et formål, for legen skal stadig have alvor, men alvor står ikke nødvendigvis i modsætning til leg. Åkerstrøm henviser til Marlene Caroselli, der formulerer det på følgende måde:

*”Hvert spil begynder med spillets formål. Selv om vi kalder disse aktiviteter for ’spil’, er de ikke ’udelukkende sjove og spil’. Det er underholdende arbejde – ikke tankeløs beskæftigelsesterapi (...)
Som regel er der en form for konkurrence indbygget sammen med et ubekymret fokus.”*

[Caroselli 1996:xiii i Åkerstrøm 2008:60]

Åkerstrøm påpeger, at det at have det sjove kan være et selvstændigt formål med legen, idet det er med til at skabe en positiv atmosfære, hvor medarbejderne føler de har det sjovt, mens de er på arbejde [Åkerstrøm: 2008:61]. Formålene med de sociale skabelseslege er dog mere almene og refleksionsorienteret sammenlignede med trænings- og simuleringsspillene mere stramt formulerede mål. Det betyder også, at skabelseslegens formål giver mulighed for genfortolkning undervejs. De mere konkrete læringsmål i skabelseslegene skal, ifølge Åkerstrøm leges frem og deltagerne må lære at være lærende i stedet for at lære noget bestemt. Skabelseslegens læringsmål kan for eksempel være:

”(...)at innovere (men ikke hvad), at perspektivskifte (men ikke til hvilke perspektiver), at kunne være i dialog og samarbejde (men ikke om hvad), at sætte ord på følelser og relationer (men ikke med hvilke ord).”

[Ibid.:184]

Åkerstrøm retter dermed en kritik af læringsmålene, fordi han karakteriserer dem for generelle, selvhenvisende og tomme. Vi mener dog, at disse læringsmål i vores hyperkomplekse samfund kan have sine fordele, idet vi gennem legen kan blive mere omstillingsparate, som ifølge Qvortrup er en nødvendighed.

Åkerstrøm har analyseret en mængde skabelseslege, som spænder vidt og bredt lige fra de terapeutiske lege til lege med et mere fagligt fokus.

Fælles for dem alle er, at det er organisationens menneskelige ressourcer, som man ønsker udviklet og stimuleret gennem legene [Ibid.:68-69]. Vi vender i slutningen af specialet tilbage til Åkerstrøms betragtninger af sociale skabelseslege. Åkerstrøm kommer ikke nærmere ind på, hvad han definerer som leg, men da dette er vigtigt for vores forståelse af rollespil uddyber vi i det følgende, hvad vi teoretisk forstår ved leg.

Hvad er leg?

Der er skrevet mange bøger om leg, særligt om børns leg som er kendetegnet ved den uskyldige og frie leg, hvor udgangspunktet er en opdagende nysgerrighed overfor omverden. Men Bove-Nielsen henviser også til, at denne opdagende nysgerrighed for omverden findes hos voksne mennesker, for som han skriver, så er legen et af de centrale elementer i fornyelse og vækst.

"Uden leg ville der ikke ske nogen fremskridt inden for videnskab, litteratur, forretning, filosofi, kultur eller endog biologi. Hvis ingen havde leget før i tiden, ville man ikke have kendt til eksistensen af aktiemarkeder, livsforsikringer eller SiliconVally."

[Bove-Nielsen 2003:84]

Der findes mange udtryk, der knytter sig til leg, en af dem er "at lege med mulighederne", der i forlængelse af citatet giver god mening. Forstået på den måde at leg med seriøse muligheder inden for eksempelvis videnskabelige områder kan resultere i fremskridt. Carl Gustav Jung sagde, at *"En kreativ tankegang leger med de ting, den elsker at beskæftige sig med"* [Ibid.:227]. Ser vi på legen med mere teoretiske briller, så kan leg betragtes ud fra forskellige optikker, og det afspejles i litteraturen inden for området, der spænder over forskellige videnskabelige tilgange lige fra psykologiske til matematiske [Linder et al. 2001:2]. Vores forståelse af leg ligger mest inden for den sociologiske forståelsesramme. Det betyder blandt andet, at vi ikke ser leg som en psykologisk tilstand, som for eksempel er tilfældes hos Mihaly Csikszentmihalyi, der beskæftiger sig med begrebet *flow*, som er en tilstand af intens koncentration, hvor en person glemmer alt omkring sig. Denne tilstand sidestiller Csikszentmihalyi med "det legende". Dog er det

svært at frasige sig, at der i den sociale leg, også sker psykologiske processer, der er afgørende for legen. Vi har dog valgt primært at betragte leg, som en form for interaktion med udgangspunkt i Gregory Batesons teorier om leg. Batesons legeteorier er sammen med Johans Huizingas blandt de teoretikere, der hyppigt bliver henvist til inden for legeteori. Begge bliver desuden også diskuteret i Åkerstrøms bog "Legende magt". Vi mener, at de to legeteoretikere tilsammen giver et kvalificeret bud på, hvad leg er. Dog trækker vi i det følgende mere på Batesons teorier end på Huizingas.

Leg ifølge Bateson

Bateson betragter leg som kontekst for interaktion, og det udspringer af hans observationer af abers leg i en zoologisk have. Han skriver følgende i "Steps to an ecology of mind":

"I saw two young monkeys playing (...)engaged in an interactive sequence of which the unit actions or signals were similar to but not the same as those of combat. It was evident, even to the human observer, that the sequence as a whole was not combat (...). Now, this phenomenon, lay, could only occur if the participant organisms were capable of some degree of metacommunication, of exchanging signals which would carry the message "this is play."

[Bateson 2000:179]

Bateson udleder af dette, at aber er i stand til at udveksle signaler der kommunikerer, "dette er leg", som han betragter som et meta-kommunikativt signal. Konteksten leg kræver altså en form for meta-kommunikation om, at dette er leg. Han uddyber udsagnet "dette er leg" yderligere og forklarer udtrykket således: "*De handlinger, vi nu giver os af med, betegner ikke det, som de handlinger, som de står for, ville betegne*" [Bateson 2005:195]. Det vil sige, at handlingerne i legen ikke betegner det, de almindeligvis betegner uden for legen. Forklaret i forhold til abernes leg betyder det, at et nap, betegner et bid, men det betegner ikke det, biddet ville betegne da biddet ellers betegner (eller

signalere) vrede men i legen blot er ment som "sjov og drilleri" [Ibid.:195].

At der kan signaleres et budskab om, at "dette et leg" forudsætter også, at det har en modsætning, altså at noget kan betegnes som ikke-leg. Legen refererer netop til det, den ikke er. Legen har derfor ifølge Bateson en dobbeltreference. Legen refererer både til sine egne rammer, ved at der i legen hele tiden metakommunikeres om legens ramme, men samtidig også til ikke-legen, som vi her kalder virkeligheden. Aflæsningen af legens signaler forudsætter derfor også et kendskab til den virkelighed legen refererer til [Keiding & Laursen 2005:73-74]. Legen henviser til en som-om-kontekst. Den henviser til konteksten for en interaktion, og ikke til selve interaktionen. Forholdet mellem interaktion og kontekstualisering får derved et særligt udtryk i legen. Legen kan dermed skabe en ramme for afprøvning og tolkning af de interaktionsmønstre, der er tilknyttet en bestemt kontekst [Ibid.:71-72]. Aberne kan derfor siges at afprøve interaktionsmønstre, der er relateret til konteksten slåskamp. Batesons centrale pointe er altså, at når en interaktion udføres i konteksten "leg", så tolkes handlinger anderledes end hvis konteksten var "ikke-leg". En mand der kommer i mod dig med en kniv tolkes anderledes, hvis konteksten er leg, end hvis det sker uden for denne kontekst – på åben gade eksempelvis. Batesons syn på leg skaber ifølge vores optik mening i forhold til den forudforståelse vi har for leg, som en social aktivitet; en interaktion mellem flere aktører, hvor konteksten for denne konstrueres og danner en som-om-kontekst.

Homo Ludens – Det legende menneske

Som et supplement til Batesons teori om leg som kontekst for interaktion, argumenterer Huizinga i bogen "Homo Ludens" fra 1938 for, at al kultur opstår og udvikler sig i leg. Hans betragtninger af lege som aktiviteter, der er afgrænset i tid og rum, er ikke fjern fra Batesons beskrivelse af leg som en kontekst. Om legen siger han følgende:

"Legen adskiller sig fra det almindelige liv ved sin placering i tid og rum. (...)Den foregår indenfor bestemte rumlige og tidsmæssige grænser, og bærer sin betydning og sit forløb i sig selv."

[Huizinga 1993:17]

Han omtaler desuden det der sker i legen således:

"Den der leger træder for en tid ud af dette liv og ind i et aktivitetsområde, der er foreløbigt og har sine egne love."

[Ibid.:16]

Hvis livet forstås som den daglige virkelighed, med faste rutiner, så har legen sit eget rum, som ligger uden for denne daglige virkelighed. Ud fra en epistemologisk og ontologisk optik kan vi diskutere, hvordan "virkeligheden" skal forstås, og om man overhovedet kan tale om at træde ind og ud af livet eller virkeligheden. Huizingas betragtning om, at legen har sine egne love, og bærer sit forløb i sig selv supplerer Batesons legeteori. Hvor man kan sige, at det der metakommunikeres om i legen jo netop kan være legens love, og det Bateson kalder for legens ramme. At legen har sin egen placering i tid og rum, kan paralleliseres til Batesons forståelse af leg som en som-om-kontekst. Huizinga betragter også leg ud fra en mere metafysisk perspektiv, og er en af de første der har udtalt, at "Al leg er frem for alt en frivillig handling. Leg på kommando er ikke længere leg." [Ibid.:15]. Han tager udgangspunkt i frivilligheden og stiller det som forudsætning for at leg kan finde sted. Frivilligheden i legen er en væsentlig faktor for legens karakter og udbyttet af den, og særligt når vi behandler leg i organisationer. Netop legens frivillighed er interessant for os, da vi anser det for at være en af udfordringerne med hensyn til "at lege i organisationer", som specialet

også vil diskutere. Med udgangspunkt i dette afsnit vil vi inden vi går videre kort opsummere, hvordan vi forstår leg. Ud fra vores forståelse er leg en frivillig handling som udspiller sig i en interaktion bestående af flere aktører, der tilsammen konstruerer en legende kontekst eller såkaldt simuleret kontekst, der er afgrænset i tid og rum, hvor rammerne løbende kan diskuteres gennem metakommunikative signaler.

I vores speciale går vi som nævnt et skridt videre og fokuserer på en bestemt form for leg nemlig rollespil. At rollespil kan betragtes som en form for leg, argumenterer vi for i det følgende.

Rollespillet en form for leg

Børn leger eksempelvis "far, mor og børn", som egentlig udspiller sig ved, at deltagerne påtager sig forskellige roller, og løbende improviserer rammerne for legen, og hver deltager udfylder sin rolle ud fra egne forestillinger om, hvordan en mor eller far er. "Far, mor og børn" klassificeres som leg, men kan også siges at være et spil med roller. Dette lille eksempel illustrerer den flydende grænse mellem rollespil og leg. Thomas Duus Henriksen (herefter benævnt Duus) anser rollespil som en videreudvikling af barndommens regel og rollelege, samt dens fantasi og sociale lege [Duus 2000:23]. Sammenhængen mellem rollespil og leg beskrives af Bove-Nielsen således:

"I sin mest simple form er rollespil en arrangeret leg, hvor man simulerer forskellige roller, situationer og begivenheder."

[Bove-Nielsen 2006:165]

At rollespil er en form for leg hænger blandt andet sammen med den simulerede kontekst, idet man både i legen og rollespillet arbejder med simuleringer af den "virkelige verden".

"Rollespil er et spil med og mellem teaterfiktion og social virkelighed, en leg med roller, masker og personer."

[Kjølnér 2006:138]

Sammenhængen mellem leg og rollespil kan også tydeliggøres ved at benytte det engelske udtryk role play, hvor play både kan betyde leg, spil

men også skuespil eller teaterstykke [Politikens ordbog 2004]⁵. Vi har altså at gøre med to aktiviteter, som er meget lig hinanden. Men rollespil adskiller sig også fra legen ved, at rollespil er mere arrangeret forstået på den måde, at rollespillet oftest har nogle klare rammer eller spilleregler, som deltagerne skal følge for at være en del af konteksten og dermed spillet, hvorimod man i legen løbende forhandler rammerne for konteksten. Torunn Kjølner beskriver det sådan:

”Rollespil er en aktivitet i slægt med legen og som sådan prøvende, processuel og beskyttet af aftale rammer og regler.”

[Kjølner 2006:138]

Ifølge Asta Wellejus & Ask Agger, som har beskæftiget sig meget med rollespil, handler rollespil grundlæggende om:

”(...)at opleve kollektive historier, hvor deltagerne, iscenesat som hovedpersoner, indlever sig i konflikter, fortager valg og mærker konsekvenserne af dem.”

[Wellejus & Agger 2006:220]

De definerer rollespil, som en kombination af leg og spil, der både indeholder spillets fokus på regler, strategi og struktur, men samtidig også legens mere frie fortælleformer, kollektiv kreativitet og formidling. Rollespil kan betragtes som et medie, der befinder sig i krydsfeltet mellem leg og spil, og lige netop denne kombination gør rollespillet til et unikt simuleringsværktøj [Ibid.:219-220].

Vi er af den overbevisning, at der er stor forskel på, hvor regelstyret et rollespil kan være. Hvis vi som eksempel tager ”far, mor og børn”, så kan det udføres både som et rollespil og som en leg. Hvis det udføres som rollespil, vil der på forhånd være aftalt nogle regler for de tre roller og en fiktionshistorie, som der skal ageres i. Hvis det udføres som leg, fordeles rollerne men uden et aftalt regelsæt, og legens handlinger og roller metakommunikeres der om undervejs. Her kan et metakommunikativt

⁵ Dog skal vi lige påpege, at vi er usikre på, om engelsk talende forstår noget andet ved begrebet leg, end vi gør. Derfor vælger vi kun at benytte den leksikalske betydning af role play og ikke den bagvedliggende.

udtryk være; "Sådan gør en mor da ikke", som bygger på nogle forestillinger og nogle uskrevne regler omkring moderrollen [Keiding & Lauersen 2005:74]. Et sådan udtryk vil forstyrre et rollespil, og derfor typisk først komme til udtryk efter spillet er afsluttet. Dette er et eksempel, der viser yderpunkterne i forhold til adskillelsen mellem leg og rollespil. Vi har efterfølgende visualiseret pointen i eksempelet i denne illustration af, hvordan vi ser rollespil kan befinde sig i krydsfeltet mellem spil og leg.



Figur 4: Fra leg til spil

I den mere frie leg laves reglerne løbende, de er til diskussion, og i legen metakommunikeres der om selve interaktionen i legen og om leges ramme [Ibid.:73]. I spillet derimod er der regler for forholdene i den simulerede kontekst, og disse regler er ikke til diskussion. De udgør spillets ramme inden spillet går i gang. I spillet er reglerne en forudsætning for, at spillet kan udføres [Wellejus & Agger 2006:220]. Rollespillet kan placere sig forskellige steder på linjen mellem det regelstyrede og det mindre regelstyrede, alt efter formålet med rollespillet. Ifølge vores betragtning vil rollespillet dog aldrig bevæge sig heltovre i den legende del, hvor regler hele tiden forhandles.

Rollespillet er altså en form for leg, der foregår gennem simuleringer eller parallelle verdner, der er tidsmæssigt afgrænset. I fantasirollespil vil der oftest være stor forskel mellem de parallelle verdner, idet fantasi-verden oftest vil omhandle et eventyr og derved ligge langt væk fra den virkelige verden, mens der i andre rollespil, oftest dem der bliver brugt i organisationer, vil være stor lighed mellem en simuleret verden og den virkelige verden [Sandvik & Waade 2006:14]. Denne adskillelse mellem den virkelige verden og den simulerede verden, lige meget afstanden, giver deltagerne mulighed for at afprøve forskellige fortællinger, scenarier og karakterer i spillet. Det at træde ind i en simuleret verden,

og det at spille en anden, end sig selv giver et sikkerhedsnet, som giver deltagerne mulighed for at afprøve ting på egen krop, som de ellers kun kan tænke sig til [Kjølner 2006:147].

“Rollespillet giver lov og ret til at prøve sig af i forskellige roller og situationer, uden at det har juridiske konsekvenser.”

[Ibid.:147]

Man kan altså sige, at rollespil er prøvende, processuel og beskyttet af aftalte rammer og regler og derigennem en ideel træningsbane, idet handlingerne ikke har juridiske konsekvenser. Dette diskuterer vi senere med henblik på at benytte rollespil i en organisatorisk kontekst. Ud fra denne beskrivelse af rollespillet mener vi, det er på sin plads at opsummere på vores forståelse af rollespil. Vi forstår derfor rollespil som en form for leg, men som indeholder nogle spilleregler. Rollespil er en aktivitet, der foregår i en simuleret kontekst, som danner rammen og som deltagerne skal følge for at være en del af spillet.

Efter dette overblik over det samfundsmæssige, historiske og teoretiske felt som vi skriver dette speciale ind, vil vi nu vende blikket mod vores epistemologiske forståelse for specialet for derigennem at beskrive specialets forståelsesramme.

Første del

Det teoretiske fundament

Specialets forståelsesramme

I det følgende konstruerer vi den epistemologiske forståelsesramme for specialet. Her finder vi, at fænomenologi og socialkonstruktivisme indfanger vores forståelser af verden som kompleks og social. Gennem kapitlet præsenterer vi de aspekter indenfor fænomenologi og socialkonstruktivisme, som vi finder relevante for vores speciale, hvorefter vi kort diskuterer, hvordan de supplerer hinanden, og hvilken betydning de har for vores speciale.

Endvidere laver vi en kort indføring i IPOK-tilgangen, som er den tilgang vores kommunikationsuddannelse bygger på. Denne tilgang præsenterer vigtigheden af forskellige kommunikative kompetencer i forhold til organisationsarbejdet, og giver os et udgangspunkt for vores forståelse af sammenhængen mellem kommunikation og organisation.

Fænomenologi

Mange filosoffer har beskæftiget sig med fænomenologi, og litteraturen indenfor feltet repræsenterer derfor mange retninger. Udgangspunktet for vores forståelse af fænomenologi bygger på Edmund Husserls, til denne beskrivelse bruger vi Jörg Zellers bog "Information, medie og kommunikation – en faglig videnskabsteori" og Dan Zahvi og Thor Grünbaums artikel "Fænomenologiens psykologi." Endvidere tilføjer vi kort Ulla Thøgersens udlægning af Maurice Merleau-Pontys syn på fænomenologi, da han betragter begrebet ud fra kroppen, hvilket vi finder relevant i forhold til specialets genstandsfelt. Merleau-Ponty bliver betragtet som kroppens fænomenolog, hvor Husserl betragtes som bevidsthedens fænomenolog. For at belyse fænomenologi metodisk har vi desuden hentet inspiration fra Jacob Dahl Rendtorffs artikel "Fænomenologien og dens betydning i samfundsvidenskaberne".

Fænomenologi betyder "læren om fænomener". Ordet fænomen betyder "det der viser sig" eller "det der fremtræder". Fænomenologi kan efterfølgende defineres som "læren om det, der viser sig" [Thøgersen

2004:22]. Fænomener viser sig altid for nogen, og i fænomenologisk betydning karakteriseres "nogen" som et subjekt, der har en bevidsthed. Husserl betegner fænomener, som det der kommer til syne for et subjekt, og han forstår således fænomenet som en relation mellem subjekt og genstand. Disse fænomener være af både fysisk, psykisk og mental karakter [Zahavi & Grünbaum 2007:5].

Fænomenologi karakteriseres som en filosofisk analyse af genstandes forskellige fremtrædelsesformer⁶ for et subjekt. Samtidig er fænomenologien også en "(...)refleksiv undersøgelse af forståelsesstrukturer, der tillader genstande at vise sig som det, de er." [Ibid]. For at forstå, hvad genstandene er, skal vi altså inddrage det subjekt, som de fremtræder for. Verden er, som den melder sig i bevidsthedens umiddelbare erfaring, og fremtræder forskelligt for hvert enkelt subjekt. Subjektets perception af verden udgør dets verden. Derfor er det subjektets "væren i verden", eller sagt med andre ord sammenhængen mellem subjekt og verden, der er fænomenologiens filosofiske udgangspunkt. Det fænomenologiske verdensbillede kan i forlængelse heraf siges, ikke at skelne mellem en verden som den er i sig selv, og verden som den er for os [Ibid.:5-6]. Og gør dermed op med det dualistiske verdensbillede, der adskiller subjektet fra objektet.

Meningsoplevelser

Fænomenologien forsøger at lave en logik for meningsoplevelser [Zeller 2008:402]. En forståelse der bygger på Husserls begreb "intentionalitet", som betegner bevidsthedens rettedhed mod det subjektet erfarer. Det udmønter sig i subjektets genstandsrettede oplevelse, og intentionalitet bliver således til et mentalt meningsbegreb i den forstand, at mening bliver opfattet som en genstandsrettet bevidsthedsoplevelse. Intentionalitet kan med andre ord siges at betone den subjektive side af meningsbegrebet, det vil sige den meningsdannende aktivitet i bevidstheden, og den måde bevidstheden erfarer verden på [Ibid.:402, Rendtorff 2004:280]. Subjektets meningsoplevelser er et resultat af

⁶ Husserl beskriver forskellige fremtrædelsesformer i form af begrebet akter, men dem har vi fra valgt at uddybe, da vi ikke ser dem relevante i specialet.

intentionalitetsstrukturer, hvor også tid og rum spiller en rolle, hvortil Husserls begreb om livsverden bliver aktuelt. Ifølge ham bygger livsverden "(...)på en horisont i tid og rum, hvor tingene viser sig i deres konkrete menings- og erfaringsstrukturer." [Rendtorff 2004:281]. Mennesket ses i fænomenologien som et væsen, der forholder sig til sig selv gennem dets intentionalitet, og dermed skabelsen af mening i verden [Ibid.:288].

Vi beskæftiger os netop med erfaringer i vores speciale, og det der optager vores interesse ved fænomenologien er særligt meningsoplevelsen. Herom siger Zeller, at "*Al viden, al erkendelse og forståelse forudsætter fænomenologisk set en tilsynekomst af noget for en bevidsthed.*" [Zeller 2008:403]. Med reference til Husserl skriver Zeller, at oplevelsens meningsindhold ikke er en real størrelse, selvom oplevelsen er forankret i reale oplevelser, er det ikke alle oplevelser, der har en mening for et subjekt. Han skelner mellem intentionale og ikke-intentionale oplevelser, hvor den ikke-intentionale oplevelse er en oplevelse af noget meningsløst. Zeller giver et eksempel på den ikke-intentionale oplevelse, hvor han opstiller en liste af ord, hvor ordene hver især har en mening, men i deres rækkefølge ikke har nogen betydningsmæssig relation til hinanden, og dermed fremtræder de mere eller mindre meningsløse. Dermed slår han fast, at det er intentionaliteten, der giver en oplevelse mening for subjektet [Ibid.:411-412].

Husserls fænomenologi argumenterer for, at vi skal sætte parentes om omverdens eksistens, ved at beskæftige os med de intentionalitetsstrukturer, der fremtræder for bevidstheden. At sætte omverden i parentes kaldes indenfor den fænomenologiske metode også for "epoché", og betragtes som en måde at tage højde for omverdensproblemet i forskningen [Rendtorff 2004:280].

Refleksionsbegrebet

Et centralt begreb i fænomenologien, som har relevans for vores speciale er refleksion. Derfor omtaler vi kort den fænomenologiske forståelse af refleksion, men henblik på at bruge den senere i specialet. Subjektet er ifølge fænomenologien i stand til at rette sin opmærksomhed mod sine

egne oplevelser, det vil sige at kunne rette sin opmærksomhed mod den kendsgerning, at det har en oplevelse og dermed fjerne fokus fra oplevelsens genstand. Eksempelvis kan jeg rette min opmærksomhed mod vinduet for at se, hvad der sker udenfor, men jeg kan også blive opmærksom på, at jeg ikke længere skriver på min computer, fordi jeg kigger ud af vinduet [Zeller 2008:410]. Vi kan altså rette vores opmærksomhed omkring vores egne oplevelser af oplevelser, hvilket i fænomenologien også betegnes som refleksion. Refleksion forstås "at vende tilbage til tingene selv" eller kortere formuleret "til sagen selv", som er oplevelsen af fænomenet. Ifølge Merleau-Ponty er refleksionens opgave at "skærpe blikket", for den verden jeg allerede befinder mig i [Thøgersen 2003:24].

Krop og fænomenologi

Husserl beskæftiger sig ikke indgående med sansoplevelser og kropsligheden, som en central del af sin fænomenologi, men det gør derimod Merleau-Ponty. Hans syn på kropslighed har relevans i forhold til speaclets genstandsfelt, og derfor belyser vi kort hans kropslige fænomenologiske forståelse her. Merleau-Pontys fænomenologi er inspireret af Husserls udtalelser om, at kroppen har to fremtrædelsesformer kroppen som legeme og kroppen som en levet krop. "Kroppen som et legeme" er en distanceret forståelse af kroppen. Hvorimod "kroppen som levet krop" skal forstås som kroppen, det enkelte menneske lever i i verden. Med Husserl som springbræt betragter Merleau-Ponty mennesket som en kropslig eksistens, hvilket vil sige, at menneskets væren udgør en enhed mellem krop og bevidsthed. Han understreger, at kroppen bærer menneskets eksistens, og at den ikke bare er en tilfældig egenskab [Ibid.:41]. Mennesket har ifølge Merleau-Ponty kun adgang til fænomener gennem sansning. Han ser sansningen som en handling, der optager tingenes betydning, og at kroppen formidler en forståelse af disse. En formidling der er forankret i subjektets vaner, der gør, at vi eksempelvis er i stand til at cykle uden at tænke over føddernes placering på pedalerne. Dette kan ske fordi subjektet kender cyklens betydning og brugen af den. Således knytter han sansning og forståelse til den menneskelige væren og kropslig eksistens [Ibid.:22-23]. Kroppen

spiller altså gennem vores sansning en ligeså vigtig rolle, som bevidstheden i forhold til at skabe intentionalitetsstrukturer og forstå fænomeners mening.

Fænomenologien omhandler altså aspekter, der giver os en forståelse af, hvordan menneskers oplevelser gennem deres livsverden er påvirket af intentionalitet. Hvad fænomenologien betyder i forhold til vores speciale vender vi tilbage til efter et kort indblik i socialkonstruktivismen. For eftersom vores analyse omhandler social interaktion mellem mennesker, har vi brug for en forståelse af den sociale virkelighed, hvilket vi finder ved at tilføje vores forståelsesramme et socialkonstruktivistisk perspektiv. Vi retter derfor opmærksomheden mod socialkonstruktivismen, der giver os nogle forholdemåder til og forståelser af den sociale virkelighed, som vi ikke kan hente fra Husserls og Merleau-Pontys fænomenologiforståelser. Vi betragter socialkonstruktivismen som vores grundforståelse og fænomenologien som et supplement dertil, hvilket vi uddyber senere.

Socialkonstruktivisme

Vores udlægning af socialkonstruktivisme tager udgangspunkt i Søren Barlebo Wennebergs bog: "Socialkonstruktivisme - positioner, problemer og perspektiver", og Peter L. Berger & Thomas Luckmanns bøger "Den sociale konstruktion af virkeligheden" og "Den samfundsskabte virkelighed."

Wennebergs tilgang til socialkonstruktivisme er meget rummelig, han opdeler socialkonstruktivisme i fire positioner, og diskuterer epistemologiske og ontologiske problematikker ved dem alle. Samtidig arbejder han med en glidebanemetafor, idet han mener, at man som moderat socialkonstruktivist nemt kan glide over i en radikal forståelse af socialkonstruktivisme, også kaldet socialkonstruktionisme. Han mener derfor, at det er nødvendigt med en stopklods, så man selv kan vælge, hvilken grad af socialkonstruktivisme man forstår. Vi har forud for dette kapitel gjort os klart, at vi er moderate socialkonstruktivister, og dermed har vi indsat vores stopklods. Vi distancerer os dermed fra en "radikal" forståelse af socialkonstruktivisme, hvor både den sociale virkelighed og

den fysiske virkelighed betragtes som sociale konstruktioner. I denne forståelse ophæves adskillelsen mellem det ontologiske og epistemologiske, og virkeligheden skabes udelukkende gennem vores sociale konstruktion af den, hvilket vil sige, at der ikke eksisterer nogen virkelighed på forhånd - uafhængig af sociale konstruktioner [Wenneberg 2000:143]. Denne radikale socialkonstruktivisme strider dermed også imod fænomenologiens antagelser, der ikke tillader at reducere den menneskelige subjektivitet til det der udelukkende skabes socialt [Rendtorff 2004:288]. Derfor konstruerer vi vores moderate forståelse af socialkonstruktivisme. Dette betyder, at vi har fravalgt at give et overblik over de mange abstrakte videnskabsteoretiske positioner og problematikker, som socialkonstruktivisme indeholder. Vi ønsker derimod udelukkende at frembringe den forståelse af socialkonstruktivisme, som vi skriver specialet ind i.

Vores moderate socialkonstruktivistiske position er konstrueret ud fra to socialkonstruktivistiske positioner. Den ene er socialkonstruktivismes kritisk princip, og den anden er socialkonstruktivisme ifølge Berger & Luckmann. Inden vi præsenterer disse positioner indleder vi kort med at belyse socialkonstruktivismen som erkendelsesteori.

Socialkonstruktivisme som erkendelsesteori

Socialkonstruktivisme giver ikke nogle svar på, om viden er sand eller falsk men derimod et bud på, hvordan den er skabt. Socialkonstruktivismens grundpointe er, at sproget er en social størrelse, altså noget der er skabt og skabes af mennesker. Sproget er socialt konstrueret, og derfor bliver vores erkendelser og oplevelser af verden også socialt konstrueret [Wenneberg 2000:16]. Socialkonstruktivismen forsøger at svare på, hvordan den sociale kontekst påvirker vores erkendelser, og arbejder med en betragtning af, at vores erkendelser ikke kan frigøres fra tid og rum, men at kontekstafhængig erkendelse er et grundvilkår [Ibid.:36 -37].

Wenneberg beskriver socialkonstruktivismens forståelse af erkendelse med denne metafor:

”Vores erkendelse af omverdenen skal ses som en ballon, vi puster op inde fra ved hjælp af sproget, begreberne, teknologien, vores sociale liv osv. Ballonen udvides måske nok, men alligevel vil vi aldrig komme til at vide, hvad der er ude på den anden side af ballonvæggen, uden at denne viden er påvirket af eller forstået ud fra det, som er inde i ballonen.”

[Ibid.:37]

Ballonmetaforen giver et billede af vores subjektive bevidsthed, i form af de erkendelser der er inde i ballonen, påvirker vores oplevelser af det, der er udenfor ballonen, altså virkeligheden. Indersiden af ballonen er derfor det afgørende for forståelsen af virkeligheden. Sproget er her afgørende, fordi det er derigennem mennesket skaber sin viden om verden, hvilket vi uddyber senere med Berger & Luckmanns teorier den sociale virkelighed.

Socialkonstruktivismen som kritiske princip

Socialkonstruktivisme forstået som kritisk princip dækker over er en position, der stiller spørgsmålstegn ved selvfølgelig viden. Princippet er:

”(…)ikke at godtage sociale fænomeners ”naturlighed”. At de altid har været sådan. At de ikke kunne være anderledes. At de ikke skulle være menneskeskabte størrelser.

[Ibid.:77]

Princippet giver mulighed for en refleksiv tilgang til sociale fænomener og dermed hele den sociale virkelighed. Det lukker op for, at den sociale virkelighed kan være anderledes end den umiddelbart opfattes, og stiller derved spørgsmålstegn ved noget, der allerede eksisterer. Man kan med denne forståelse trænge ind bag ved ”tingenes naturlighed” – bag overfladen. Forskeren kan derved dekonstruere det der er ”oplagt” og ”typisk” ved den sociale virkelighed, og samtidig skabe andre subjektive sammenhænge. Wenneberg påpeger, at dette kritiske perspektiv medfører en nedbrydning af forestillinger om ”det naturlige” og ”faste

holdepunkter" i den sociale virkelighed, og derved efterlader en flydende social verden. Han konstaterer, at princippet problem er, at det kan bruges i flere grader af radikalitet. Man kan ved at stille ét kritisk spørgsmål til eksisterende sociale fænomener finde nye fænomener, som skal behandles kritisk, og så igen spørge sig selv om disse ikke også er et udtryk for sociale konstruktioner, som skal betvivles og således kan man fortsætte. Wenneberg påpeger, at det kritiske princip efterlader et tomrum omkring "sociale fænomeners naturlighed", som han mener, at Berger & Luckmanns videnssociologiske teorier om den samfundsskabte virkelighed forsøger at udfylde [Ibid.:83-84].

Berger & Luckmanns socialkonstruktivisme

Berger & Luckmann karakteriseres af Rendtorff for at repræsentere en fænomenologisk socialkonstruktivisme, idet de kombinerer indsigter fra en række fænomenologer⁷ i deres forståelse af skabelsen af den sociale virkelighed [Rendtorff 2004:295]. Vi anser derfor, at deres socialkonstruktivistiske forståelser af den sociale verden bygger videre på vores fænomenologiske forståelse. Ifølge Wenneberg kan deres socialkonstruktivistiske position beskrives som:

"Forskellige bud på teoretiske forklaringer af hvordan den sociale virkelighed eller konkrete sociale fænomener er opbygget og fungerer."

[Wenneberg 2000:87-88]

Positionen tager udgangspunkt i Berger & Luckmanns sociologiske teori om, hvordan den sociale virkelighed er konstrueret. En teori der består af tre antagelser:

"Samfundet er et menneskeligt produkt".

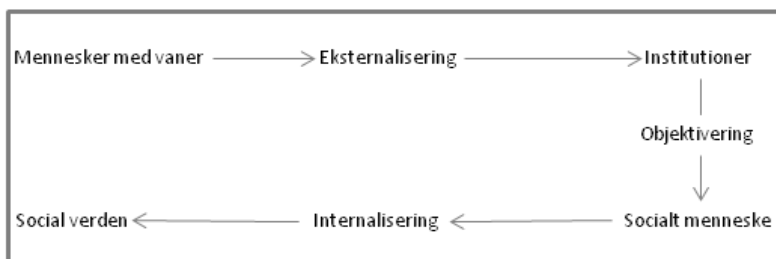
"Samfundet er en objektiv virkelighed".

"Mennesket er et socialt produkt"

[Berger & Luckmann 1996:79].

⁷ Edmund Husserl, Martin Heidegger, Jean-Paul Satre, Maurice Merleau-Ponty og Alfred Schütz.

Argumentationen for, hvordan disse tre antagelser kan udgøre en teori omkring den sociale virkelighed tydeliggør vi gennem nedenstående model. Vi præsenterer her først modellen, hvorefter vi uddyber den.



Figur 5: Den sociale virkelighed [Wenneberg 2000:90]

Figuren tager udgangspunkt i "mennesker med vaner", da Berger & Luckmann antager, at mennesket af natur er tilbøjelig til at danne vaner. Disse vaner udbredes (eksternaliseres) over tid til andre mennesker, der ikke nødvendigvis deler samme vaner, og eksternaliseringen af vaner bliver efterhånden til institutioner med fælles vaner. Menneskets vaner danner dermed institutioner, som samfundet bygges op af, hvilket underbygger den første antagelse om, at "samfundet er et menneskeligt produkt". Hvordan det bliver objektivt kan forklares ud fra barnets verden. Når barnet kommer til verden er samfundets strukturer af institutioner, der allerede eksisterende, og det kan dermed ikke ønske dem bort. Barnet lærer gennem opvæksten disse institutioner at kende og at tage dem for givne, for eksempel lærer barnet, hvad penge er, og hvordan de bruges. Objektiveringen af samfundets institutioner gør barnet i stand til at begå sig som "menneske" i samfundet. At den sociale verden i form af institutioner allerede eksisterer for barnet inden det bliver født betyder, at den er uafhængigt af de mennesker, som lever i den, og "samfundet bliver en objektiv virkelighed". Når normer og institutioner i den sociale verden er internaliseret og tilegnet hos barnet, bliver det et "socialt menneske", der kan begå sig i samfundet. Barnet opbygger gennem socialiseringsprocesser et videnslager omkring den sociale virkelighed, som er afgørende for dets sociale kompetencer. Dermed er den tredje af Berger & Luckmanns antagelse om at "mennesket

er et socialt produkt” begrundet [Wenneberg 2000:91 og Berger & Luckmann 1996:77-79].

Vaner og institutioner

Menneskets vaner er en interessant størrelse i forhold til arbejdet i den organisatoriske kontekst, derfor vi uddyber her, hvorfor mennesket har behov for vaner. Ifølge Berger & Luckmann giver menneskets vaner os en psykologisk lettelse, og de reducerer den kognitive dissonans. Kognitiv dissonans er den usikkerhed mennesker oplever i ukendte situationer, hvor dissonans er et udtryk, der beskriver en manglende sammenhæng mellem vores indre oplevelse og de ydre omgivelser. Vaner giver mennesket retning, og de kan således reducere udfoldelsen af vores åbne og naturlige drifter [Wenneberg 2000:92]. Tilstedeværelsen af vanemæssige handlinger og rutineprægede aktiviteter er baggrunden for, at nytænkende refleksioner og beslutninger kan sættes i forgrunden. Institutioner er mønstre af vanemæssige handlinger, som nogen har dannet, og som videreføres til andre, der ikke nødvendigvis har deltaget i opbygning af vanemønstret. Institutionen skal derfor også betragtes som et produkt af en historisk proces. Dermed ikke sagt at institutioner ikke udvikler sig, for det gør de gennem institutionaliseringsprocesser. Selve institutionaliseringen sker, hver gang bestemte typer af vanemæssige handlinger står i gensidig relation til bestemte typer af udøvere af disse handlinger. Det vil med andre ord sige, at institutionen typificerer både de individuelle udøvere og de individuelle handlinger. Typificeringen eller typedannelsen af de individuelle udøvere sker i en form for rolleinddeling [Berger & Luckmann 2004:92]. Institutioner har dermed også en kontrollerende effekt i samfundet, som beskrives i følgende citat:

”Institutioner kontrollerer altid den menneskelige adfærd, idet de opretter på forhånd definerede handlingsmønstre, som kanaliserer adfærden i én bestemt retning ud af de mange andre teoretisk mulige retninger.”

[Ibid.:93]

De definerede handlemønstre kommer til at udgøre en viden om den sociale virkelighed og hænger sammen med antagelsen om, at samfundet bliver en objektiv virkelighed. En del af institutioners kontrollerende aspekt er roller, og de repræsenterer den institutionelle orden. Roller har også sin oprindelse i de vanedannelsesprocesser, som ligger til grund for institutioner [Ibid.:112]. Wenneberg beskriver rollerne som præfabrikerede sociale bokse, som individet interagerer indenfor. De bliver typiske interaktionsmønstre i den sociale virkelighed, som sammen med de fælles vaner opbygger sociale institutioner [Wenneberg 2000:92]. Gennem rollerne tager individet del i den sociale verden, og gennem internalisering af roller bliver verden subjektiv virkelig for individet. Evnen til at kunne spille sin rolle i den sociale virkelighed afhænger af det videnslager man har om samfundets institutioner, som inkluderer normer, holdninger, værdier med mere [Berger & Luckmann 2004:113].

Berger & Luckmann i erkendelsesteoretisk perspektiv

Berger & Luckmanns teori om, hvordan viden om den sociale virkelighed konstrueres, kan siges at være en teori om, hvordan sociale fakta er konstrueret. Det erkendelsesteoretiske aspekt af deres teori tydeliggøres ved at skelne mellem ontologiske objektive egenskaber og ontologisk subjektive egenskaber [Wenneberg 2000:102-103]. Forskellen mellem disse forklarer Wenneberg således:

“Ontologisk objektive egenskaber er egenskaber, der eksisterer ved tingene uafhængigt om, der er nogen, der erkender dette. En stens eksistens er ontologisk objektiv, fordi den eksisterer uafhængigt af, om der er nogen, der perciperer den (modtager sansedata om den). I modsætning hertil er smerter ontologisk subjektive. De eksisterer lige så meget som stenen, men skal netop føles og erkendes af et subjekt (en person), før de får eksistens.”

[Ibid.:103]

En skruetrækker er et eksempel på en ontologisk subjektiv egenskab, det er mennesket der gennem vores teknologi har skabt denne genstand,

som vi kalder "skruetrækker", og vi tillægger den bestemte egenskaber. Med denne forståelse af ontologisk subjektive egenskaber er det muligt at behandle genstande på en erkendelsesteoretisk objektiv måde. Det sker, når vi overfører denne forståelse på sociale fakta om virkeligheden. Pointen er, at de i erkendelsesteoretisk forstand er objektive, men samtidig også ontologisk subjektive. Vi kan for eksempel betragte penge som et betalingsmiddel, på en erkendelsesteoretisk objektiv måde, men kun i kraft af at der kollektivt i samfundet er en konsensus omkring betragtningen af penge som et betalingsmiddel, hvilket i vores samfund er tilfældet, og derved tillægger vi penge til en ontologisk subjektiv egenskab. Dermed konkluderer Wenneberg, at sociale fakta om virkeligheden skabes, når vi laver en konvention om at tillægge ting bestemte egenskaber. Tingenes egenskaber lærer vi gennem sproget videre til kommende generationer, hvilket bliver et udtryk for, at de er sociale fakta om verden [Ibid.:103-104]. Dette erkendelsesteoretiske perspektiv tydeliggør, at vi kan tale om naturfænomener såsom sten, som noget ontologisk objektivt, der ikke kan betvivles. Samtidig eksisterer de sociale fænomener, som noget ontologisk subjektivt, men de er blevet til en del af vores hverdag og betvivles heller ikke. Så selvom de er socialt konstruerede, så betragtes de som noget objektivt. Dette er netop også Berger & Luckmanns pointe, når de siger, at samfundet er en objektiv virkelighed samtidig med, at det er et produkt af noget menneskeskabt.

Fænomenologisk socialkonstruktivistisk

Vores erkendelsesteoretiske forståelsesramme for specialet bliver på baggrund af de foregående afsnit fænomenologisk socialkonstruktivistisk. Vi anser disse to erkendelsesteorier for værende et supplement til hinanden, hvor socialkonstruktivismens fokus er på det ydre, på det, der konstrueres socialt, og fænomenologien beskæftiger sig primært med det indre meningskonstruktion, som sker i det enkelte individs bevidsthed.

Ifølge fænomenologien er bevidstheden knyttet til et subjekt, og det er en kendsgerning, at man ikke kan bytte bevidstheder, det vil sige, at et subjekt ikke uden videre kan vide, hvad et andet subjekt tænker. For at vi

kan finde ud af, hvad andre subjekter tænker, sætter det som forudsætning, at et subjekt kan kommunikere med et andet subjekt. En kommunikation der sker gennem tegn, sprog, lyd med mere. Berger & Luckmanns teori om sociale fakta giver et bud på, hvordan viden om den sociale virkelighed gennem sproget føres videre fra generation til generation. En social viden der udgør det sociale menneskes forudsætninger for at begå sig i den samfundsskabte virkelighed, men som samtidig er forskellig fra subjekt til subjekt. To subjekter kan ikke vide, om de har samme forståelse af en genstand, førend de gennem sproget har beskrevet genstanden for hinanden. Hvad du og jeg eksempelvis forstår ved "en computer", det ved vi ikke, før vi hver især har beskrevet for hinanden, hvordan en computer ser ud, hvilken funktion den har og så videre. At vi har et sprog og et begreb om den verden vi lever i, er derfor en forudsætning for, at vi kan bruge fænomenologiens begreber om meningsoplevelser. Bevidstheden bruger nemlig sproget til at skabe en mening med det der perciperes i verden. Vi kan derfor påstå, at der ligger noget forud for fænomenologien, nemlig en sprogliggørelse af verden skabt gennem social interaktion⁸.

Vi betragter dermed socialkonstruktivismen som vores overordnede forståelsesramme, fordi vi forstår den sociale interaktion som forudsætning for at kunne bruge fænomenologiens begreber om meningsoplevelser. Hvordan vi forstår fænomenologi og socialkonstruktivisme i forhold til specialet uddyber vi i det følgende afsnit.

Den erkendelsesteoretiske vinkel i specialet

Ved at bruge fænomenologi som en del af specialets forståelsesramme tillægger vi os en forståelse af, at et genstandsfelt skal forstås ud fra de subjekter, som oplever dem, hvilket er relevant i vores empiriske arbejde. Den fænomenologiske metode kræver en åben og fordomsfri indstilling til analysegenstanden, hvilket vi forsøger at skabe gennem stort kendskab til den kontekst vi indgår i i Viborg. Vi er som forskere opmærksomme på, at menneskets livsverden afhænger af hver enkelt

⁸ Sammenhængen mellem fænomenologi og socialkonstruktivisme er lavet på baggrund af Zellers forelæsning d. 15.05.09, som foregik på Aalborg Universitet.

subjekts menings- og erfaringsstrukturer. Det kræver en åbenhed overfor diversiteten i de meningsoplevelser, som fremtræder for os i forhold til et bestemt genstandsfelt, og dermed også at vi løsriver os fra en bestemt forståelse af verden. Rendtorff beskriver den fænomenologiske metode som en teoretisk dybderefleksion kombineret med en ikke-reduceret tilgang til virkelighedens fænomener [Rendtorff 2004:304]. Ved at sætte parentes om vores egen omverden eller livsverden, stiller vi os ikke til dommer overfor, hvad der er rigtigt eller forkert. Vi er derimod opmærksomme på, at vi selv er mennesker med to livsverdener, og dermed har forskellige forudsætninger for at danne meningsoplevelser. Vi betragter dermed også os selv som en del af det, vi forsker i. Det vil sige, at vi selv er en del af den betydningshorisont vi forsker i, og at vores erkendelsesfelt er formet ud fra vores livsverden. Fra forskerens side handler det om at sætte fordomme og forudantagelser i spil for at kunne leve sig ind i den fremmede livsverden, og dermed forsøge at forstå denne livsverdens meningsstrukturer⁹ [Ibid.:298]. Dette gør vi konkret i specialet ved at danne os en forståelse af Viborg, og ved at gå dybere ind i et antal ledernes ytringer omkring deres meningsoplevelser i en konkret interaktion. Helt konkret bruger vi fænomenologien i vores tilgang til vores empiriindsamling, hvor vi er fordomsfri og åbne over for andre subjekters livsverden.

Berger & Luckmann teori om den sociale virkelighed giver os en forståelse af, hvordan social viden er opstået i vores samfund, og hvordan den hele tiden skabes. Vi anerkender dermed, at der er nogle samfundsrelaterede forståelsesmønstre (sociale fakta), som vi ikke kan ønske bort, men derimod kan forholde os kritisk til. Det gør vi gennem socialkonstruktivismens kritiske princip om "ikke at godtage alle sociale fænomener som naturlige", og forholder os dermed kritisk til den sociale viden, som blandt andet karakteriseres som ontologisk objektiv i samfundet. Vi mener derfor også, at vi kan omtale denne sociale virkelighed som noget eksisterende, og vi vil igennem specialet bruge begrebet virkelighed, når vi diskuterer rollespil. En virkelighed der står i

⁹ Vi er her opmærksomme på at Rentorfs beskrivelse af den fænomenologiske metode har nogle ligheder med den hermeneutiske metode.

kontrast til et arrangeret rollespil, da det adskiller sig fra hverdagslivets sociale virkelighed. Et rollespil kan ligesom teater, skuespil og imaginære oplevelser adskille sig fra hverdagslivets sociale virkelighed ved at være midlertidige sociale konstruktioner¹⁰. Som forskere bruger vi socialkonstruktivismens kritiske princip til at forholde os kritisk til den sociale virkelighed, vi oplever. Samtidig med at den giver os mulighed for at konstruere og analysere aspekter af denne ud fra de perspektiver, som vi finder interessante. Disse perspektiver udgøres af vores valg af teoretiske vinkler og analysemetoder. Samtidig indeholder den kritiske position også en kompleksitet og refleksivitet om den sociale virkelighed, som vi blandt andet kan bruge i vores tilgang til organisationer. Hvordan vi forstår organisation og dennes sammenhæng i forhold til kommunikation og forandring er udgangspunktet for næste kapitel, hvor fokus er interpersonel organisationskommunikation.

Interpersonel organisationskommunikation (IPOK)

I forhold til vores undersøgelse af specialets genstandsfelt har vi behov for en praksisorienteret forståelse af organisation og kommunikation samt forholdet mellem disse i forandringssituationer. Denne forståelse finder vi indenfor feltet IPOK, som derudover understreger vigtigheden af kommunikative kompetencer i forhold til konsulentarbejdet i en organisatorisk kontekst. Vi giver derfor en kort indføring i, det der på vores kandidatstudie bliver omtalt som IPOK-tilgangen¹¹, som desuden også bygger på en moderat socialkonstruktivistisk forståelse¹².

Interpersonel organisationskommunikation har eksisteret som undervisnings- og forskningsfelt på Aalborg Universitet siden slutningen af 1980'erne. I bogen "Organisationsudvikling gennem dialog" fra 1996

¹⁰ Dette er inspireret af Berger & Luckmanns begreb om hverdagslivets virkelighed.

¹¹ Forskning inden for IPOK-feltet er meget bred, så det kan diskuteres, om man kan tale om én decideret tilgang. Men det vælger vi dog alligevel at gøre her.

¹² Dette konkluderede tre forskere inden for feltet (Helle Alrø, Søren Frimann og Poul Nørsgaard Dahl) i en forelæsningsnotat november 2008.

fremgår det, at forskningen inden for IPOK har særlig fokus på dialogens muligheder som udviklingsredskab i organisationer. Ud fra en interesse om at forene kommunikation og organisation, hvor de menneskelige ressourcer og den indbyrdes kommunikation danner udgangspunkt for forståelsen af organisationen og dennes muligheder for udvikling [Alrø (red.)1996:5].

Selve definitionen på Interpersonel organisationskommunikation er ifølge Marianne Kristiansen og Jørgen Bloch-Poulsen:

"(...)ansigt-til-ansigt samtaler mellem organisationsmedlemmer i multiple kontekster, hvor samtale og kontekst altid allerede er integreret".

[Kristiansen & Bloch-Poulsen 2000:14]

I definitionen forstås forholdet mellem samtale og kontekst som dialektisk i den betydning at konteksterne bestemmer samtalen samtidig med, at organisationsmedlemmerne har mulighed for at udvikle disse kontekster [Ibid.:14]. Organisationer forstås som multiple kontekster udviklet over tid, hvilket vil sige, at de har en historik. Disse multiple kontekster er bestemt af den organisatoriske og kulturelle praksis, men i lige så høj grad af økonomi og magt. Vi tilslutter os til den ovenstående forståelse af organisationer og anerkender dermed, at økonomiske og magtstrukturer har indflydelse på den organisatoriske praksis. Vi ser samtidig dialog, som en afgørende faktor for organisationens virke og udvikling.

Dialogiske kompetencer i konsulentrollen

Dialogiske kompetencer er et centralt begreb i IPOK-tilgangen - en dialog der lægger vægt på bestemte kommunikative kompetencer. Blikket for disse kommunikative kompetencer har indflydelse på vores tilgang til rollen som konsulenter i den organisatoriske praksis.

Indenfor IPOK som forstås dialogiske kompetencer, som en integration af færdigheder, forholdemåder og værensmåder både hos deltagerne og konsulenten. [Ibid.:158]. En af forudsætningerne for at kunne opnå disse

dialogiske kompetencer er, at der eksisterer en rummelighed i dialogen, en såkaldt kærlig rummelighed.

”Et centralt aspekt af den kærlige rummelighed er villigheden til at praktisere perspektivrefleksion og mentalt gå op i helikopteren og sætte sit eget paradigme til undersøgelse.”

[Ibid.:16]

Paradigme forstås i dette citat *”(...)som menneskets særegne og grundlæggende måde at forholde sig til sig selv og til verden på.”* [Ibid.]. Begrebet perspektiv beskriver en særlig måde at se på en given sag på, og dette betragter Kristiansen & Block-Poulsen som et underbegreb til paradigme. Tilstedeværelsen af den kærlige rummelighed er forudsætningen for at kunne skabe et særligt refleksionsrum, som kan fungere som nye erkendelsers vugge [Ibid.]. Dialoger kan derved bruges til at stille spørgsmål ved hinandens paradigmer og derigennem udveksle for-håndsforholdemåder. Et IPOK udtryk, som vi mener, kan relateres til den kærlige rummelighed er udtrykket *”det trygge rum”*, hvor idealet er, at etablere en ramme der bygger på empati, fortrolighed og gensidig respekt blandt deltagerne og konsulenten. Da disse egenskaber påvirker åbenheden og villigheden til at sætte sit eget paradigme til undersøgelse, og indgå i det særlige refleksionsrum, som kan skabe nye erkendelser¹³.

Dialogiske kompetencer anser vi som værende ideelle at besidde som konsulent, da de har indflydelse på, hvorvidt der skabs et læringsrum. Gennem forelæsninger og træningsforløb har vi fået kendskab til disse dialogiske kompetencer, og de har derfor haft indflydelse på udformningen og udfoldelsen af vores rollespil til Viborg Ledelse. Besiddelsen af dialogiske kompetencer er for os som konsulent et ideal, hvor vi særligt betragter evnen til at gå op i helikopter perspektiv (også kaldet *”at gå på metaniveau”*), som en vigtig kompetence. Vi er derfor i vores rolle som konsulenter meget bevidste om det dialogiske fokus og

¹³ Begrebet det trygge rum er taget fra 7. semesters supervisionstræning med Helle Alrø.

tilstræber gennem dialogen at skabe en tryk ramme for rollespillet, hvor deltagerne har mulighed for at lære.

Fra de dialogiske kompetencer bevæger vi os nu op på det organisatoriske niveau, for at udlede vores forståelse af sammenhængen mellem organisation og kommunikation og dernæst sammenhængen mellem organisationsforandringer og kommunikation. Vores udgangspunkt for disse sammenhænge er Poul Nørgård Dahls artikel "Interpersonel organisationskommunikation – forsøg på et overblik"

Sammenhængen mellem kommunikation og organisation

Vores forståelse af sammenhængen mellem kommunikation og organisation illustrerer vi bedst gennem nedenstående model, som giver tre forskellige opfattelser af relationen mellem organisation og kommunikation. Modellen giver ikke et detaljeret billede af sammenhængen mellem organisation og kommunikation, men den giver et hurtigt overblik over tre mulige forståelser.

En indeholdende relation:	Organisationen \neq Kommunikationen
En konstituerende relation:	Organisationen \Rightarrow Kommunikationen Organisationer \Leftarrow Kommunikationen Organisationer \Leftrightarrow Kommunikationen
En ækvivalent relation:	Organisationer = Kommunikationen

Figur 6: Relationsmodellen [Dahl 2008:15]

Den indeholdende relation ser organisation som noget, der er forskellig fra kommunikation. Her betragtes kommunikation kun som et objekt til informationsoverførsel fra afsender til modtager, men som alligevel har betydning for organisationens effektivitet. Organisationen ses som en fysisk-materiel struktur, som karakteriserer en forståelse, der historisk

set har været meget fremherskende¹⁴. I kontrast til den indeholdende relation står den ækvivalente relation, hvor organisation og kommunikation ses som værende lig med hinanden. Organisationen eksisterer ikke uden kommunikation, og kommunikation eksisterer ikke uden organisationen, de eksisterer derved udelukkende som sociale konstruktioner¹⁵. Mellem de to beskrevne relationer placeres den konstituerende relation, hvor organisation og kommunikation er afhængig af hinanden, og viklet ind i hinanden på forskellige måder. Modellen viser tre relationskombinationer: kommunikationen kan frembringe organisationen, organisationen kan frembringe kommunikationen, eller både kommunikation og organisation påvirker og frembringer hinanden. Relationen viser, at kommunikation og organisation relaterer til hinanden, men at de ikke er identiske som i den ækvivalente relation. Den konstituerende relation repræsenterer en bred kategori inden for forståelsen af sammenhængen mellem organisation og kommunikation, og Dahl kritiserer den for at være uklar, fordi den mangler tydelige metaantagelser omkring organisationen. Her henviser han til, at de to andre relationers metaantagelser ontologisk set er tydelige: den indeholdende relation bygger på en betragtning af verden, hvor organisationer og kommunikation ses, som reelt fysisk eksisterende og den ækvivalente bygger på en radikal konstruktivistisk verdensforståelse, hvor organisation og kommunikation ikke eksisterer som andet end en social konstruktion [Ibid.:15-16].

I overensstemmelse med IPOK-tankegangen placerer vi os i den konstituerende relation. Primært ligger vores forståelse der, hvor organisation og kommunikation betragtes, som størrelser der påvirker og frembringer hinanden. Denne placering hænger sammen med IPOK-tilgangens forståelse af organisationer som multiple kontekster, der blandt andet påvirkes af økonomi- og magtstrukturer. Dog har vi forståelse for at betragte relationen som ækvivalent, da organisationer i høj grad bygger

¹⁴ Eksempelvis Taylorismen, hvis udgangspunkt var effektivitet og et maskinelt menneskesyn.

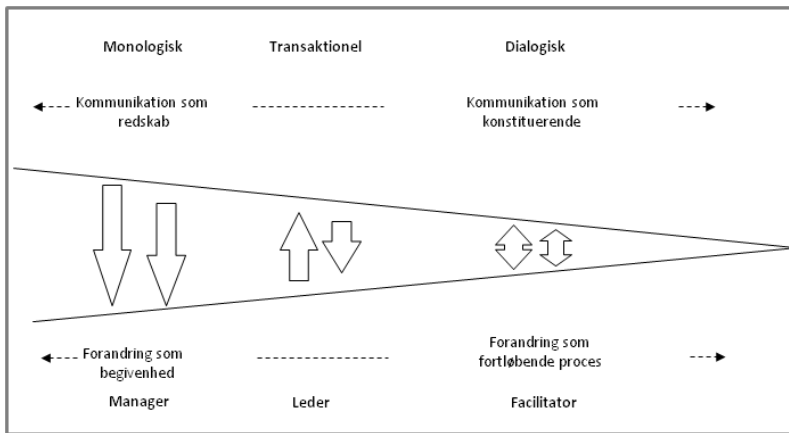
¹⁵ En organisationsforståelse vi også finder indenfor systemteorien, hvor organisationer betragtes som sociale systemer, der kun eksisterer gennem kommunikation.

på noget, der er konstrueret socialt. Men omvendt så afviser den konstituerende relation ikke, at organisationer er socialt konstruerede. Hvordan vi ser sammenhængen mellem kommunikation og organisation har også indflydelse på, hvordan vi betragter kommunikation i forhold til organisationsforandringer. I forhold til vores speciale er det relevant for os at betragte tilgangen til kommunikation i forhold til organisationsforandringer, da vores empiriske del af specialet beskæftiger sig med rollespil som læringsredskab i organisationer.

Sammenhængen mellem kommunikation og organisationsforandring

Vi anser i specialet vores rollespil som en form for organisationsforandring hvor vi udfylder rollerne som forandringsagenter. Vores rollespil udspiller sig ikke over længere tid, men er en endags arrangement, der har til formål skabe læring hos den enkelte deltager. Vores tilgang til forandring i organisationer bygger på Batesons læringsforståelse, som tager udgangspunktet i individet i interaktioner, hvilket overført til organisationen betyder, at der sker en forandring i den, når individerne forandres. Batesons individuelle læringsforståelse uddyber vi på side 85 om læring i organisationer.

Forholdet mellem kommunikation og organisationsforandringer illustrerer vi ved at bruge Eisenbergs model, som Dahl har gengivet den i artiklen "Interpersonel organisationskommunikation – et forsøg på et overblik". Modellen viser, hvordan organisationsforandringsmodeller er forbundet med kommunikationsmodeller.



Figur 7: Tre tilgange til kommunikation og organisationsforandring [Dahl 2008:17]

Denne model repræsenterer ligesom relationsmodellen tre mulige forståelser af kommunikation, og pilene i Eisenbergs model kan paralleliseres til de tre forståelser som relationsmodellen illustrerede. Hvis vi ser på pilene viser de, at den monologiske tilgang er svarende til den indeholdende relation, den transaktionelle tilgang svarende til den konstituerende relation og den dialogiske tilgang svarende til den ækvivalente relation¹⁶. De horisontale skrå linjer i modellen illustrer afstanden mellem organisation og kommunikation.

Som det ses af modellen medtager den flere aspekter af forholdet mellem kommunikation og organisationsforandring. De øverste tre ord betegner de forskellige tilgange, der er til forholdet mellem kommunikation og organisationsforandring. De nederste tre ord betegner tilgangenes syn på forandringsagenten. Den monologiske tilgang ser kommunikation som et redskab til en forandring, der betragtes som en begivenhed, hvor forandringsagenten benævnes "manager". Forandringer skal styres og kontrolleres gennem en-vejs-kommunikation, og de skal skabe mindst mulig forstyrrelse i organisationen [Ibid.:17-18]. I diametral modsætning til den monologiske tilgang er den dialogiske

¹⁶ Den ækvivalente relation ligger dog uden for modellen, der hvor linjerne i højre side af modellen mødes.

tilgang i højre side af modellen. Her ses kommunikation som konstituerende og forandring betragtes som en fortløbende proces, med en facilitator som forandringsagent. Forandringer kan kun faciliteres og ikke dikteres som i den monologiske tilgang, det betyder også at ledelse ikke udføres af én person, men kan udøves af flere forskellige personer alt afhængig af færdigheder, viden og erfaring i en bestemt kontekst. Gennem kommunikation skabes der mening med organisationens praksis identitet og kontekst, og forandringer bliver derved til en ny fælles meningsproduktion mellem organisationens leder og medarbejdere, som er uadskillig fra kommunikation. Meningsproduktion er omdrejningspunktet for den dialogiske tilgang, da organisationsmedlemmerne herigennem forholder sig dialogisk undersøgende til, hvordan de tænker og taler sammen [Ibid.:19]. I midten ses den transaktionelle tilgang, der placerer sig mellem de andre tilgange, altså mellem at se kommunikation som et redskab, og at se kommunikation som det, der skaber den organisatoriske virkelighed. I denne tilgang involveres medarbejderne i forandringerne, og lederen skal inspirere, motivere og stimulere medarbejderne intellektuelt med henblik på, at de selv skal udfordre deres egne og organisationens antagelser [Ibid.:17-18]. *"Forandringslederen skaber rum til, at såvel leder som medarbejdere kan lære, være kreative og skabe mening i deres arbejde"* [Ibid.:19]. Ledere og medarbejdere skiftes til at være afsender og modtager i forhold kommunikation i organisationsforandring.

Konkret i forhold til Viborg er alle tre tilgange til stede, idet den monologiske tilgang kan være manifesteret i en politisk og økonomiske magt, den transaktionelle tilgang i eksempelvis et MED-udvalg¹⁷ og den konstituerende tilgang på et personalemøde og lignende. Som eksterne konsulenter placerer vi os i den dialogiske tilgang, fordi den dialogiske tilgang indrammer vores forståelse af forandring som en fortløbende proces og af os selv som facilitatorer i processen. Dog er vi bevidste om, at vores rollespilsforløb har karakter af en engangs-begivenhed for en

¹⁷ MED står for medbestemmelse og medindflydelse. På alle offentlige arbejdspladser er der et MED-system som indeholder forskellige MED-udvalg, hvor medarbejder og ledere kan drøfte og vedtage spilleregler for dagligdagen. Se Viborgs MED-aftale bilag 6.

gruppe kursusdeltagerne, som er karakteristisk for den monologiske tilgang. Men samtidig er vores tilgang dialogisk og vores forståelse af organisationsforandringer procesorienteret.

Her skal det tilføjes, at forståelsen af den dialogiske tilgang, som den er beskrevet tidligere er ud fra den position, hvor kommunikations- og organisationslinjerne mødes, det vil sige helt ude i højre side af modellen. Vi befinder os ikke helt derovre men på linjerne, hvor den dialogiske tilgang starter. Vi er dog opmærksomme på, at vi i forhold til relationsmodellen placerer os i den konstituerende relationsforståelse. Men vi mener godt, at vi kan placere os i den dialogiske tilgang uden, at det skrider mod vores position i relationsmodellen, da den konstituerende relationsforståelse som nævnt er meget rummelig.

På baggrund af dette kapitel skriver vi vores speciale ind i en fænomenologisk socialkonstruktivistisk ramme, der sammen med forståelser indenfor interpersonel organisationskommunikation giver os som forskere og konsulenter nogle forholdemåder til den sociale virkelighed og den organisatoriske kontekst. Forholdemåder der blandt andet gør, at vi forholder os fordomsfrit til vores speciale felt, men er samtidig kritiske overfor feltet. Med IPOK-tilgangen sætter vi individet og dialogen i fokus i vores arbejde som konsulenter i en organisatorisk praksis. Herfra går vi videre med en større udredning af Batesons læringsforståelse, der udgør de læringsperspektiver vi lægger ned over vores empiri.

Om læring og dennes begrundelse i organisationer

Dette kapitel har til hensigt at definere vores overordnede forståelse af læring samt beskrive, hvordan vi forstår læring i en organisatorisk kontekst. Vi har i kapitlet taget udgangspunkt i Batesons bog eller artikelsamling "Steps to an ecology of mind", og ydermere benytter vi med Tina Bering Keiding & Erik Laursens bog "Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag". Begrundelsen for brugen af Keiding & Laursen skyldes, at de heri har samlet og fortolket Batesons vigtigste læringsbegreber og derved giver et godt overblik over begrebet læring. Vi benytter også Keiding & Laursen i den sidste del af kapitlet, hvor vi begrundes, hvordan vi ser Batesons læringsforståelse kan bruges i organisationer, dog er vi bevidste om, at dette er en tolkning fra Keiding & Laursens side, idet Bateson ikke selv gør et sådant forsøg.

Et overblik over Batesons læringsforståelse

Batesons liv og forfatterskab er karakteriseret af mange brud og spring, men et af de gennemløbende elementer er hans læringsbegreb. Et begreb, som alle de fænomener han beskæftiger sig med kan anskues ud fra [Keiding & Laursen 2005:157]. Dog skifter læringsbegrebets formål karakter igennem Batesons forskning fra at forstå læring som forandring til blot at forstå læring som et fænomen [Ibid.]. Hans primære anvendelse af begrebet læring er dog, at læring er "adaptiv hensigtsmæssig selvforandring". Derved er han ikke interesseret i, hvad vi kan eller bør vide men i stedet om, hvordan vi får mulighed for at tilegne os viden "(...)eller hvordan vi så at sige erkender vores verden" [Ibid.:158]. Samtidig er Batesons forståelse af læring, at det er en grundlæggende proces hos alle levende organismer såvel mennesker som dyr, idet alle organismer ifølge Bateson har til hensigt at "(...)opretholde et bestemt og relativt stabilt forhold til omgivelserne(...)." [Ibid.:42]. Dette sker blandt andet gennem læring. Denne forståelse gør

også, at Bateson ikke baserer sit læringsbegreb på bevidsthed, det vil sige, at den lærende ikke altid er bevidst om læringsprocessen. Noget han også påpeger om Læring II, som er en del af hans læringskategori, idet Læring II har rødder tilbage i den tidlige barndom. Derved er denne læringskategori i vid udstrækning ubevist og derved svær at slette eller ændre igen [Bateson 2000:300]. Men det vil vi komme nærmere ind på senere i dette kapitel.

Batesons forståelse af læring kommer ifølge Keiding & Laursen også til at fremstå som et udpræget intentionelt fænomen. Med det menes, at læring ikke blot er en intention om noget men også intentionen om en bestemt interaktion med omgivelserne. Det er netop dette Bateson beskriver med begrebet adaption – et begreb vi vil komme nærmere ind på senere i kapitlet. Batesons forståelse af læring tager derved udgangspunkt i en aktiv tilegnelsesproces hos individet, idet han mener, at læringens indhold styres af den lærende frem for omgivelserne [Keiding & Laursen 2005:46]:

”Det lærte konstrueres gennem interaktion mellem det lærende individ og dets omverden. Faktisk er det kun gennem interaktionen, at omverden sættes i spil og bliver åben for konstruktion. På den måde præger både individ og omgivelser læreprocessen, og hvad der læres.”

[Ibid.:161]

Men Bateson henviser ikke blot til, at læring skal forstås som denne tilegnelsesproces men også til, at læring er en re-konstruktion af genstandsfeltet. Han henviser blandt andet til Alfred Korzybski og hans udsagn om kortet og territoriet, med citatet *“(...)the map is not the territory”* [Bateson 2000:454]. Det kan med Batesons læringsbegreb forstås som:

“(...)at læring ikke afspejler verden, som den er, men skal forstås som et ”mentalt kort” konstrueret ud fra en given omverden. (...)Læring er altså en re-konstruktion af genstanden, baseret på forskellen.”

[Keiding & Laursen 2005:56]

Hermed siger Bateson, at individets forståelsesproces og informations-tilegnelse er baseret på forskelle eller mere konkret, de forskelle der gør en forskel for individet. Det er dermed den forskel der vælges der former, hvad individet lærer. Ud over at læring er en individuel grundlæggende tilegnelsesproces, som ikke nødvendigvis er bevidst, og hvor det er forskelle der gør en forskel samt at læring er en rekonstruktion, beskriver Bateson også læring som en forandring af en eller anden slags [Bateson 2000:283]. Denne forandring sker på baggrund af individets respons på de signaler, som det optager. Dermed anskuer Bateson læring som en iagttagelig forandring af individets handlemønstre. Dog påpeger han, at denne forandring også kan være af mental karakter – altså karakterer som ikke er mulige at se for andre [Ibid.:283]. Denne forandring betyder også:

"(...)at hvis et individ på to forskellige tidspunkter reagerer forskelligt på den samme hændelse, tages det som udtryk for, at individet har lært noget."

[Keiding & Laursen 2005:59]

Dermed kan læring observeres af andre over tid. Det har vi desværre ikke haft mulighed for at gøre i dette speciale på grund af det begrænset tidsaspekt.

Adaptions og feedback begrebet

Efter denne beskrivelse af Batesons overordnet læringsforståelse og inden vi bevæger os videre med at beskrive hans læringskategorier, vil vi kort dvæle ved begreberne adaption, interaktion og feedback, idet vi ser disse som vigtige begreber i Batesons læringsforståelse.

Som vi har skrevet tidligere forstår Bateson adaption som individets *"(...)intention om en bestemt interaktion med omgivelserne."* [Ibid.:42]. Individet har altså et ønske om at opretholde en bestemt relation til omverden, men samtidig skal denne relation også give mening for individet. Dette kommer til udtryk ved, at individet hele tiden forsøger at tilpasse læring til omverden, men også at individet forsøger at tilpasse omverden til egen læring. Det er altså denne bevægelse mellem

meningsskabelse, tilpasning og opretholdelse af en relation til omverden som Bateson benævner adaptation. Denne rettedhed mod noget som Bateson beskriver med hans adaptationsbegreb, kan vi sammenligne med Husserls begreb intentionalitet, som vi har beskrevet på side 44. Analytisk kan man ifølge Bateson skelne mellem læring som adaptive processer *"(...)der leder til observerbar forandring af interaktionen mellem individ og omgivelser(...)"* [Ibid.:42]. Men også læring af mere metal karakter idet det ikke kan aflæses i interaktionen, fordi det har tilknytning til, hvordan individet iagttager og efterfølgende opdeler sine omgivelser i kontekster. Dog er det vigtigt at pointere, at adaptiv forandring ikke kun baserer sig på læring, og læring er derved kun en af flere måder, hvorpå denne adaptive forandring bliver mulig. Denne forandring kan blandt andet også ske gennem ændret adfærd, biologisk evolution og kulturel udvikling [Bateson 2000:274].

Når vi finder adaptationsbegrebet interessant er det blandt andet fordi, at dette begreb gør det muligt at forstå og forklare individets rolle i læringsprocessen. En rolle som fremstår, som ikke tilfældig og rettet mod et bestemt aspekt af interaktionen.

"Adaptive processer vil derfor altid være selektive i deres sigte, hvilket betyder, at ny læring i udgangspunktet ikke er adaptiv i forhold til omgivelserne som helhed, men knyttet til et bestemt perspektiv på eller element i denne helhed."

[Keiding & Laursen 2005:42]

Det betyder også, at den forandring der for individet kan have adaptiv værdi i ét perspektiv, ikke nødvendigvis har adaptiv værdi i et andet, og ligesådan kan noget virke adaptiv hensigtsmæssigt for et individ men adaptiv uhensigtsmæssigt for et andet. Derved påpeger Bateson også at læring, som vi tidligere har nævnt, ikke er tilfældig i dens sigte *"(...)men til stadighed styres af individets ønske om at opretholde og tilpasse interaktionen med omgivelserne."* [Ibid.:43]. Dog betyder det ikke, at omgivelserne ikke har betydning for, hvad der læres, idet omgivelserne kan være medvirkende til, at der sker en modsætning mellem individets forventninger og det egentlige resultat af den valgte handling [Ibid.:45].

Adaptionsbegrebet henviser ikke kun til de forventninger, som individet former til interaktionen med omgivelserne men har også at gøre med, hvad der læres på baggrund af denne interaktion. Det skyldes, at adaptionsbegrebet muliggør en italesættelse af forholdet mellem læringens intention og læringens resultat. Individet kan eksempelvis i et interaktionsforløb, som har til hensigten at tilvejebringe læring godt deltage i interaktionen uden egentlig at lære noget. Det skyldes som tidligere skrevet, at det er individets egne ønsker, forestillinger og forventninger til interaktionen der er bestemmende for læringens karakter, og derved kan omgivelserne have nok så mange ønsker for individets læring [Ibid.:44].

Interaktionen

Inden vi bevæger os videre for at fokusere på, hvordan individet lærer gennem feedback vil vi kort give et indblik i, hvad Bateson forstår ved interaktionen i en læringsproces. Bateson arbejder med en systemteoretisk tankegang og nævner derfor, at individet forstås som en del af et system. Keiding & Laursen skriver videre:

”Et lærende individ indgår altså i en større sammenhæng, som præger, men ikke determinerer, hvad den lærende oplever som hensigtsmæssige og mulige valg. Ganske enkelt fordi individets handlinger kan afstedkomme reaktioner fra omgivelserne, og fordi individet opfatter nogle former for respons mere attraktive end andre.”

[Ibid.:47]

Derved vil vi hævde, at fokus på interaktivitet er ensbetydende med, at handlinger der optræder i en givet situation skal forstås som gensidigt responsive [Ibid.:47]. Det vil sige, at den enes handlinger påvirker den andens handlinger, som igen påvirker tilbage. Herved kan en givet interaktiv sekvens fungere både som stimulus, respons og forstærker for individet. Det skyldes, at individet i en interaktionssekvens både kan opleve noget som stimulus, hvorimod et andet individ kan opleve selv samme interaktions sekvens som respons eller forstærker også kaldet ”triader” [Bateson 2000:299]. Hvilken betegnelse den enkelte hændelse

tildeles afhænger af "(...)hvor interaktionens startpunkt defineres og hvilke hændelser, der henregnes til interaktionen." [Keiding & Laursen 2005:48]. Keiding & Laursen giver følgende eksempel på en interaktions sekvens, som kan forstås ud fra flere funktioner. Eksempelet lyder som følgende:

"Per spiller bold med Poul -> Lise griber bolden -> Per skælder ud -> Lise græder. Her kan elementet Per skælder ud ses dels som "årsag" til, at Lise begynder at græde; som "respons" på at Lise greb bolden og som "forstærker" i forhold til den forudgående interaktion mellem Per, Poul og Lise."

[Ibid.:48].

Den samme sekvens kan altså forstås ud fra tre forskellige funktioner idet sekvensen, at Per skælder ud både kan være årsag, respons og forstærker på samme tid. Det betyder også, at der ikke er en rigtig måde at opdele en interaktionssekvens på. Derved er opdelingen i triader altid en konstruktion, der siger mere om det individ, der konstruerer den end selve konstruktionen. Bateson påpeger, at grunden til at individet opbygger denne stimulus-respons-forstærker model er for at give iagttagelsen struktur og mening for individet [Ibid.:49]. Men for at vi kan beskrive sammenspillet mellem interaktion og læring samt hvordan interaktionen har indflydelse på individets læring, har vi brug for Batesons begreb feedback.

Feedback og tilfældighed

Vi har tidligere skrevet, at individets læring skal formes og fortolkes med reference til den lærende og ikke til omgivelserne, og det betyder også, at individet vælger inden for det sæt af alternativer, som det kender lige gyldigt, hvor oplagt et andet alternativ ville være for omgivelsen. Men, hvordan lærer individet så nyt? Det er her feedback (tilbagekobling) og tilfældighed kommer ind. Begrebet feedback dækker i Batesons tilfælde over "(...)konstruktionen af signal-respons eller årsags-virknings relationer mellem to hændelser." [Ibid.:50], hvorefter denne feedback efterfølgende kan danne baggrund for en ny handling. Hvis individet opnår en hensigtsmæssig handling kalder Bateson det for positiv feedback,

og individet vil gentage eller bekræfte denne handling. Derimod, hvis feedback relationen giver individet indtryk af, at handlingen ikke fører til det ønskede resultat, så har vi at gøre med negativ feedback, og individet vil efterfølgende forsøge at korrigere fejlen [Ibid.:50].

Ud over denne feedbackhandling har individet også mulighed for, at en helt ny handling fortages tilfældigt, og efterfølgende giver individet et positivt resultat. En sådan tilfældighed kan på den måde bidrage til læring af nye handlemønstre.

Læringskategorier

Batesons har ret tidligt i hans karriere en forståelse af, at læring sker på forskellige niveauer, og det er en forståelse, som danner baggrund for mange af hans efterfølgende teorier. Hans læringsforståelse bygger derfor på, at læring sker på to forskellige niveauer et niveau, hvor:

"(...)læringen sigter mod at etablere et mere hensigtsmæssigt interaktionsmønster med omgivelserne gennem ændringer af interaktionen."

[Ibid.:85]

Samt et niveau, hvor der læres om den kontekst, hvori læringen foregår. Derudover kommer han til den konklusion, at der er behov for at opdele læring i forskellige kategorier, for på den måde at ophæve den barriere, der er af misforståelser, som deler de forskellige adfærdsforskers forståelse af læring [Bateson 2000:279]. Bateson mener altså, at en opdeling af læring i logiske typer kan tjene til at skabe en forståelse for, hvordan man skelner og beskriver forskellige former for læring, så vi alle taler om det samme. Herudover mener han også, at denne opdeling kan bidrage til at forstå, *"(...)hvorfor nogle former for læring (eksempelvis ændring af vaner) synes vanskeligere at opnå end andre."* [Keiding & Laursen 2005:86]. Til denne opdeling i logiske typer har han hentet hjælp hos Bertrand Russell og Alfred North Whiteheads teori omkring logiske typer [Bateson 2000:279]. En teori der danner baggrund for hans læringskategorier.

Russell og Whiteheads teori hævder at:

"(...)no class can, in formal logical or mathematical discourse, be a member of itself; that a class of classes cannot be one of the classes which are its members (...)."

[Ibid.:280]

Det betyder eksempelvis, at klassen "organisation" blandt andet består af klasserne Sanne, Kim og Birgitte (medarbejder). Klassificering ud fra logiske typer betyder, at klassen "organisation" ikke samtidig kan være en af medarbejderne i denne klasse, da det for eksempel ikke giver nogen logisk mening at sige, at "organisationen" består af Sanne, Kim, Birgitte og "organisationen" selv. Det skyldes, at klassen "organisationen" tilhører et højere logisk niveau end klassens medlemmer altså Sanne, Kim og Birgitte.

Batesons krav til læringskategorierne

Men inden vi beskriver Batesons læringskategorier nærmere, vil vi kort dvæle ved de krav, han har til hans kategorisering af læring, som ifølge Keiding og Lauersen er følgende:

"(...)at den kan tilbyde og begrebsliggøre en skelnen mellem læring af et givent interaktionsmønster og læring om interaktionens kontekst. Derudover skal klassificeringen være i overensstemmelse med den formelle logiske kategorisering."

[Keiding & Lauersen 2005:87]

Baggrunden for udviklingen af de forskellige niveauer af læring bygger på Batesons iagttagelser af, at viden og færdigheder fra ét interaktionsforløb kan overføres til et andet. Det er det, der sker i eksemplet, vi har givet tidligere i specialet omkring abers leg. Den viden eller de færdigheder som aberne får igennem en legende slåskamp, kan de anvende, hvis eller når de på et tidspunkt kommer i en rigtig slåskamp eller sagt på en anden måde et andet interaktionsforløb. Det er denne konstatering af, at medlæring i form af læring om konteksten der gør, at Bateson argumenterer for, at konteksten danner grundlag for kate-

goriseringen. Bateson opfatter hermed kontekstniveauet og læringsniveauet som synonyme [Bateson 2000:249].

"Ifølge Bateson er en skelnen mellem interaktion og interaktionens kontekst udtryk for, at der skelnes mellem et element, og den klasse elementet indgår i."

[Keiding & Laursen 2005:87]

Dette er begrundelsen for, at Bateson mener, at interaktionen og interaktionens kontekst kan forstås som to forskellige niveauer. Det er denne læringskategorisering, "(...)ud fra spørgsmålet om i hvilken omfang konteksten gøres til genstand for læring" [Ibid.:87] der gør, at Bateson opfylder begge de tidligere formulerede krav. Altså at kategoriseringen opnås gennem en skelnen mellem læring af et givent interaktionsmønster samt læring om interaktionens kontekst. Ydermere skal klassificeringen ifølge Bateson være i overensstemmelse med Batesons logiske kategorisering, det vil sige, at klassen ikke kan være et medlem af klassen selv. Dette holder dog kun, hvis man antager at konteksten kan gentages, eller som Bateson skriver det:

"We would argue that without the assumption of repeatable context, our thesis falls to the ground, together with the whole general concept of "learning"."

[Bateson 2000:289]

Dog skal vi påpege, at Bateson godt er klar over at gentagelse af en kontekst ikke bogstaveligt kan lade sig gøre, idet én oplevet kontekst ikke er mulig at gentage igen, da alle elementer ikke vil være til stede anden gang. Men i stedet er det en generaliseret kontekst, der bliver gentaget, en kontekst som er dannet gennem erfaringer med en række specifikke kontekster. Bateson giver selv det eksempel, at hunden der har fået langvarig træning i det psykologiske laboratorium godt ved, hvad den skal, når den får lagt halsbåndet omkring halsen. At hunden godt ved, hvad der skal ske kan forklares ud fra Batesons begreb om kontekstmarkører, som ifølge ham selv er, "(...)there occur signals whose major function is to classify contexts." [Ibid.:289]. Disse markører gør altså, at vi kan genkende en kontekst, når vi møder den, og dette er

vigtigt i forhold til Batesons læringskategorier, men det vil vi vende tilbage til senere.

Læring 0-IV

Med afsæt i de førnævnte præmisser kategoriserer Bateson fem niveauer af læring. Disse er Læring 0-IV. Dog vil vi ikke beskæftige os med Læring IV, idet Bateson skriver i sin artikel "The Logical Categories of Learning and Communication", som blandt andet danner baggrund for dette afsnit om læringskategorier¹⁸, at denne form for læring ikke finder sted hos nogen voksenlevende organisme på denne jord. I stedet er Læring IV knyttet til arternes og slægternes udvikling altså til et evolutionært perspektiv [ibid.:293].

Læring 0 – reaktionsspecificitet

Læring 0 er det laveste niveau i kategoriseringen og dækker over, at en givet situation udløser et givet responsmønster som efterfølgende ikke korrigeres [Keiding & Laursen 2005:90]. Man kan sige, at man på dette niveau ikke tillærer sig noget nyt eller udvikler nye færdigheder til fremtidig dygtighed. Dog har dette ikke at gøre med, at individet ikke har kapacitet til at lære af sine fejl¹⁹, i stedet kan et af to tilfælde være gældende. Det første er en situation, "*(...)hvor et signal udløser en handling, som individet med sikkerhed betragter som hensigtsmæssig i forhold til signalet*" [ibid.:90]. Bateson giver selv det eksempel, at han når han hører hospitalsfløjten, så tager han sin madpakke og går til frokost uden at tjekke, om klokken er tolv [Bateson 2000:248]. Den anden situation der kan være tilfældet er, at individet endnu ikke har et alternativ til den valgte handling eller forståelse. Bateson siger dog, at Læring 0 baserer sig på læring af højere orden [ibid.:255]. Hermed

¹⁸ Bateson nævner allerede Læring 0 i artiklen "Minimal Requirements for a Theory of Schizophrenia" fra 1960, men det bliver senere til det, vi betegner Læring I. For ikke at lave begrebsforvirring her i specialet vælger vi kun at tage udgangspunkt i artiklen "The Logical Categories of Learning and Communication".

¹⁹ Når Bateson taler om fejl er der ikke tale om mangel eller forkert læring, men i stedet henviser han til, at fejl er at valgte handlinger ikke giver det forventede resultat for individet.

mener han, at Læring 0 er baseret på mønstre, der er dannet på baggrund af tidligere læringsforløb og dermed et udtryk for, at individet på et tidligere tidspunkt har fundet de nuværende "signal-responskoblinger" hensigtsmæssige. Læring 0 er derved blevet til en vane, som individet handler efter, når det oplever bestemte kontekstmarkører.

Læring I – forandring i reaktionsspecificitet

Læring I er som overskriften også indikerer forandringer i reaktionsspecificitet via korrektion af fejl valgt inden for et sæt af alternativer – individet vælger altså ved konstatering af fejl en ny forståelse eller handlemulighed inden for et sæt af alternativer [Ibid.:294]. Dermed indgår feedbackrelationen som et væsentligt element i forhold til den tidligere Læring 0, for det er på baggrund af denne feedback, at individet afprøver forskellige handlinger, og hele tiden korrigerer disse, indtil individet oplever, at den ønskede relation til omgivelserne er etableret. Dermed svarer Læring I i vid udstrækning også til den klassiske trial-and-error læring.

Det er dog vigtigt at påpege, at Læring I ikke ændrer på konteksten. Bateson formulerer det på følgende måde: "*Learning I will be an appropriate label for the revision of choice within an unchanged set of alternatives (...)*." [Ibid.:287]. Det vil eksempelvis sige, at konteksten "middagsbord" kan anvendes, lige meget om det er en grøn eller rød dug, der ligger på bordet og lige meget, hvad der spises eller, hvad der spises med [Keiding & Laursen 2005:91]. Dog er det som tidligere nævnt vigtigt, at konteksten kan gentages altså, at der er genkendelige kontekstmarkører i kontekst A som i kontekst B fordi:

"Without the assumption of repeatable context (...), it would follow that all "learning" would be of one type: namely, all would be zero learning."

[Bateson 2000:288]

Vi kan altså sige, at begrebet om en genkendelig kontekst er nødvendig, for alle teorier der definerer læring som forandring [Ibid.:292].

Læring I bliver af Keiding & Laursen beskrevet som læringens fundament, det vil sige, at Læring 0 såvel som Læring II kun kan finde sted på baggrund af Læring I processens afprøvning og eventuelle korrektion af fejl [Keiding & Laursen 2005:92]. Enhver ny læring er således knyttet til Læring I.

Læring II – forandring i Læring I-processen

Bateson betegner Læring II som korrektiv forandring i Læring I processens mængder af alternativer, som der vælges ud fra. Det vil sige, at den lærende udover gennem Læring I at lære et specifik interaktions- eller signal-responsmønster også lærer om og forandrer konteksten for Læring I [Ibid.:94]. Samtidig understreger Bateson at:

"(...)I believe that the phenomena of Learning II can all be included under the rubric of changes in the manner on which the stream of action and experience is segmented or punctuated into contexts together with changes in the use of context markers.

[Bateson 2000:293]

Derved fremstår Læring II som et læringsniveau indeholdende to forskellige læringsformer, der omfatter læring af den konkrete kontekst igennem gentagende Læring I-sekvenser eller gennem revision af den måde konteksten opdeles i kontekster på. Den første læringsform henviser ifølge Keiding & Laursen til, at individet lærer omkring en ny kontekst *"(...) gennem gentagne Læring-I sekvenser."* [Keiding & Laursen 2005:95]. Dette er tilfældet, hvis individet gentagende gange er stødt ind i en ukendt situation. Herefter vil konteksten for den nye interaktionsform med tiden:

"(...)generaliseres og tilknyttes en eller flere kontekstmarkører og en eller flere alternative valgmuligheder."

[Ibid.:95]

Men før denne generaliseret kontekst er dannet, må individet håndtere interaktionen med omgivelserne gennem Læring I. Denne form for Læring II bliver at Keiding & Laursen benævnt som kontinuert "ongoing"

Læring II og kan i denne læringsform karakteriseres som en spontan, upåagtet medlæring [ibid.:95].

Den anden læringsform kan ske ved, at individet ved første øjekast anser konteksten for velkendt, men efterfølgende viser det sig igennem interaktionen, at det velkendte handlemønster ikke giver det forventede resultat, og individet foretager en ændring af kontekstens kontekstmarkører [ibid.:95]. Altså der sker en ændring i de signaler, der klassificerer en kontekst. Denne form for læring sker gennem bevidste refleksioner i forhold til den kontinuert "ongoing" Læring II. Denne bevidste refleksion bygger på *"(...)en rationel analytisk undersøgelse af den konkrete situation."* [ibid.:96].

"Målet med denne analytiske tilgang er at få indsigt i, på hvilke måder den faktiske kontekst adskiller sig fra den forventede; og hvordan den eventuelt kan kontekstualiseres på en mere hensigtsmæssig måde."

[Ibid.:96]

Denne nye kontekst der kommer frem af denne analyse må efterfølgende afprøves for derefter at blive bekræftet eller afvist gennem Læring I. Denne form for læring kaldes diskontinuert, momentan Læring II.

Med andre ord er Læring II altså et udtryk for både "læring om" og "forandring af" den kontekst, der indrammer Læring I. Noget der ifølge Keiding & Laursen kan ske gennem spontan med-læring eller refleksiv re-kontekstualisering [ibid.:107]. Denne forandring af en generaliserede kontekst vil efterfølgende blive afprøvet, bekræftet eller afkræftet gennem Læring I [ibid.:96].

Samtidig er Læring II med til at forenkle individets interaktion med omgivelserne, idet Læring II bidrager til at individets informationsbearbejdelse benyttes på den mest hensigtsmæssige måde. Fordi denne informationsbearbejdelse:

"(...)gør det muligt at håndtere en lang række unikke situationer inden for samme generaliserede kontekst, og dermed ud fra et og samme forventningsskema."

[Ibid.]

Over tid vil rutineret Læring II, eller sagt med andre ord det der er adaptiv hensigtsmæssigt for individet føre til Læring 0. Dette er også det Bateson henviser til, når han påpeger, at Læring 0 er en læringsform, der er baseret på læring af højere orden, som vi tidligere har nævnt.

Læring II er altså med til at reducere kompleksiteten gennem vane-dannelse, men før dette er tilfældet, er individet nødt til at håndtere interaktionen gennem Læring I. Dette kan for individet dog være meget opmærksomhedskrævende og kognitiv belastende, idet hver enkelt forståelse eller handling i interaktionen skal afprøves og vurderes gennem feedback, og derved er det ikke hensigtsmæssigt for individet altid at benytte Læring II i interaktionen.

Bateson skriver i "Steps to an ecology of mind", at han vil karakterisere Læring II som "trio læring", som betyder at "lære at lære at modtage signaler". Derved handler det om:

"(...)at lære om de signaler, der identificerer en bestemt kontekst – for eksempel en opgavetype – med henblik på at kunne anvende disse signaler til at genkende en tilsvarende kontekst."

[Ibid.:99]

Læring III – forandring i Læring II-processen

Som vi tidligere har skrevet i introduktionen til dette kapitel, kan de strukturer og mønster, som er dannet gennem Læring II være nærmest uudslettelige [Bateson 2000:301], idet de i vid udstrækning er ubevidste.

Samtidig er læring gennem Læring II også tæt relateret til *"(...)individets og omgivelsernes konstruktion af individet som person, herunder individets identitet."* [Keiding & Laursen 2005:100]. Det betyder, at Læring III kan have stor indvirkning på individet, og sandsynligvis er sjælden eller vanskelig hos mennesker [Bateson 2000:302], idet Læring III ifølge Bateson er:

"(...)change in the process of Learning II, e.g., a corrective change in the system of sets of alternatives from which choice is made."

[Ibid.:293]

Læring III er med til at skabe en orden i Læring II igennem hierarkisering samt organisering af kontekster i forhold til hinanden samtidig med, at Læring III gør det muligt at ændre vanemæssige kontekstualiseringsmønstre. Det betyder drastiske ændringer for individet, idet dybtliggende strukturer og mønstre skal ændres. Dog henviser Bateson til, at denne ændring kan være en befrielse for individet. Keiding & Laursen mener dog ikke, at denne form for læring bør tilstræbes i nogen undervisningssituation idet Bateson henviser til at Læring III er en tilbundsgående reorganisering af personligheden [Ibid:301].

Efter denne beskrivelse af Batesons læringskategorier vil vi kort bringe et sidste begreb på banen, som Bateson anvender. Dette begreb er dobbeltbinding, som han har udviklet i forbindelse med hans teori om skizofreni. Grunden til at vi medtager dette begreb skyldes, at vi ønsker at forholde os til, om deltagerne i rollespillet bliver sat i en dobbeltbindingssituation.

Dobbeltbinding

Når Bateson beskriver dobbeltbinding henviser han til en bestemt måde at beskrive en relation på. Det betyder, at den anden part i denne relation sikkert vil beskrive relationen anderledes og Bateson beskriver derved dobbeltbinding som den ene del af relationen [Keiding & Laursen 2005:66]. Dobbeltbinding beskriver en modsigende relation, idet dobbeltbinding er *"(...)a situation in which no matter what a person does, he "can't win."* [Bateson 2000:201]. I Batesons beskrivelse af

dobbeltbinding benytter han ofte et eksempel med en mor og hendes barn. I eksemplet udtrykker moderen verbalt til barnet, at hun holder af det samtidig med, at hun i hendes interaktion med barnet vedholdende afviser barnet. Barnet har derved svært ved at afkode, hvilken kontekst interaktionen foregår indenfor, idet det både kan være den barnet selv oplever og konstruerer, eller det kan være den moderen definerer gennem sine udsagn.

Til definition at en sådan dobbeltbindingssituation sammenfatter Bateson følgende betingelser, som skal være til stedet for, at der er tale om dobbeltbinding. For det første skal der være to eller flere personer, som interagerer og hvor den ene er ofret. Derudover mener Bateson, at der skal foregå en gentagelse af den dobbeltbindingsskabende interaktion. Derved bliver dobbeltbindingssituationen til en vanemæssig forventning [Ibid.:206]. For det tredje kræves en primær interaktions- eller læringskontekst, der har fokus på straf og undgåelse af straf. Den fjerde betingelse er:

"A secondary injunction confliction with the first at a more abstract level, an like the first enforced by punishments or signals which threaten survival."

[ibid.]

Derved er vi kommet til den anden sidste betingelse, som omhandler en tertiær kontekst, som har til hensigten at forbyde og derved gøre det umuligt for offeret at flygte [ibid.:207]. Derved bliver dobbeltbinding også ofte beskrevet gennem det gamle ordsprog "at man skal vælge mellem pest eller kolera". Den sidste betingelse der skal være til stede, er når individet har lært at opfatte sit univers i dobbeltbindingsmønster, så er det samlede sæt af ingredienser ikke længere nødvendige. Det skyldes, at næsten en hver del af en dobbeltbinding kan være med til at udløse panik og raseri [Ibid.]. Kort sagt er dobbeltbinding en interaktion, hvor individet føler, at der er en straf forbundet med enhver tænkelig handling i interaktionen.

Opsummering på Batesons læringsforståelse

Efter denne beskrivelse af Batesons læringsbegreb vil vi kort benytte dette afsnit til en opsamling, inden vi begiver os videre ved at beskrive, hvordan hans læringsforståelse kan forstås i forhold til en organisatorisk kontekst.

Batesons ønske med læringsbegrebet er at finde ud af, hvordan vi tilegner os viden eller erkender vores verden. Han forstår læring som en grundlæggende proces hos alle levende organismer, det vil sige såvel mennesker som dyr. Det skyldes, at alle levende organismer har til hensigt at opretholde et stabilt men også et bestemt forhold til omgivelserne. Dette gør også, at hans læringsbegreb ikke baseres på bevidstheden, idet den lærende ifølge Bateson ikke altid er bevidst om læringsprocessen. Han ser læringen som en grundlæggende tilegnelsesproces hos individet, idet læring både er en intention om noget samtidig med, at det også er en intention om en bestemt interaktion med omgivelserne. Ydermere er det hos Bateson forskellen for individet, der gør en forskel i læringsprocessen. Derved forstår han læring som en forskelsbaseret re-konstruktion af læringens genstandsfelt: kortet er ikke territoriet. Han understreger at læringen er et resultat af den lærendes indsats, og at omgivelserne kun er en del af denne læring. Bateson forstår også læringen som en forandring af en eller anden slags. Denne forandring kan både være iagttagelige eller af mental karakter for individet.

Bateson har fire grundelementer i sin læringsforståelse. Disse er konstruktion, som vi har beskrevet med den forskel der gør en forskel, for individet, adaptation, interaktion og feedback. Adaptionsbegrebet dækker over individets ønske om at opretholde og tilpasse interaktionen med omgivelserne, og er i vores tilfælde med til at forstå og forklare individets rolle i læringsprocessen. Læring bygger hos Bateson på interaktion mellem individ og omgivelser og derved på feedbackrelationer. Gennem konstruktioner af feedbackrelationer bliver konkrete interaktive situationer sat i sammenhæng med forudgående situationer. Disse sammenhænge bidrager ofte til valg af nye handlinger eller

forståelser om disse, som fastholdes afhænger af den feedback, som individet får fra omgivelserne.

Bateson har som sagt en forståelse, af at læring sker på forskellige niveauer, som danner baggrund for hans efterfølgende læringskategorier. En kategorisering der bliver lavet ud fra Russell & Whiteheads teori omkring logiske typer som siger, at en klasse ikke kan være et medlem af sig selv. Ud fra denne teori opstiller han fem niveauer af læring. Læring 0 er det laveste niveau og dækker over, at en given situation udløser et givet responsmønster, som efterfølgende ikke korrigeres. Derved lærer individet ikke nyt på dette niveau. Læring I dækker over ændring i læring 0 ud fra et allerede kendt sæt af alternativer. Herved afprøver individet forskellige handlemuligheder på baggrund af feedbackrelationen, indtil den ønskede relation er opnået. Dette niveau bliver af Keiding & Laursen beskrevet som læringens fundament. Læring II dækker over, at den lærende ud over gennem Læring I at lære et specifikt interaktions- eller signal-responsmønster, også lærer om og forandrer konteksten for Læring I. Han opdeler Læring II i to lidt forskellige læringsformer, nemlig i kontinuerlig "ongoing" Læring II som omhandler læring om en ny interaktionstype eller kontekst, samt diskontinuert momentan Læring II som dækker over, hvordan en faktisk kontekst adskiller sig fra den forventede. Over tid vil det, der er adaptiv hensigtsmæssigt for individet føre til Læring 0. Den sidste Læringskategori, er Læring III som dækker over forandringer i Læring II processen. Da Bateson henviser til, at de strukturer og mønstre som er dannet gennem Læring II er næsten uudslettelige, og derved har Læring III stor indvirkning på individet.

Det sidste begreb vi vil tage op i denne opsummering er dobbeltbinding, som ifølge Bateson beskriver en relation som alt efter hvem der ser på relationen kan beskrives forskelligt. Begrebet dækker over, at et individ bliver sat i en situation, hvor lige meget hvad kan denne person ikke vinde. Individet bliver med andre ord sat i en situation, hvor han/hun skal vælge mellem pest eller kolera. En situation der kan være mulig i arbejdet med rollespil i organisationer. Efter denne opsummering på Batesons læringsbegreb vil vi fokusere på hans læringsteori i konteksten

organisationer, og de spor han har sat i dette felt. Keiding & Laursen beskriver dette kort i bogen "Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag".

Læring i organisationer

Dette afsnit tager udgangspunkt i Keiding & Laursens fortolkning af Bateson og organisatorisk læring. Keiding & Laursen har valgt at beskæftige sig med organisatorisk læring i deres bog, da Batesons læringsteori har haft sin indflydelse på feltet. Blandt andet har Chris Argyris og Donald Schön anvendt Batesons forståelse af Læring I og II [Keiding & Laursen 2005:137].

Keiding & Laursen skriver, at en organisation lige som et individ eller en gruppe kan blive klogere over tid, dette kan eksempelvis ske ved,

"(...)at den lærer at træffe beslutninger eller bliver bedre til at udnytte den viden og de kompetencer, den allerede disponerer over."

[Ibid.:139].

Herefter opstiller de tre hovedpositioner inden for organisatorisk læring en individuel læringsforståelse, som *"(...)opfatter individets læring som grundlag for og kilde til organisationens læring"* [Ibid.]. Man kan sige, at organisationen er en ramme for individets læringsproces. Dog er der fokus på organisationens kompetenceudvikling og ikke på individet. En position der indtager en social læringsforståelse, hvor læring også opfattes som en individuell læringsproces men ved en social læringsforståelse er individets læring nært knyttet til et socialt fællesskab [Ibid.:139]. Her er individets læring næsten blevet ét med fællesskabets praksis. Den sidste læringsforståelse de opstiller er den systemorienteret og denne:

"(...)opfatter organisationen selv som et lærende system, hvis læring ikke tilskrives medlemmernes individuelle læring, men refererer til organisationen selv."

[Ibid.]

Herefter placerer de Bateson i den individuelle læringsforståelse ud fra den begrundelse, at hans læringsforståelse overvejende knytter sig til den lærendes interaktion med den kontekst, som læringen finder sted i. Derudover tager Bateson udgangspunkt i den lærendes adaptive hensigt med læringen i stedet for fællesskabets. Læringen vil i Batesons tilfælde altid referer til individet, fordi som tidligere skrevet så er læring:

"(...)baseret på forskelle og at det er individet, der gennem sit adaptive perspektiv vælger, hvordan interaktionen kontekstualiseres og dermed hvilke forskelle, der skal gøre en forskel (...)."

[Ibid.:140]

Begrundelsen for ikke at placere Bateson inden for den systemteoretiske læringsforståelse, som han med sin teori skriver sig ind i, bunder ifølge Keiding & Laursen i, at Bateson ikke fastholder sit systemteoretiske blik på læringsprocessen. [Ibid.].

Inden vi går videre, vil vi påpege to ting, for det første, at når Keiding & Laursen benytter sig af begrebet "den lærende" kan det både henvise til individet, gruppen og organisationen. Dette skyldes, at de med den fortolkning mener, at det giver dem mulighed for at fastholde fokus på "individet i en kontekst", som er centralt hos Bateson. Det andet er, at Keiding & Laursens fortolkning af Batesons læringsforståelse i forhold til organisatorisk læring sker med udgangspunkt i udviklingsprojekter, og det er derfor disse briller, de fortolker Batesons læringsforståelse ud fra. Et udgangspunkt vi i specialet også tager dog af en mindre karakter.

Centrale begreber ved organisatorisk læring

Keiding & Laursen fremhæver fire aspekter af Batesons læringsforståelse, som de mener, man kan hente inspiration fra i studiet af organisatorisk læring. Disse fire begreber er adaptation, interaktion, de logiske kategorier for læring samt Batesons forståelse af leg. Vi vil kort beskrive de fire aspekter i forhold til deres indvirkning på organisatorisk læring.

Adaptionsbegrebets anvendelse

Et organisatorisk udviklingsprojekt har oftest formuleret et adaptivt sigte for organisationen i forhold til dennes omgivelser. Et sådan adaptivt sigte kan ifølge Bateson ses som en konstruktion, der i en organisation oftest er vidt forskellige. Det skyldes, at hvert individ har et adaptivt sigte, som måske ikke stemmer overens med udviklingsprojektets konstruktion, idet det fremstår uhensigtsmæssigt for individet. Dette har den konsekvens, at et udviklingsprojekt kan benyttes til at følge vidt forskellige mål på grund af, at der kan opstå vidt forskellige adaptive perspektiver, der kan ligges ned over projektet. I stedet for ét fælles mål er der i stedet flere forskellige. Dette har den betydning, at individerne i organisationen oftest lærer noget forskelligt, selv om de er tilknyttet samme projekt. Keiding & Laursen henviser til, at i et sådan tilfælde bliver det ofte svært at:

"(...)konkretiserer udviklingsmålet i form af resultatmål. Konsekvensen bliver, at fremgang og forstyrrelser beskrives og analyseres med metodeanvendelse og metodebeherskelse som sigtepunkt."

[Ibid.:147]

Derved er fokus ikke på, hvorvidt formålet med at anvende metoden er nået men i stedet, at metoden bliver anvendt. Keiding & Laursen mener i et sådan tilfælde, at udviklingsprojektet sandsynligvis vil danne baggrund for Læring I i forbindelse med metodeanvendelse, men Læring O når det gælder projektets udviklingsmål, da målet er forsvundet af syne i løbet af projektet. *"Omgivelsernes respons tillægges med andre ord ikke betydning i forhold til udviklingsmålet."* [Ibid.:147].

Interaktion i udviklingsprojekter

Interaktionen er et af grundelementerne i Bateson læringsforståelse, idet *"(...)læring altid foregår i et interaktionelt samspil mellem den lærende og omgivelserne."* [Ibid.:140]. Det har den betydning, at der læres noget af alle impliceret i interaktionen. Dog er det ikke sikkert, at

deltagerne lærer det samme, idet de som sagt har forskellige adaptiv sigte og forskellige forudsætninger for at lære.

”Det interaktive opstår, når individet anvender sin egen opfattelse og vurdering af omgivelsernes handlinger som feedback på forudgående handlinger og som afsæt for nye forståelser og handlinger.”

[Ibid.:140]

Det er derfor vigtigt for at skabe et godt grundlag for læringen, at der etableres forholdsvis entydige og konsekvente feedbackrelationer for at skabe en hensigtsmæssig læring for individet i organisationen.

”I forhold til organisatorisk læring betoner det interaktionelle perspektiv vigtigheden af, at den lærende opsøger og forholder sig til omgivelsernes reaktioner på nye forståelser og tiltag, samt at omgivelserne responderer på en måde, så den lærende kan konstruere relevante feedbackrelationer.”

[Ibid.:140-141]

Det betyder, at information omkring udviklingsprojekter skal tilvejebringes gennem interaktion for, at deltagerne kan vurdere og iagttage projektets metode og de praksisformer der afprøves, samt projektets resultat for at kunne lære og handle rationelt i forhold til udviklingsprojektets mål.

”Læring i et udviklingsprojekt forgår både ved, at de deltagere, der implementerer de nye tiltag, selv konstruerer feedback ud fra deres oplevelser af, hvordan omgivelserne reagerer på deres handlinger; og ved at ledelsen – eller konsulenter – tolker og vurderer de samme informationer, og derefter formidler deres tolkning til deltagerne.”

[Ibid.:149]

Det er dog som tidligere nævnt ikke sikkert, at denne feedback som individet får gennem omgivelserne gør, at individet lærer. Det betyder derved, at de læringsmål som et udviklingsprojekt eksempelvis opsætter,

ikke er de mål individet reelt lærer, i stedet lærer det måske noget helt andet.

De logiske læringskategorier

I forhold til Batesons læringskategorier mener Keiding & Laursen, at der oftest i et udviklingsprojekt er tale om Læring I. Det skyldes blandt andet, at udviklingsprojekter er begrænset af et vist tidsrum, hvori læringen skal finde sted. Derved opnår de nye forståelser og handlemønstre, som projektet har bidraget til og udviklet gennem Læring I, aldrig rutiner og derved Læring II. Ydermere opstår der også det Keiding & Laursen kalder et transferproblem der skyldes, at læringskonteksten som er opstået gennem udviklingsprojektet ikke stemmer overens med hverdagskonteksten. Det har den betydning, at selv om man har opnået positivt personligt og fagligt udbytte af udviklingsprojektet er det ikke sikkert, at dette kan overføres til hverdagskonteksten. Dette skyldes, at udbyttet af udviklingsprojektet endnu ikke er blevet rutineret gennem Læring II, og derved vælger individet de handlingsmønstre, som er blevet rutineret længe før udviklingsprojektet.

”Selv om disse vaner og rutiner oprindeligt blev udviklet gennem Læring II, vil de nu typisk forekomme i form af Læring O, hvilket betyder, at handlingernes konsekvens ikke anvendes til at vurdere og eventuelt korrigerer handlingens resultat.”

[Ibid.:151]

Individet gør derved, som det plejer, og tager derfor ikke højde for de ændringer, der er skabt gennem udviklingsprojektet.

Leg

Det er her legens og derved rollespilles begrundelse, inden for organisatorisk læring får sin plads, idet deltagerne igennem legen kan være med til at overføre kundskaber tilegnet i den udviklende og lærende kontekst til andre sammenhænge i organisationen [Ibid.:142]. Samtidig giver legen mulighed for at kommunikere om interaktionen og dennes betingelser og derigennem om konteksten uden for legen, idet

legen ikke betyder det samme, som den vil betyde i andre sammenhænge – legen skaber en parallelverden. Dette er *“(...)en perspektivrig ramme for udvikling og forandring i organisationer.”* [Ibid.:152]. Keiding & Laursen argumenterer også for, at det at se udviklingsprojekter som leg gør, at problemet med at overfører den nye viden til virkeligheden ikke er så stor. Dette skyldes, at det adaptive sigte, som betingelse for interaktionen i udviklingsprojekter, derved ikke er så anderledes end det er i hverdagen, hvor kravene til arbejdsopgaverne præger konteksten [Ibid.:153]. Derved bliver det tilegnede i udviklingsprojektet ifølge Bateson ikke betragtet som støj. Derved kan legen i forhold til organisatorisk læring forstås:

“(...)som en særlig kontekst, der på én og samme tid henviser til og henter struktur og temaer fra organisationens kerneydelser, og er forskellige fra disse.”

[Ibid.:152]

Vi vil i det efterfølgende kapitel komme nærmere ind på disse aspekter, når vi beskriver rollespil og læring.

Rollespil som læringsredskab

Efter dette fyldestgørende indblik i Batesons læringsforståelse konstruerer vi her endnu en del af det teoretiske fundament, der danner baggrund for udviklingen af vores eget rollespil og for vurderingen af rollespilsmuligheder som metode til læring. Det gør vi gennem teorier der forklarer, hvordan rollespil kan bruges som læringsredskab, og hvad der metodisk sker i et rollespil. Kapitlet tager udgangspunkt i tre artikler fra analogien: "Rollespil i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng," der belyser rollespillets læringspotentiale, rollespil som læringsmedie og det at spille en rolle.

Ifølge Bove-Nielsen kan rollespil betragtes som en metode til udvikling af organisationer i en kompleks virkelighed, hvor rollespils læringspotentiale kommer til udtryk gennem simuleringer [Bove-Nielsen 2006:165]. Dog skal det siges, at de følgende teorier og definitioner ikke specifikt omhandler rollespil i organisationer, men rollespil som en metode til læring. De organisatoriske perspektiver og udfordringer i forhold til udviklingen af vores rollespil til Viborg sammensætter vi selv ud fra flere aspekter i vores teoretiske fundament.

Perspektivskift gennem rollespil

Rollespil forstået som en simuleret virkelighed, betragtes af Wellejus og Agger, som et samspil mellem parallelle verdener, mellem virkeligheden og fiktionen. Det der simuleres i et rollespil, er en fiktion af virkeligheden, og på den måde kan rollespil både spejle virkeligheden, men også være i kontrast til virkeligheden [Wellejus & Agger 2006:220 og Sandvik & Waade 2006:13]. At indgå i en fiktionshistorie opleves forskelligt, men Bove-Nielsen påstår, at jo tættere rollespillet er på virkeligheden, jo større er effekten af det, da den simulerede konteksts relevans i forhold til den enkelte deltager derved er tydelig [Bove-Nielsen 2006:165].

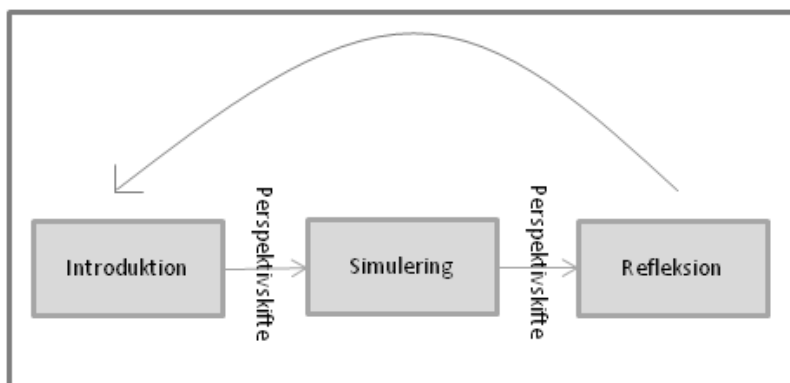
En væsentlig del af rollespils læringspotentiale er ifølge Wellejus og Agger perspektivskift og refleksion, og deres forslag til en kort faglig definition af rollespil som læringsredskab lyder som følger:

”Et spilforløb, der udspiller sig i et simuleret rum, hvor deltagerne i en fælles historie ved hjælp af perspektivskift oplever konflikter, foretager valg og efterfølgende reflekterer selvstændigt og kritisk over deres valg for derefter at benytte den tillærte viden selvstændigt.”

[Wellejus & Agger 2006:221]

Definitionen rummer flere centrale elementer, som spiller en rolle i forhold til læring; det første er perspektivskift. Rollespil åbner muligheden for at skifte perspektiv, gennem den rolle eller den fremmede identitet, man påtager sig i rollespillet. Herved kan man som deltager sætte sig ud over sin egen verdensopfattelse, og gennem spillet lege med forskellige virkelighedsopfattelser. Desuden giver det en mulighed for at afprøve nogle ting i den simulerede kontekst, som man ikke ville slippe af sted med i hverdagskontekster. Et andet centralt element er deltagerens refleksion over sine valg i rollespillet. De danner grundlag for en konkret erfaring, der kan diskuteres og gøres relevante for den enkelte. Refleksion over egne erfaringer i rollespillet giver spillet en relevans for den enkelte deltager. Men refleksionen foregår også på et kollektivt niveau, da der gennem spillet også dannes fælles erfaringer, der giver et udgangspunkt for perspektivering, refleksion og diskussion. Den fælles fiktionshistorie, som deltagerne gennem simuleringer indgår i, har derved også en væsentlig betydning for rollespil som læringsmedie [Ibid.:222].

Efter denne definition af rollespil som læringsmedie, præsenterer vi Wellejus og Aggers bud på, hvordan et rollespilsforløb kan illustreres. Ordet rollespil relaterer nemlig kun til det, der sker i selve simuleringen, men der ligger også noget før og efter rollespillet, som stimulerer de læringsprocesser et rollespil kan starte. De har derfor opstillet en model, der viser tre faser i et rollespilsforløb, og som har fungeret som inspiration til udvikling af vores rollespil.



Figur 8: model over rollespilsforløb [Ibid.:231]²⁰

Overgangen fra hver fase markerer et perspektivskift. Den første fase "introduktionen", introducerer spillederen deltagerne for simuleringens univers, for eksempel i form af en fiktionshistorie. Rollespillets formål, forløb og regler introduceres. Derudover ligger Wellejus & Agger også op til, at denne fase kan indeholde faktisk indlæring og instrumental kvalificering [Ibid.:231]. Introduktionsfasen afsluttes med indføring i rollefordelingen og fiktionshistorien, hvorefter spillet startes. I simuleringssfasen sker det første perspektivskift, idet deltagerne handler ud fra de roller, spilrammen har givet dem. I denne fase diskuteres der omkring spillets emne, hvor simuleringen afsluttes med en konsensus eller et produkt. Fra simuleringssfasen sker det andet perspektivskift tilbage til virkeligheden, hvor deltagerne kan forholde sig reflekterende til det, der skete i simuleringen. [Ibid.:232]. Wellejus og Agger kobler et læringsloop til hver af disse faser, der er udviklet med inspiration fra Qvortrups læringsforståelse, og deles op i læringsens hvad, hvorfor og hvordan. Pilen i modellen der går fra refleksion tilbage til introduktion, markerer sammenhængen i disse læringsloop, da læringsens hvad introduceres i starten af forløbet, og derfor er genstand for refleksionen. Vi har dog valgt ikke at gå mere i dybden med modellens læringsloop, da vi arbejder ud fra Batesons læringsforståelse, som grundlag for en vur-

²⁰ Oprindelig hedder modellen læringsloop i rollespil, men da vi ikke benytter os af disse læringsloop har vi valgt at omdøbe modellen for ikke at skabe forvirring.

dering af vores rollespils læringspotentiale. Ydermere benytter vi blot modellen som inspiration til opbygning af vores eget rollespil og derved er læringsloopene ikke interessante.

Den fysiske aktivitet som rollespil inviterer til giver en ekstra dimension ved rollespil som læringsredskab, hvilket en traditionel undervisningssituation ikke gør. Den kropslighed der er i rollespil, gør nemlig, at kroppen bedre lagre erfaringer fra rollespil, da den ikke skelner mellem simulerede praksis og ikke-simulerede praksis [Ibid.:233]. Eksempelvis er det lige meget, om du lærer at køre på cykel i et rollespil eller et andet sted, kroppen vil alligevel lagre erfaringen, så du kan benytte denne læring uden for rollespillet. En betragtning der også findes i Merleau-Pontys kropslige fænomenologiforståelse, der antager, at kroppen formidler en forståelse af tingenes betydning gennem sansning (side 46). Deltagernes oplevelse af rollespillet er derfor også påvirket af kropslig sansning.

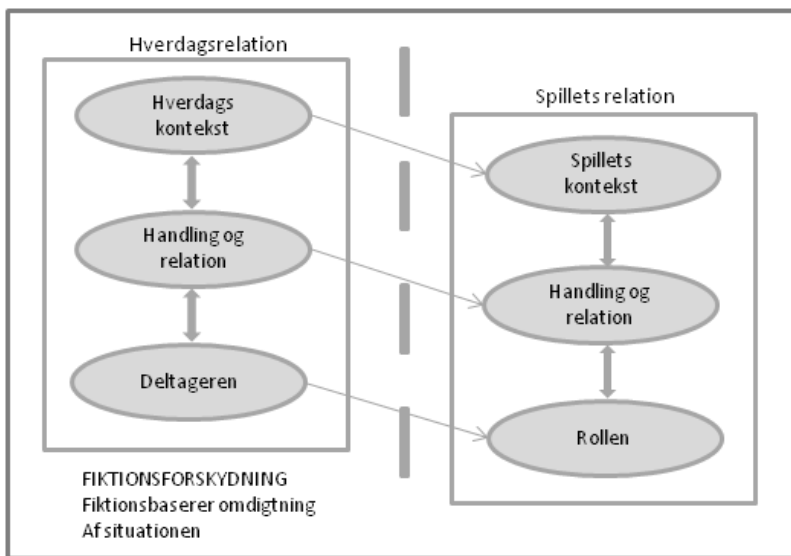
I lyset af foregående teoretiske udlægninger kan vi konkludere, at rollespil har et læringspotentiale, som kommer til udtryk gennem deltagelse i en simuleringssituation, hvor der sker et perspektivskift. Dette gør det muligt efterfølgende at reflektere over de handlinger, man som deltager foretog sig i simuleringen. Vi mener dog ikke, at dette er tilstrækkeligt til at belyse, at rollespil kan bruges som læringsredskab, og derfor går vi mere i dybden med de aspekter, der knytter sig til rollespilsdeltagerne og selve rollespillets interaktion. Vi tager i de følgende afsnit udgangspunkt i Duus' artikel "Rollespil som læringsmedie," der opstiller tre modeller, der fremhæver interessante aspekter af rollespil som læringsredskab.

Fiktionsforskydning

Duus' modeller beskæftiger sig med de metodiske og læringsmæssige perspektiver i rollespil, som ifølge vores betragtning giver en god indsigt i, hvad der sker i et rollespil. Han arbejder med sin egen læringsforståelse, der lægger tæt op af en praksisorienterede læring inspireret af Jean Lave & Etienne Wenger. Konkret i forhold til rollespil betragter Duus det at lære som *"tilegnelsen af perspektiver, som udvikler individets*

opfattelse af en praksis, i en sådan grad, at det medfører forandringer i interaktionen med den pågældende praksis” [Duus 2006:258]. Det er den læringsdefinition, der ligger bag hans modeller omkring rollespil som læringsredskab. Vi bruger som sagt Batesons læringsforståelse, og supplerer med Duus’ mere praksisorienterede teorier i forhold til at anvende rollespil som metode til læring.

Den første model han præsenterer kaldes strukturmodellen, som belyser den fiktionsforskydning, der sker, når man deltager i et rollespil. Den illustrerer derved den omdigtning af virkeligheden, som simuleringen består af. Omdigtningen sker på baggrund af en fiktionskontrakt, hvorigennem deltagerne sættes ind i den forståelse, som udgør rollespillets ramme. Samtidig markerer fiktionskontrakten også de forhold i spillet, der adskiller sig fra hverdagskonteksten. Fiktionsforskydningen foregår ifølge strukturmodellen på flere niveauer.



Figur 9: Strukturmodellen [Ibid.:259].

Strukturmodellen illustrerer forskydningen på tre niveauer, et kontekstuel (hverdagskontekst – spillets kontekst), et individuelt (deltageren - rollen), og et relationelt niveau (handling og relation). De

lodrette pile i modellen indikerer, at hvert niveau gensidigt påvirker hinanden.

- Det kontekstuelle niveau markerer forskydningen over i spillets kontekst, altså over i den simulerede situation som fiktionskontrakten formulerer, der udgør de sociale og strukturelle rammer, som spillet finder sted under. Målet med kontekstforskydningen er at placere deltageren i udvalgte situationer, eksempelvis i en anden tid.
- Det individuelle niveau indeholder den forskydning, som deltageren skal tillægge sig, og omfatter de bestemte perspektiver, som rollen i spillet definerer. Dette deltagerniveau uddyber vi i følgende afsnit.
- Det relationelle niveau omfatter de sociale relationer mellem det kontekstuelle og individuelle niveau. Forskydningen på dette niveau markerer, at spillets relation gennem fiktionen skal tilsidesætte de eksisterende relationer fra hverdagsrelationen i takt med, at spillets handlingsforløb udvikler sig [Ibid.:260].

Ifølge Duus kommer fiktionen til at fremstå som praksis for læring. Forstået på den måde at den udformer sig i form af en simuleret praksis, som giver deltageren mulighed for at udforske og eksperimentere indenfor. Fiktionsforskydningen som den kommer til udtryk i modellen, er ifølge Duus læringsmæssig interessant, fordi den kan placere deltageren i relevante udviklingsmæssige situationer, som ikke er tilgængelige i hverdagen. Fiktionen har derved en konsekvensmedierende funktion i forhold til læringsprocessen, fordi konsekvenserne af deltagernes handlinger forbliver i fiktionen [Ibid.:261]. En påstand som vi betragter diskutabel i forhold til brugen af rollespil, som læringsredskab i en organisatorisk kontekst, hvilket vi kommer nærmere ind på i vores refleksionsafsnit.

Fortolkningsmodellen

Duus' fortolkningsmodel beskæftiger sig med diskurser og objektoplevelsen i rollespillet, og bygger videre på strukturmodellen, men beskæftiger sig mere indgående med deltagerniveauet. Den er relevant,

fordi den illustrerer, hvordan deltagerens deltagelse i et rollespil bygger på fortolkning af rolle, fiktionshistorie og spillets objekter.

I et rollespil skal deltagerne forholde sig til en primær fiktionstildigtning i form af spillets diskurs og objekter og en sekundær fradigtning i form af en distancering til hverdagskonteksten. Eksempelvis kan det være svært at indleve sig i en fiktionshistorie, der foregår i et fly, hvis rollespillet foregår i et hjørne af kantinen [Ibid.:262]. Duus påpeger at:

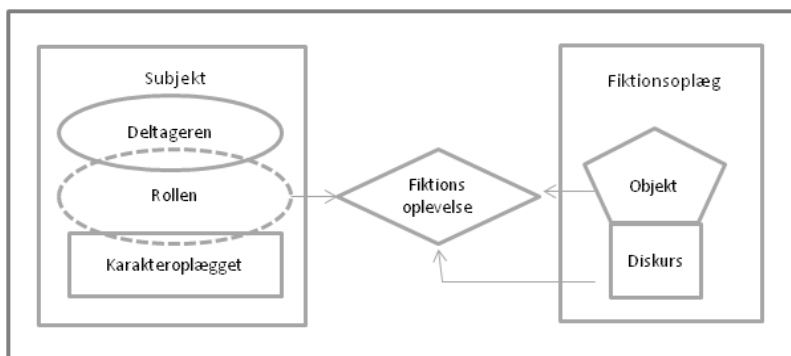
“Ved at acceptere fiktionskontrakten accepterer deltageren at fortolke sin perception ud fra et perspektiv, som umiddelbart virker mindre fornuftigt end deltagerens sædvanlige perspektiver. Fiktionen kommer derved til at fremstå som en social konstruktion, hvilende på en ugyldiggjort diskurs, som accepteres for en begrænset periode til at danne ramme for oplevelsen.”

[Ibid.]

Fiktionshistorien udformer sig i mange tilfælde som en forenkling af virkeligheden, og dermed virker den også mindre fornuftig. Denne forenkling af virkeligheden kan med reference til Qvortrup ses som en kompleksitetsreduktion af virkeligheden – reduktion som er konstrueret af andre og kan begrunde, hvorfor den kan virke mindre fornuftig. Fiktionshistorien bliver dermed et udtryk for en kraftig kompleksitetsreduktion i forhold til et givent tema. I forlængelse af citatet kan vi tilføje, at Duus mener at accepten af spillets fiktionshistorie er en forudsætning for at kunne deltage, og en forudsætning for at indholdet fremstår meningsfuldt for deltageren [Ibid.:263]. Dette udsagn giver meget god mening i forhold til fænomenologiens begreb om intentionalitet, der siger, at individet skal rette sin opmærksomhed mod en genstand og percipere den, før den danner udgangspunkt for en meningsoplevelse [side 44].

Hele deltagerens oplevelse af spillet tager udgangspunkt i deltagerens egen fortolkning af spillets diskurs, dets objekter herunder også de andre deltagere i spillet, samt sit eget karakteroplæg, som danner udgangspunkt for rollen. For at skabe klarhed over de mange faktorer der påvirker deltagerens oplevelse af spillet, har Duus udviklet

fortolkningsmodellen, som illustrerer sammenhæng mellem fem forhold; subjektet, karakter, rolle, objekt og diskurs, hvilket ses i modellen nedenfor.



Figur 10: Fortolkningsmodellen [Ibid.:264].

Fortolkningsmodellens venstre og højre side der henholdsvis omfatter subjekt og fiktionsoplæg danner baggrund for deltagerens fiktionsoplevelse, som er illustreret i midten.

Subjektet forstår vi i overensstemmelse med fænomenologien, som et individ med sin egen livsverden, som her betragtes, som deltagerens egne perspektiver i form af holdninger, forståelsesmønstre, karaktertræk med mere. Disse perspektiver danner udgangspunkt for den måde rollen fortolkes på af deltageren, derfor er rollen i modellen placeret mellem deltageren og karakteroplægget. Karakteroplægget dækker over det oplæg, som deltageren skal forme sin deltagelse i rollespillet ud fra, altså hvilken tildigtning af perspektiver den enkelte deltager skal fortage sig for at deltage i spillets fiktionshistorie. Koblingen mellem rolle, karakter og deltager afhænger af karakteroplæggets omfang. Men i forhold til rollespil i læringsammenhænge, mener Duus, at det er mest bidragende til læringsprocessen, hvis oplæggene kun indeholder det minimale, da det giver mulighed for mere fortolkning. Han tilføjer, at en utrænnet rollespiller ofte vil have svært ved at overskue et omfattende karakteroplæg, og vil derfor ikke tillægge sig en rolle med karakteroplæggets

perspektiver, men udelukkende deltage ud fra sine egne perspektiver [Ibid.:264-265].

Vender vi tilbage til modellen, fremgår det, at spillets fiktionsoplæg som tidligere nævnt dannes ud fra deltagerens fortolkning af objekt og diskurs, hvor diskursen har indflydelse på fortolkningen af objekterne. Objekterne er spillets fysiske faktorer, men også de øvrige rollespilsdeltagere. Diskursen anvendes til at betragte de symbolske objekter, der er genstand for spillets diskurser. Spillets diskurs skal skabe en fælles meningsfuld forståelse for spillets indhold, og som nævnt, hvordan spillets objekter skal fortolkes. Ifølge Duus skal man som spildesigner af kompetenceudviklende rollespil undgå objekter, der kræver meget fortolkning. Han påstår, at *”Desto mere umiddelbart objektet fremstår i spillet, desto lettere har deltageren oftest ved at forholde sig til det.”* [Ibid.:266].

Ifølge Duus bidrager modellen til det læringsmæssige perspektiv ved, at deltageren gør brug af sine egne perspektiver for at kunne indgå i rollen og spillets fiktionshistorie, hvilket i høj grad åbner mulighed for refleksion, der udgør en del af rollespillets læringspotentiale. Desuden vil den viden, som den enkelte deltager udvikler gennem et rollespil opstå gennem integrationen af hele rollespilsforløbets perspektiver med deltagerens eksisterende viden. Derved undgår man at skabe isoleret viden, som udelukkende knyttes til rollespillet, men som kan inddrages i andre sammenhænge. [Ibid.:266] En forståelse som vi mener vi med Bateson, kan sætte spørgsmålstegne ved, idet Bateson vil påpege, at det er op til individet, om der skabes isoleret viden. Det skyldes, at individet i en kontekst godt kan spille et rollespil, hvor der er tilhørende kontekstmarkører men, hvis individet ikke kan genkende disse markører i en anden kontekst vil denne læring, som opstår i rollespillet forblive isoleret viden. Det vi i på side 86 kalder for transferproblemet.

Duus påpeger også nogle udfordringer i forhold til rollespilsfortolkningsperspektiv. En af disse er som vi tidligere var inde på, nemlig design af karakteroplæg og dets omfang, hvis deltageren ikke formår at tilegne sig rollens perspektiver til fordel for de vante perspektiver, så er

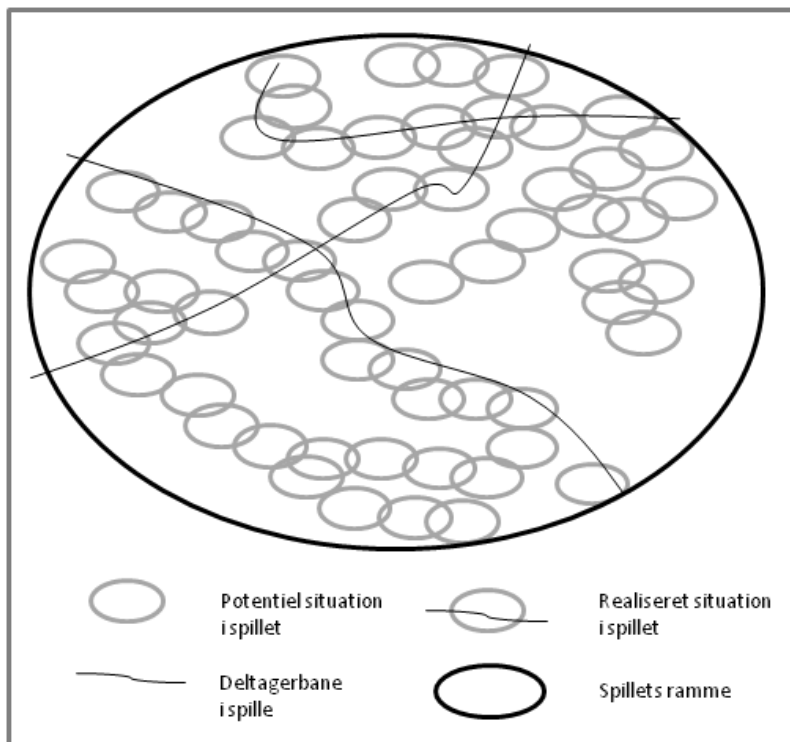
der risiko for, at rollespillets læringsmæssigt mister sit fokus. En anden udfordring er forskydningsafstanden mellem hverdagskontekst og spilkontekst, hvis den kræver for meget fortolkning, kan det have samme konsekvens som et omfattende karakteroplæg [Ibid.:266]. Ifølge Duus samt Wellejus & Agger består en væsentlig del af læringspotentialet netop i at kunne skifte perspektiv, både i form af at spille en rolle, men også i form af at acceptere og indgå i en fiktionshistorie. Vi er enige i, at deltagerens evne til at lave perspektivskiftene og efterfølgende reflektere er afgørende for, at et rollespilsforløb kan fungere i læringsmæssige sammenhænge. Men samtidig anerkender, vi at sandsynligheden for læring kan vise sig uafhængig af disse forhold. Duus omtaler også deltagerens forskellige udbytte af rollespillet, som en udfordring ved brug af rollespil som læringsredskab, da det kan have konsekvenser for deltagerens fremtidige læring. Men han mener samtidig, at en grundig refleksion efter rollespillet kan være med til at tydeliggøre rollespillets læringsmæssige perspektiver og dermed også øge chancen for et mere ensartet udbytte af det. En anden udfordring er, at deltagerens fortolkningsfrihed i rollespillet skaber en risiko for at interaktionen i rollespillet udvikler sig i uforudsigelige retninger, både positive og negative [Ibid.:267]. Netop rollespillets diversitet uddyber vi i det efterfølgende afsnit ved hjælp af Duus' cirkelmodel, der illustrer et rollespilshandlingsforløb og deltagerbaner.

Cirkelmodellen

Cirkelmodellen er den sidste af Duus' tre modeller, og den viser den uforudsigelighed og kompleksitet, der kommer til udtryk i rollespillets interaktion. Som det fremgår af det tidligere afsnit, så medtager deltageren sine egne perspektiver, når denne fortolker rollespillets fiktionshistorie og karakteroplæg. Deltagerens unikke fortolkning danner baggrund for, hvilke valg af handlinger den pågældende fortager sig i rollespillet [Ibid.:268].

En af drivkræfterne i et rollespilshandlingsforløb er de modsatrettede perspektiver, man som spildesigner ofte tildeler rollespillets karakteroplæg. Eksempelvis kan en karakter i rollespillet være i konflikt med en

anden karakter i rollespillet. Dette forstærker diversiteten i deltageres oplevelser af spillet, og påvirker også deres deltagerbaner, som cirkelmodellen blandt andet illustrerer.



Figur 11: Cirkelmodellen [Ibid.:269].

Den store cirkel markerer spillets ramme, som indeholder et antal potentielle situationer, som deltagerne gennem deres handlinger kan realisere. I spillet udforsker deltageren spillets indhold herunder også de andre deltagers handlinger, samt sit karakteroplægs anvendelighed i forhold til spillets praksis, og det danner grundlag for de handlinger, de enkelte deltagere realiserer. Disse er i modellen markeret som deltagerbaner. Samtidig viser den også, at et antal situationer i spillet vil forblive urealiseret. Cirkelmodellen beskriver rollespillets interaktive element; hvis en situation i en deltagerbane forandres, så forandres den

oplevelse, som deltageren baserer sine handlinger på, og interaktionen og dermed rollespillets retning ændres. Modellen illustrerer en forståelse af rollespil, som en ramme indeholdende et fiktionsbaseret mulighedsfelt, som deltageren kan udforske og eksperimenterer indenfor [Ibid.:268].

Når rollespil bruges som læringsredskab, vil spildesigneren ofte prøve at forudsige et antal potentielle situationer, som deltagerne vil vælge ud fra fiktionskontrakten. Men som nævnt tidligere kan fortolkningsfriheden medføre, at spillet udvikler sig i en uforudsigelig retning, som har indflydelse på om rollespillets læringsmål opnås. Duus mener derfor, at der er behov for at afbalancere deltagerens indflydelse gennem spildesign og gennem intervention i spillet, fordi der derved er større sandsynlighed for, at deltageren oplever det som spildesigneren søger at opnå med rollespillet [Ibid.:269].

Rollespil beskrives ifølge Duus, som et socialt konstrueret laboratorium, der giver mulighed for at eksperimentere med praktiske og teoretiske forståelser og problemstillinger. Samtidig med at rollespil giver mulighed for en mere holistisk tilgang til læringsprocessen [Ibid.:270].

At spille en rolle

Deltagerens oplevelse af rollen og indlevelse i rollen er i det foregående fremhævet som vigtige elementer, når rollespil bruges i læringsmæssige sammenhænge. I forhold til Batesons læringsforståelse mener vi at kunne sige, at når man spiller en rolle befinder individet sig i en situation, der giver mulighed for at blive bevidst om nogle af sine vanemæssige handlingsmønstre, som til dagligt udspiller sig på et Læring 0-niveau. Ved at blive bevidst omkring disse, er der mulighed for, at deltagerne kan forholde sig til dem, og senere bevæge sig op på Læring I. De vanemæssige handlingsmønstre betragter vi som en del af deltagerens egne perspektiver, der som nævnt i fortolkningsmodellen går ind og påvirker rollen i større eller mindre grad.

Roller er som nævnt i Berger og Luckmanns teori på side 50 en del af vores sociale virkelighed. I vores dagligdag indgår vi i forskellige roller

gennem handlemønstre, for eksempel er der bestemte handlemønstre forbundet med at være medarbejder i en organisation. Dette beskriver Sandvik og Waade i artiklen "Al verden er en scene" på følgende måde:

"Vores liv kan betragtes som et rollespil – vi må beherske forskellige manuskripter og agere på flere scener (...)."

[Kjetil & Waade 2006:7]

I samfundet kan vi skabe vores egne roller gennem selvfortællinger, og det fiktive rollespil giver os mulighed for at skabe og afprøve forskellige identiteter [Ibid.:11]. De mange forskellige roller vi indtager i dagligdagen, gør derfor at det, ifølge Kjølner, ikke ligger fjernt for mennesket at påtage sig en rolle i et rollespil. Han påpeger, at rollespillets mulighed for at spille en anden rolle end "den daglige", giver utallige udviklings- og erkendelsesmuligheder, som han udtrykker med følgende citat:

"At erklære, at man træder ind i et fiktivt rum, og der spiller en anden end sig selv, er det sikkerhedsnet, der giver deltagerne mulighed for at opleve noget på egen krop, som man ellers kun kan tænke sig til. (...)Gennem rollespil kan man udvikle større personlig frihed, større social bevidsthed, større evne til at håndtere konflikter, større forståelse for andre mennesker (...)."

[Kjølner 2006:147]

Kjølner ser altså mange potentialer i at spille roller i det fiktive rum, og tilføjer at det spændende ved rollespil²¹ er, at det iscenesættes af deltagerne selv. Historierne der fortælles gennem et rollespil er både deltagerens egne og noget andet, hvilket fortolkningsmodellen også viser forskellige aspekter af. I den grad hvor rollespillet har meget åbne rammer, er der plads til at deltagerne kan skabe egne rammer for fiktionen, hvilket åbner for et socialt rum, hvor sociale færdigheder trænes og udforskes [Ibid.:148].

²¹ Kjølner bruger selv betegnelsen "liverollespil", men vi vælger at betegne det rollespil, da hans pointe kan bruges om det som vi gennem specialet, betegner som rollespil.

Delkonklusion

Duus' tre modeller illustrerer forskellige aspekter, der påvirker deltagerens oplevelse af et rollespil. I gennemgangen af modellerne fremgår det, hvilke faktorer der påvirker rollespillets læringspotentiale. Disse kan opfattes, som betingelser for at rollespil kan bruges som læringsredskab. Her er evnen til at kunne spille en rolle i et fiktivt rollespil en afgørende faktor i rollespillet og bestemmer individets læringspotentiale, det viser Duus' modeller. Perspektivskiftene mellem de forskellige faser af et rollespilsforløb (introduktion-simulering-refleksion), markerer overgange mellem forskellige roller og kontekster. For eksempel skiftet fra hverdagsrollen som leder til spillets rolle som medarbejder i simuleringen, og tilbage igen til rollen som leder i refleksionen. Perspektivskift markerer rollespillets udgangspunkt, nemlig at spille forskellige hverdagsroller, eller lege med forskellige roller, der er inspireret af sociale fakta fra virkeligheden. En anden betingelse for at kunne bruge rollespil i læringsammenhænge er, at fiktionskontrakten accepteres, og at simuleringen er relevant for den enkelte deltager, da det reducerer risikoen for, at rollespillet læringsmæssigt forkastes.

Udfordringerne i forhold til rollespil som læringsredskab er, at interaktionen i spillet kan udvikle sig i mange uforudsigelige retninger, som har indflydelse på dets læringspotentiale. En anden udfordring, er at rollespillets brug af fiktion, som kan betragtes som en ugyldig social konstruktion designet af spildesignerne. En tredje udfordring er, at deltagerens læringsmæssige udbytte af rollespil kan være meget uensartet og ukontrollerbart. Ifølge Duus kan spildesigner tage højde for disse udfordringer gennem en kvalitativ metodisk tilgang til rollespil som læringsredskab. Endvidere mener han, at kvaliteten af rollespilbaseret læringsarrangementer højnes gennem en reflektiv, kritisk og teoretisk forandring af anvendelsen i læringsammenhænge [Duus 2006:272]. Vi betragter vores speciale, som et bidrag til en kvalitetssikring af rollespil som læringsredskab gennem vores refleksive teoretiske og empiriske tilgang til feltet.

Teoretisk delkonklusion

Efter denne gennemgang og argumentation for vores teoretiske fundament laver vi her en opsamling på vores teoretiske viden samt tydeliggøre den sammenhæng, som vi ser teorierne har. Dette skal derved danne baggrund for et solidt analysegrundlag. I kapitlet starter vi med at tydeliggøre sammenhænge mellem teorierne for efterfølgende at besvare vores teoretiske problemformulering.

Vi har i de foregående kapitler beskrevet og diskuteret Bateson læringsforståelse, Duus samt Wellejus & Aggers rollespilsteori for derigennem at skabe en sammenhængende teori, der kan analysere vores praksisforløb i Viborg. Grunden til at vi ikke blot fokuserer på rollespilsteorien er, at vi er skeptiske overfor at begrænse os til at vurdere et rollespils læringspotentiale udelukkende på baggrund af deltageres evne til at praktisere perspektivskift. Derved ser vi, at Batesons læringsforståelse giver os mulighed for en bredere betragtning af læring. Det skyldes, at Bateson formulerer en teori, der har fokus på individets læringsproces. Et fokus som rollespilsteorien ikke har i så stor en grad som Bateson, idet den fokuserer mere på den metode der danner ramme for denne individuelle læringsproces. Batesons teori danner derved baggrund for vores overordnede læringsforståelse og ydermere argumenterer vi for dennes placering i en organisatorisk kontekst. En placering vores rollespilsteori ikke fortager. Samtidig med er denne kobling af teorier ikke en vi tidligere har stødt på i vores arbejde med emnet og har derfor været interessant at forfølge.

Rollespil bygger på, at individet interagerer i en simuleret kontekst eller en som-om-kontekst, som Bateson benævner den, hvor individet får mulighed for at foretage et perspektivskifte ind i simuleringen. Efterfølgende sker der endnu et perspektivskifte ud af simuleringen for her at kunne reflektere over handlingerne i simuleringen. Det er disse perspektivskifte, der ifølge teorierne gør det muligt for individet at opnå læring. En læring der ifølge Bateson kan gentages i en lignende kontekst,

hvis individet oplever genkendelige kontekstmarkører. Denne refleksion sker ifølge Wellejus og Agger på et kollektivt niveau, idet der gennem spillet dannes fælles erfaringer, der giver et udgangspunkt for perspektivering, refleksion og diskussion.

Ifølge Duus er en forudsætning for, at deltageren kan deltage i rollespillet, at fiktionshistorien accepteres og dermed de diskurser spillet og deltagerens rolle indeholder. Denne accept er også med til, at fiktionshistorien fremstår meningsfuldt for deltageren. Denne accept og meningsdannelse stemmer overens med Batesons adaptationsbegreb, som siger, at individet hele tiden forsøger at tilpasse læring til omverden men også at tilpasse omverden til læringen. Et begreb vi også finder i fænomenologien, her bliver det blot benævnt intentionalitet. Begrundelsen for, at vi interesserer os for denne meningsdannelse eller tilpasning til omverden skyldes, at Bateson med adaptationsbegrebet gør det muligt at forstå og forklare individets rolle i læringsprocessen, idet rollen fremstår som ikke tilfældigt og rettet mod et bestemt aspekt af interaktionen. Det betyder også, at det er op til individet, hvad denne ser som adaptiv hensigtsmæssigt og derved, hvad der læres.

Ifølge Duus er deltagerens forskelligartede udbytte af rollespillet et problem, men ifølge Bateson er det blot en virkelighed. Det skyldes, at det er individets egne ønsker, forestillinger og forventninger til interaktionen der er bestemmende for læringens karakter. En forståelse som vi i høj grad er tilhænger af. Det har den virkning, at det derved er forskelligt, hvilket læringsniveau som deltager i rollespil bevæger sig på og derved hvilket udbytte, der kommer ud af rollespillet.

Vi ser en stor fordel i at benytte rollespil som læringsredskab, idet denne metode teoretisk giver flere muligheder end den traditionelle afsender-modtager læringsmodel. Det skyldes, at rollespillet gennem den fysiske aktivitet inviterer til en ekstra dimension, idet denne kropslighed ifølge Wellejus & Agger samt Merleau-Ponty gør, at kroppen bedre lager erfaringerne fra rollespillet. Det skyldes, at kroppen ikke skelner mellem simulering og ikke-simulering. Denne forståelse kommer som sagt fra Merleau-Pontys kropslige fænomenologiske forståelse. Vi er derved

enige i antagelse om, at rollespillet giver en mere holistisk tilgang til læring, da både krop og bevidsthed kommer i spil.

Denne korte opsummering danner sammen med vores teoriudredninger baggrund for besvarelsen af vores teoretiske problemformulering, der lyder som således:

Hvilket teoretisk fundament ser vi anvendeligt for at udvikle et rollespil og efterfølgende vurdere dets muligheder som metode til læring?

Bateson samt rollespilsteoretikerne danner det fundament, som vi efterfølgende bruger til at udvikle samt analysere vores empiri for dernæst at vurdere rollespil som en metode til læring. Vi har som sagt fokus på metoden rollespil og derved benytter vi os også af rollespilsteoretikerne, fordi de netop har dette fokus. Vi mener også, at strukturmodellen, fortolkningsmodellen og cirkelmodellen både kan hjælpe os i vores design af spillet "Sommerferiens dilemma", men samtidig kan de være brugbare i den efterfølgende analyse af deltagernes interaktion i spillet. Begrundelsen for at analysere på deltagernes interaktion i spillet er, at vi ved hjælp af disse har mulighed for at analysere på deltagernes potentiale for læring ved hjælp af primært Batesons læringsforståelse. Men også ud fra vores teori omkring det at spille en rolle. Ved at analysere på om deltagerne lærer eller om der opstår potentiale for læring, idet læring ifølge Bateson sker over tid, har vi mulighed for at be- eller afkræfte om rollespil kan fungere som et metode til læring. Vi er dog bevidste om, at denne undersøgelse vi her laver kun er et enkelt foretagende og derved kan vi ikke udsige noget generelt. Men det vil vi komme mere ind på i den efterfølgende analysemetode, som danner baggrund for hele analysen.

Anden del

Den empiriske analyse

Analysemetode

Med afsæt i vores teoretiske fundament om rollespil og læring i organisationer begiver vi os over i vores analyse, som i overensstemmelse med vores empiriske problemformulering har til formål at svare på følgende:

Hvordan kan rollespil bruges som læringsredskab på et kursus i en konkret organisation, og hvordan kan en sådan læring komme til udtryk?

For at svare fyldestgørende på dette har vi inddelt vores analyse i tre dele, der samlet analyserer og vurderer rollespillet som læringsredskab på Viborg Ledelse.

Den første del omhandler baggrunden for udviklingen af det rollespil, som vi introducerede lederne for på Viborg Ledelse. Vi har her fokus på, hvordan vi skabte rammen for rollespillet, som indenfor rollespilsteori også kaldes spildesign. Vores formål er her at give en del af svaret på vores empiriske problemformulering, hvor vi tydeliggør vores teoretiske og metodiske overvejelser i forhold til spildesign.

En anden del af svaret på, om rollespil kan benyttes som læringsredskab finder vi ved at gå ind i selve vores empirimateriale og analysere, hvordan et udvalg af rollespilsdeltagere oplevede rollespillet. Foretog de et perspektivskift, og gav de udtryk for læring i forhold til Batesons læringsforståelse?

I den tredje del holder vi deltageres læringsudbytte op mod vores læringsmål, og vurderer vores rollespils læringspotentiale, samt sammenhængen mellem vores teori og praksis.

Inden vi begiver i kast med første del af vores analyse, ser vi nærmere på vores analysemetode for derigennem at legitimere vores analyse.

Empiriindsamling

For at svare på specialets empiriske problemformulering laver vi en kvalitativ analyse, der bygger på dele af vores empirimateriale. Vores empirimateriale omfatter videooptagelser af den fælles introduktionen til rollespillet, fire simulerings- og refleksionsfaser, vores egne observationer fra kursusdagen, samt lydfiler med fire kvalitative interviews; én deltager der spillede medarbejderrollen og tre deltagere, der spillede lederroller. Interviewene blev foretaget fire uger efter ledelseskurset, for at få et indblik i, hvordan interviewpersonerne ser tilbage på rollespillet fra deres hverdagskontekst. Hensigten med interviewene var desuden at få et dybere indblik i deltagernes efterfølgende refleksioner over rollespilsforløbet i forhold til deres daglige arbejde som leder. Alt sammen med henblik på at kunne analysere vores rollespils læringspotentiale. De fire interview blev foretaget på interviewpersonernes egen arbejdsplads i rolige omgivelser, med udgangspunkt i vores udarbejdede interviewguide (se bilag 1)

Udvælgelsen af interviewpersoner skete tilfældigt, hvilket også er en del af begrundelsen for den skæve fordeling. De er skæve i den forstand, at vi har interviewet tre kursusdeltagere, der spillede lederrollen og én, der spillede medarbejderrollen. For at få et bredere billede af vores rollespils læringspotentiale, skulle det ideelle interviewmateriale bestå af deltagere, der både havde spillet observatører, medarbejdere og ledere. Men på grund af manglende koordinering og tidspres kunne dette desværre ikke lade sig gøre. I vores analyse bruger vi uddrag fra de fire refleksionsfaser og de kvalitative interviews. Refleksionsfasen har karakter af et kvalitativt fokusgruppe interview, idet der er en facilitator til stede, der forsøger at påvirke samtalens retning, med udgangspunkt i de refleksionsspørgsmål vi havde udarbejdet (se bilag 2).

Både i transskriptionen af refleksionsfaserne og de kvalitative interviews har vi transskriberet i overensstemmelse med Dansk Standard's retningslinjer for udskrifter og registrering af talesprog for 1992 (se bilag 3). Dog har vi valgt ikke at benytte retningslinjerne fuldt ud, men benytter os af den minimale udskriftskonvention (for uddybelse se bilag 4).

Vi har i empiriindsamlingen været fænomenologiske i den forstand, at vi har forsøgt at have en åben og fordomsfri tilgang til deltagernes livsverden, og sætter derved vores egen omverden i parentes. Dog laver vi ikke en fænomenologisk analyse, da den er karakteriseret ved meningskondensering, hvor forskeren udelukkende har en deskriptiv tilgang til sine transskriptioner og brugen af dem [Kvale 1997:61]. Vi er laver en analyse baseret på fortolkninger af deltagernes udsagn og adfærd, som er karakteriseret som en kvalitativ analyse.

Kvalitativ analyse

Den kvalitative analyse udmærker sig ved at rette sig mod et kontekstafhængigt undersøgelsesfelt, og det menings- og forståelsesorienterede [Højbjerg 2004:340]. Vores analyse lægger sig mere op ad en socialkonstruktivistisk forståelse, hvor vi i overensstemmelse med det kritiske princip tillader os at analysere vores empiri ud fra vores konstruerede teoretiske fundament. Vores analysemetode udspiller sig i form af meningsfortolkninger af vores aktørers udtalelser ved, at vi re-kontekstualiserer udvalgte uddrag af vores empiri, med henblik på at analysere dem inden for vores teoretiske referenceramme. Det karakteristiske ved meningsfortolkning er ifølge Kvale, at man gennem fortolkning forsøger man at gå dybere ind i de betydningsstrukturer, der kan ligge bag udsagnene, gennem spekulative interpretationer af disse [Kvale 1997:192]. Da vores læringsforståelse bygger på at læring kan ske bevidst og ubevidst er fortolkning en forudsætning for at kunne postulere sandsynlighed for ubevidst læring i vores rollespil.

Vi konstruerer så at sige vores analyse på baggrund af vores teoretiske perspektiver, og er som forskere af analysen og den viden den skaber, som Wennebergs ballonmetafor på side 48 beskriver. Vi anerkender derfor, at vi som forskere har forståelser²² om verden, som vi ikke kan undsige os.

²² Denne antagelse, samt meningsfortolkning arbejder den hermeneutiske metode også ud fra, mens som vi har fravalgt at medtage i vores speciale.

Analysens validitet

Validiteten henviser til gyldigheden af det der undersøges, og om resultatet kan videreføres til forudsigelser i andre prøver. Generelt kan kvalitative analyser ikke opfylde de samme validitets- og reliabilitetskrav som kvantitative analyse. Det giver også kvalitative analyser begrænsninger i forhold til generaliserbarhed, fordi det netop er kontekstafhængige [Højbjerg 2004:340]. Validiteten af den kvalitative analyse kan dog højnes ved at være sin forskerrolle bevidst, som vi omtalte i det foregående, og ved at udvise en vis åbenhed omkring empirimaterialet. Derfor synliggør vi i vores kvalitative analyse, hvad vi meningsfortolker ud fra ved at indsætte uddrag fra transskriptionerne. Hensigten er dermed at give læseren mulighed for at vurdere vores fortolkningsvaliditet inden for den teoretiske ramme, vi har lagt ned over empirimaterialet. Ydermere er alle transskriptionerne tilgængelig på bilags cd'en, som er vedlagt specialet. Transskriptionerne kan dog siges at være en fortolkning fra vores side idet *"Enhver transskription fra én kontekst til en anden indebære en række vurderinger og beslutninger."* [Kvale 1997:163]. Transskriptioner er ifølge Kvale ikke grunddata, da de er kunstige konstruktioner fra mundtlig til skriftlig kommunikationsform. Men i og med at vi har lovet deltagerne at lydfilerne og videooptagelserne er fortrolige, er det ikke muligt at vedlægge disse. Dog har vi selv løbende haft mulighed for at gå tilbage til vores grunddata, nemlig de forskellige optagelser for at tjekke transskriptionerne. Af hensyn til læsevenligheden i specialet har vi også valgt at gøre de benyttede transskriptioner mere læsevenlige ved at slette gentagelser samt indsætte punktum og komma. Dette har vi gjort, idet de ordrette transskriberinger er usammenhængende og ikke giver et klart billede af situationen, idet de er taget ud af en sammenhæng. I selve samtalsituationen giver de usammenhængende udsagn sammen med stemmeintonation, mimik og kropssprog mening. Dog har vi valgt, at de vedlagte transskriptioner i bilagene er ordrette transskriptioner.

På baggrund af dette tilstræber vi at arbejde ud fra et perspektivistiske sandhedskriterium, som er defineret således:

”Fortolkningen er sand, hvis den giver den p.t. mest sammenhængende fortolkningen inden for et givet perspektiv. P.t. betyder, at fortolkningen er sand indtil, den bliver falsificeret, dvs. modbevist af en endnu mere sammenhængende og logisk konsistent fortolkning. Perspektivet er den fortolkningsramme, forskeren undersøger samtalen med, eller som han/hun når frem til ud fra analyser af samtalen”

[Dahl 2009:28]

Med dette sandhedskriterium er vi åbne for, at vores analyse af empirien er et udsnit af flere mulige fortolkninger inden for vores teoretiske perspektiver. Vores kvalitative analyse bliver derved et supplement til forskningen i rollespil som metode til læring i organisationer.

Et rollespil til Viborg Ledelse – første del af analysen

En stor del af vores specialearbejde er selve udviklingen af det spil design, der udgør vores rollespil, med titlen "Sommerferies dilemma". Kapitlet udgør den indledende fase i vores analyse, hvor vi beskriver de metodiske og teoretiske refleksioner, vi havde i forbindelse med udviklingen af vores rollespil. Et oplagt sted at begynde er at beskrive den organisatoriske kontekst, som vores rollespil er udviklet til, nemlig lederkurset Viborg Ledelse. Et kursus arrangeret af HR-konsulenterne i Viborg, som vi indgik i et samarbejde med. Vi begynder derfor med en kort indføring i, hvad der karakteriserer Viborg som organisation, og hvad målene for Viborg Ledelse er. Dernæst går vi et skridt videre med en uddybende beskrivelse af rammen og indholdet af vores rollespil set i relation til vores teori om rollespil og læring, samt vores IPOK-tilgang.

Organisationen Viborg

Viborg er en organisation med over 8000 ansatte fordelt i kommunens afdelinger. Afdelinger som er vidt forskellige, idet de dækker over alt fra pasning af børn og ældre til vedligeholdelse af vandløb og søer. Ens for dem alle er, at de servicerer kommunens borger i forskellige dele af deres liv. Der er dog enkelte afdelinger, som servicerer kommunens medarbejder mere end borgerne, en sådan afdeling er HR. Men i sidste ende kan man sige, de også servicerer borgerne, idet de er med til at gøre det muligt, at andre medarbejdere i Viborg kan gøre deres arbejde bedste muligt. Viborg har siden kommunesammenlægningen i 2007 arbejdet, som en værdibaseret organisation ud fra ønsket om at skabe en fælles kultur efter sammenlægningen. Viborgs fire værdier er "Mangfoldighed, Ordentlighed, Dygtighed og MOD", og de er et resultat af en lang proces, der involverede store dele af organisationen. En proces der indtil videre sluttede i september 2008.

Viborgs ideal med den værdibaserede organisation er:

"(...)at der er så få personalepolitiske regler som muligt, og at beslutninger derfor træffes i den enkelte situation ud fra værdierne og den fortolkning, man er blevet enige om."

[Bilag 5]

Dette ideal ønsker Viborgs direktion, da de mener et minimalt antal personalepolitiske regler giver plads til værdierne i de enkelte dele af kommunen samt at medarbejderne derved får MED-bestemmelse og MED-indflydelse. Samtidig har de også en tro på, at regler kommer til korte i vores komplekse verden der kræver omstillingsparathed (udtalt af Direktøren for fællesstab på kurset Viborg Ledelse).

I arbejdet med værdierne er medarbejdernes MED-bestemmelse og MED-indflydelse derfor afgørende. Viborg har lige som alle andre kommuner i Danmark udarbejdet en MED-aftale, som skal sikre, at medarbejderne får MED-bestemmelse og MED-indflydelse samt et godt fysisk og psykisk arbejdsmiljø i organisationen. Viborgs MED-aftale er i december 2006 indgået med repræsentanter fra hovedorganisationerne, det vil sige, Landsorganisationerne i Danmark (LO), Akademikernes Centralorganisation (AC), Funktionærernes og Tjenestemændenes Fællesråd (FTF) samt medarbejder og leder i Viborg. Viborgs MED-aftale er dog lidt anderledes end andre kommuners aftaler, idet Viborg i vid udstrækning har valgt ikke at opsætte regler. Enkelte steder er det dog nødvendigt at opsætte retningslinjer, idet rammeaftalen²³ bestemmer det. Samtidig har Viborg udarbejdet en MED-struktur, som skal sikre, at medarbejderne opnår denne MED-bestemmelse og MED-indflydelse (se et forslag til en sådan struktur i Bilag 6).

Kort tid efter sammenlægningen til det nye Viborg i 2007 vedtog den daværende direktion det der efterfølgende er blevet kaldt ledelsesgrundlaget. Dette grundlag er tænkt som en rettesnor i ledernes daglige arbejde med værdierne og MED-aftalen. Ledelsesgrundlag bygger på fem

²³ Rammeaftalen er den aftale der er lavet på landsbasis og som fortæller kommunerne hvad deres MED-aftale skal indeholde.

grundholdninger til ledelse, som vi kort vil præsentere. Den første grundholdning er, at ledelse i Viborg bygger på værdier og ikke på regler, den andet grundholdning er, at kommunen ønsker central styring og decentral ledelse, det betyder, at der centralt bliver udstukket de overordnede mål og rammer og at lederne decentralt inden for rammerne finder den bedste vej til at opnå målet [Bilag 7]. Tredje grundholdning siger, at lederne skal delegerer ansvar og kompetencer i vides mulig omfang til medarbejderne. Den fjerde grundholdning er, at lederne skal give MED-indflydelse og MED-bestemmelse et reelt indhold i henhold til Viborgs MED-aftale (se bilag 6) og den femte og sidste grundholdning er, at i Viborg er det naturligt at få og give viden [Bilag 7].

Disse fem grundholdninger bygger på en politisk vedtaget vision, som danner baggrund for Viborgs arbejde [Bilag 8]. Denne vision hedder Vilje – Vækst – Velfærd og skal:

“(...)tegne et billede af en moderne, kreativ kommune, der skaber vækst og resultater. En foregangskommune, hvor dialog er i højsædet, og hvor samspillet med borgere, erhvervsliv og foreningsliv er en vigtig drivkraft, når der skal tænkes nyt og skabes velfærd.

[Bilag 6]

Det betyder, at visionen kun kan realiseres ved at udnytte og udvikle medarbejdernes viden og viden bliver derfor et centralt begreb i den måde Viborg ser foreningen af ledelse, organisation og samarbejde. Derved udbygger de også visionen ved at skrive *“Vilje – Vækst – Velfærd skabes ved at anvende viden”* [Bilag 7].

Viborgs symbiose

Værdierne, ledelsesgrundlaget og MED-aftalen er lavet hver for sig men i sidste ende arbejder de sammen i en symbiose, som Viborg beskriver det. Det skydes, at de er opstået simultant som følge af den politiske vision. Vi har her inddraget den model, som kommunes HR-afdeling selv bruger til at beskrive denne symbiose med.



Figur 12: Viborgs symbiose

Den politiske vision og målene danner i kraft af, at disse er politisk nedsat baggrund for de tre andre elementer i symbiosen. De tre elementer er løbende i bevægelse, da Viborg har et ønske om ikke at stille dem i bero, idet direktionen mener, der måske over tid er behov for at ændre på enkelte dele. Dette skyldes, at de mener værdiarbejdet kræver en konstant evaluering [Byskov et al. 2007:16]. Efter denne korte præsentation af Viborg som organisation går vi videre for at beskrive kurset Viborg Ledelse, som også danner rammerne for vores rollespil.

Viborg ledelse

Viborg Ledelse er et obligatorisk kursus, der udbydes til samtlige ledere i Viborg. Det kursus vi var en del af, var det 17. kursus arrangeret af kommunens HR-afdeling, dog var programmet for dette kursus anderledes end de foregående 16 kurser, da kursusedtagerne primært var nye ledere. Formålet med denne 17. kursusgang var at:

"(...)understøtte implementering af Viborg Kommunes Ledelsesgrundlag, de personalepolitiske værdier samt MED-aftalen på alle organisatoriske niveauer i organisationen. Målet med kurset er at lederne bliver fortrolige med Viborg Kommunes

Ledelsesgrundlag, de personalepolitiske værdier og MED-aftalen samt give den enkelte leder indsigt i konkrete værktøjer til via det personlige lederskab at udfolde ledelsesgrundlaget, de personalepolitiske værdier og MED-aftalen i den daglige ledelsespraksis.”

[Bilag 9]

Et formål der blev udlevet gennem information, aktiv deltagelse og diskussioner omkring værdierne, MED-aftalen og ledelsesgrundlaget. Førstedagen havde fokus på organisationen Viborg og herunder de fire personalepolitiske værdier, ledelsesgrundlaget samt kommunens MED-aftale. Andendagen derimod havde mere fokus på den enkelte leder og dennes lederskab igennem afprøvning af egen ledelse igennem vores rollespil samt diskussion omkring egen rolle (se det komplette kursusprogram Bilag 9). Som et oplæg til denne diskussion omkring egen ledelse, har kommunen fået produceret nogle videocases. Her fortæller to ledere og en medarbejder, hvad de personligt mener er god og dårlig ledelse samt, hvad de mener en leder skal kunne. Vi har i den forbindelse hjulpet HR-konsulenterne med at udvælge klip fra disse videocases, selvom de ikke har nogen direkte relevans for vores specialearbejde. Dog har disse personlige beretninger, som videocasene indeholder, givet os en indsigt i nogle konkrete ledelseserfaringer, og de har dermed fungeret som inspirationskilde til udviklingen af vores rollespil.

Samarbejdet med Viborg

Under udarbejdelsen af vores rollespil har vi løbende holdt møder og haft mailkorrespondance med HR-konsulenterne i Viborg dog hovedsageligt med Lene Isbach Poulsen. De har lige fra begyndelsen af samarbejdet været meget positive overfor vores idéer om at bruge rollespil som et læringsredskab eller træningsmetode. I kraft af, at vi har gode kontakter i kommunen, har de lige fra første møde vist os tillid, og vi har derfor også fået frie rammer i forhold til udviklingen af legende aktiviteter. Det har givet os en utrolig stor selvsikkerhed, men samtidig har det også været krævende for os, fordi vi skulle sætte dagsorden og træffe afgørende beslutninger. Kommunens positive interesse for vores

projekt om at tænke leg og rollespil ind i en organisatorisk kontekst, udspringer særligt fra kommunens HR-chef Claus Fjeldgaard. Han har i en artikel til bladet "Danske kommuner" udtalt at ledere mangler træningsbaner, hvor de kan øve sig i ledelse, så medarbejderne ikke skal være prøveklude. I artiklen siger han:

"(...)vi ledere øver os på medarbejderne. Tænk hvor meget de må stå model til, og er det fair at vi bruger dem som træningsplads for den svære samtale for udvikling af empati og alle de kompetencer som man er enig om, er vigtige (...)"

[Boye 2008:2]

Viborg har tidligere i mindre grad arbejdet med øvebaner for ledere i form af pressekontakt, hvor ledere har øvet sig i at udtale sig foran et kamera. Men de er meget interesseret i at implementere flere træningsbaseret aktiviteter i deres tilbud til ledere, hvilket forklarer deres imødekommenhed overfor vores eksperimenterende projekt. Hvad vores eksperimenterende projekt, i form af et rollespilforløb konkret indeholder, er udgangspunktet for de næste afsnit, hvor vi præsenterer vores spildesign og reflekterer over dette i forhold til vores teoretiske udredning i første del af specialet.

Rollespillet "Sommerferiens dilemma"

Vi har designet vores rollespil som et forløb bestående af tre faser, en introduktions-, en simulering-, og refleksionsfase. Vigtigheden af disse faser uddyber vi efter en beskrivelse af vores spildesign. Her præsenterer vi først vores læringsmål og vores tanker bag dem. Dernæst rollespillets fiktionshistorie samt karakteroplæg, hvorefter vi uddyber læringsperspektiverne i rollespillet.

Vores læringsmål lægger op til at eksperimentere med ledelse, kommunens værdier og perspektivskift. De fire læringsmål er alle orienteret mod det enkelte individ i organisationen og udarbejdet ud fra vores teoretiske fundament.

Læringsmålene er:

- at deltagerne i lederrollerne får mulighed for at udfordre, reflektere og eksperimentere med sig selv som leder.
- at deltagerne i medarbejderrollerne får prøvet ledelse på egen krop.
- at alle deltagerne oplever et perspektivskift og derigennem give dem mulighed for at metakommunikere og reflektere over egne handlinger.
- at deltagerne på forskellig vis anvender kommunens værdier i praksis.

Det første læringsmål udspringer af ønsket om at lave en træningsbane for lederne. Gennem frie rammer for rollespillets lederrolle, har deltageren mulighed for at eksperimentere med forskellige ledelsesstile og udfordre forskellige former for mødekultur. Det andet læringsmål lægger op til, at en anderledes ledelsestilgang giver anledning til refleksion over egen ledelsespraksis for spillets øvrige deltagere. At den anderledes ledelsestilgang bliver oplevet gennem rollen som medarbejder gør, at deltageren føler ledelse på egen krop, som ifølge vores teori er en oplevelse, der lagres i kroppens hukommelse. Det tredje læringsmål har vi valgt ud fra teoriens fokus på perspektivskifte, idet det indeholder et stort lærings- og refleksionspotentiale. Læringsmålet der omhandler ledernes arbejde med værdierne i praksis, har vi opstillet fordi værdierne som nævnt, er en fundamental del af Viborg Ledelse samt kommunens daglige arbejde. Inspirationen til at udfordre værdierne i en konfliktsituation udspringer af en udtalelse fra én HR-konsulent i Viborg, der sagde, at hvis man skal teste om værdierne er en del af en kultur, skal de testes i en problemløsningsituation, hvilket vores fiktionshistorie ligger op til. At værdierne bliver en central del af rollespillet er desuden også med til at sammenkæde rollespillet med resten af kursusprogrammet for Viborg Ledelse, der blandt andet fokuserer på arbejdet med værdierne i henhold til kommunens MED-aftale.

Disse læringsmål præsenterer vi for lederne på kurset inden rollespillets start. Det gør vi for det første for, at deltagerne skal opnå kendskab til

disse mål, således at de oplever, der er nogle læringsmæssige tanker bag "Sommerferiens dilemma". Hensigten er dermed, at skabe en situation der læringsmæssig er relevant, i forhold til ledernes hverdagskontekst, for at forebygge en opfattelse af rollespillet som udelukkende sjovt og uden dybere mening. Ved at implementere Viborgs værdier og ledelse i vores rollespils læringsmål bliver de relevante i forhold til den organisatoriske læring, som Viborg ønsker. Ud fra vores læringsforståelse så udvikler organisationen sig, når individerne i den udvikler sig. Organisationen danner rammen for individets læring, og har dermed også indflydelse på, hvad der betragtes som hensigtsmæssigt for individet at lære, for at der er tale om organisatorisk læring. Den organisatoriske læring kommer til udtryk i vores læringsmål i og med, at de er orienteret mod Viborgs ledelsesgrundlag og værdiarbejdet i Viborg.

Spildesign

Som det fremgår af kapitlet om rollespil som læringsredskab, så er der nogle betingelser, der skal være til stede for at tale om et rollespil i læringsammenhænge. Nogle af disse er, at fiktionshistorien er relevant for den enkelte deltager, desuden menes udbyttet af rollespillet at være større, når rollespillets fiktion ligger så tæt på hverdagskonteksten som muligt. Disse antagelser er vi blandt andre blevet inspireret af i udarbejdelsen af vores rollespils indhold.

Fiktionsforskydningen på et kontekstuel niveau gør, at vi gennem en fiktionshistorie placerer deltagerne på kurset i en udvalgt situation, der i vores spildesign tager form af en simuleret mødesituation. Spillet udspiller sig på et ugentligt personalemøde i en fiktiv afdeling i Viborg, hvor medarbejderne til dagligt arbejder tæt sammen i et team. Teamet består af fem medarbejdere, det er dog kun de fire medarbejdere, der deltager på mødet, idet den sidste medarbejder "Hanne", er på Cuba. På dette møde har lederen i samarbejde med medarbejderne til opgave at finde en løsning på placeringen af medarbejdernes sommerferie. Vores hensigt med en "fælles beslutning" er for at skabe en sammenhæng mellem rollespillets retningslinjer og kommunens. Disse består som tidligere nævnt af kommunens MED-aftale samt ledelsesgrundlaget, der påpeger vigtigheden af, at medarbejderne har MED-bestemmelse og MED-

indflydelse. Derudover giver det fælles problem om sommerferieplanlægning mulighed for, at der i spillet kan opstå konflikter mellem deltagerne, som lederen skal forsøge at løse, hvilket kan udspille sig som et dilemma for lederen. Fiktionshistorie fremstår derfor også som en ramme for den træningsbane hvori, de kan udforske og eksperimentere med deres ledelsesredskaber. En fiktionshistorie der lyder som følger:

Tiden for sommerferieplanlægningen nærmer sig. Udenfor er det bidende koldt og regnvejr, og alle mødedeltagerne er så småt begyndt at drømme sig ned til varmen og en god sommerferie. På et af de ugentlige personalemøder skal leder og medarbejdere planlægge placeringerne af dette års sommerferie. Tilstede på mødet er én leder og fire medarbejdere, som til dagligt arbejder sammen i et medarbejderteam. Der mangler dog en medarbejder i temaet; Hanne. Hun havde ferie til gode, og er på Cuba, og afdelingen har lige fået tilsendt et postkort fra Cuba, hvor hun skriver, at hun nyder kulturen og varmen.

Planlægningen af sommerferien er altid et stort puslespil, som til tider er svært at lægge. Afdelingen skal hele sommeren bemandes af minimum to medarbejdere for, at de kan løse opgaverne tilfredsstillende.

Forud for mødet skulle alle indgive deres ønsker til placering af sommerferien, og igen i år ønsker alle ferie i juli måned af forskellige årsager. Medarbejderne synes selvfølgelig alle sammen, at deres egne begrundelser for ferie skal tilgodeses. Hanne skulle inden hendes ferie også have indgivet sine ferieønsker for sommeren, men har i sin rejsefeber glemt det. Planlægningsmødet afholdes nu, fordi afdelingen skal indberette ferien inden Hannes hjemkomst. Både medarbejdere og leder ved, at Hanne har børn i skolealderen, og derfor sikkert også gerne vil have ferien i skolernes sommerferie.

Udover rollerne som lederen og medarbejdere er der også en rolle som observatør, der fungerer som lederens sparringspartner. Observatøren er ikke en del af spillet men blot fluen på væggen og bidrager efterfølgende til refleksionsfasen. I spillet er der opstillet én enkelt regel som er, at lederen i løbet af spillet har mulighed for at bruge et time-out kort. Ved brug af dette kort fastfryses fiktionen og lederen kan derefter gå på metaniveau i forhold til fiktionsituationen og spørge observatøren til råds. I en sådan situation er det kun lederen og observatøren, der må tale sammen. Time-out kortet kan ud fra vores rollespilsteori beskrives som en del af rollespillets fysiske faktorer, som har til formål at gøre perspektivskiftet fra hverdagskontekst over i spilkonteksten nemmere for deltageren. Derfor skal disse fysiske faktorer ifølge Duus, ikke være fortolkningskrævende, men så autentiske som muligt (side 96). Udover timeout-kortet indeholdt vores rollespil også fysiske objekter i form af en kalender for 2009, en dagsorden for mødet der stemte overens med fiktionshistorien printet på papir med Viborgs eget logo. Sidst havde vi lavet et postkort fra Hanne på Cuba, hvor hun skriver om sin ferie på Cuba.

Refleksion over valg af rollespillets tema

En mødesituation betragtede vi som en spilramme, der lå tæt op af den organisatoriske kontekst, og derfor var vores formodning, at det ikke ville være svært at leve sig ind i. Indholdet i denne møderamme, nemlig temaet sommerferieplanlægning valgte vi af flere årsager. En af grundene er, at vi vil have et tema alle kursusedtagere kan relatere til. Deltagerne kom nemlig fra flere forskellige afdelinger af kommunen. Lige fra leder af Teknisk Afdeling med ti medarbejdere under sig til en leder af et ældreområde med 50 medarbejdere under sig. Deres hverdagskontekster og lederudfordringer er derfor vidt forskellige. Vi anså derfor, at en fiktionshistorie, der konkret henvendte sig til en bestemt afdelings hverdagskontekst, kunne være svær at acceptere for alle, på grund af manglende kendskab til denne kontekst. Derfor valgte vi dette generelle tema, som vi betragter som tværgående. En anden grund til at vælge sommerferieplanlægning var, at det gav os mulighed for at tilføre fiktionen nogle dilemmaer, gennem nogle modsatrettede intentioner i

medarbejderrollerne, hvilket i fiktionen kunne udløse et behov for ledelse i en svær situation. Desuden er uoverensstemmelser mellem deltagerne i et rollespil medvirkende til at skabe en drivkræft i rollespillets interaktionsforløb. For os er det ikke temaet sommerferieplanlægning, der er det centrale, men selve interaktionen i spillet, problemløsningsprocessen, og hvordan forskellige ledelsesmæssige aspekter kan komme i spil.

Med denne fiktionshistorie der arbejder på det kontekstuelle niveau vil vi nu bevæge vi os over i de enkelte roller, som udgør dynamikken i fiktionshistorien. Derved befinder vi os på det individuelle niveau i Duus' strukturmodel.

Karakteroplæg til medarbejderrollerne

Perspektivskift er i forhold til rollespil som læringsredskab vigtigt, da det giver mulighed for at lægge egne perspektiver i baggrunden og gennem rollen påtage sig anderledes perspektiver, der giver et udgangspunkt for nye måder at se verden på (kapitel side 91). For kursusdeltagerne er indlevelsen i en af de fire medarbejderroller et perspektivskift. De anderledes perspektiver fremgår af hver medarbejderrolles karakteroplæg. Hvert karakteroplæg indeholder en af kommunens værdier. Denne værdi er en del af rollen, og deltageren skal give direkte eller indirekte udtryk for sin værdi. Derudover indeholder karakteroplæggene også en begrundelse for, hvorfor hver medarbejder vil have ferie i juli, samt en kort beskrivelse af deres rolles karakter.

De fire karakteroplæg ser således ud:

Medarbejder 1:

Du er skeptisk overfor næsten alt, samtidig med hader du lange møder – synes det er spild af tid, og du vil hurtigst muligt tilbage til arbejdet igen. Dog vil du gerne have, at tingene bliver som du foreslår dem.

Din begrundelse for ferie i juli måned:

Din datter er gravid, og er sat til at føde midt i juli måned. Derfor vil du gerne have ferie, så du kan være der, når det sker (det er dit første barnebarn). Din datter og svigersøn bor på Sjælland. Til dagligt taler du meget om dine 3 børn, som betyder alt for dig. Især den yngste, Simon, som lige er flyttet hjemmefra for første gang. Du er meget bekymret over, om han kan klare sig i storbyen.

Værdi: Dygtighed

Medarbejder 2:

Du har det bedst, når alle trives, og derfor ønsker du også, at alle bliver hørt. Du elsker møder, og den inspiration du kan få fra andre. Du sætter en dyd i at gøre dit arbejde godt, og er en meget engageret medarbejder. Derudover er du tillidsrepræsentant i din afdeling. For at forberede dig til mødet har du været inde på kommunes hjemmeside for at tjekke reglerne omkring placering af ferie (der er ekstra materiale til denne rolle omkring ferieloven se bilag 2).

Din begrundelse for ferie i juli måned:

Du ejer en timeshare båd, og har ifølge turnusordningen for første gang i 4 år båden i juli. Du har i lang tid ønsket at skulle opleve Middelhavet i sommermåneden, fordi du har hørt at det er så smukt.

Værdi: Mangfoldighed

Medarbejder 3:

Du er en glad person, og gør dit arbejde grundigt. Du er stille og lidt konfliktsky. Derfor er du ikke så god til at håndtere uoverensstemmelser mellem dine kollegaer, og ønsker hele tiden at få lederen i spil. Du henvender dig ofte til lederen og forventer, at lederen tackler uoverensstemmelserne.

Din begrundelse for ferie i juli måned:

Din ægtefælle har været i Afghanistan i 6 måneder og kommer hjem i starten af juli, derfor vil du gerne have ferie sammen med ham/hende, inden din ægtefælle måske tager af sted igen.

Værdi: Ordentlighed

Medarbejder 4:

Du er en meget udadvendt person. Derfor kender du allerede dine kollegaers begrundelser for sommerferieønsker, og du har forslag til forskellige kombinationsmuligheder i forbindelse med sommerferieplanlægningen (denne rolle får materiale med begrundelser for de andres ferieønsker). Dog har du altid dit eget ønske med i forslagene. Du ser Hanne i din fritid, og husker hele tiden på hende på mødet.

Din begrundelse for ferie i juli måned:

Du har de sidste par år været eftergivende, og har derfor arbejdet i juli. Du har købt sommerhus i Skagen, som du overtager den 1. juli. Du kunne godt tænke dig at komme i gang med renoveringen med det samme, så du sammen med familien og vennerne kan nyde huset og den friske havluft det meste af sommeren.

Værdi: MOD

Refleksion over karakteroplæggene

Vores fokus i forbindelse med udarbejdelsen af karaktertrækkene i medarbejderrrollerne var, at det skulle være typer som lederne også møder i hverdagen. Samtidig skulle det også være nogle typer, der som sagt har forskelligheder og modarbejder hinanden, så der måske kan

opstå en konfliktsituation, som lederrollen skal agere i. Sidst skal det dog nævnes, at deltageren er frie til at digte videre på deres roller, udover det der står beskrevet i deres karakteroplæg. For at sikre os, at medarbejdertyperne repræsenterer nogle for lederne velkendte typer, søgte vi inspiration fra artikler [Erhvervsbladet 2008] omkring medarbejdertyper, samt hjemmesiden naarvibyggersammen.dk. En side lavet af Kommunernes Landsforening i forbindelse med kommunalreformen. På denne side er der opstillet fire typer medarbejdere Iderige Ida, Vedligeholdende Verner, Koordinatorende Kristian og Praktiske Pia. Samtidig har vores egen og Viborgs HR-konsulenters erfaringer med medarbejdertyper også haft indflydelse på skabelsen af de medarbejdertyper, som karakteroplæggene repræsenterer.

Af karakteroplæggene fremgår det også, at vi har medtaget Viborgs værdier, og det er der flere grunde til. En stor del af lederens dagligdag er arbejdet med de personalepolitiske værdier, og samtidig er en del af programmet på Viborg Ledelse netop arbejdet med værdierne ud fra forskellige perspektiver. Med rollespillet ønsker vi at sætte værdierne i spil i en praksissituation, for at forsøge at give lederne en anderledes situation, hvori de kan eksperimentere med de fire personalepolitiske værdier. Ydermere har vi at gøre med nye ledere, som ikke alle har arbejdet så længe med værdierne, så derfor ønsker vi gennem denne praksisbrug, at de får bedre kendskab til de fire værdier. Det vil samtidig heller ikke være realistisk at arbejde med en mødesituation i Viborg uden at tænke værdierne ind, da integration af værdierne jævnfør ledelsesgrundlaget er udgangspunktet for den ledelse, der udføres i Viborg. Dog har de kun et af de fire værdier i deres karakteroplæg, hvilket er et bevidst valg fra vores side, da det kan give mulighed for at deltagerne bliver bevidste om den værdi på en anderledes måde. Samtidig kan interaktionen i rollespillet måske tydeliggøre, hvordan værdierne kan være i samspil med hinanden men også, hvordan de måske kan modarbejde hinanden. Som leder er mange af deltagerne vant til at tænke alle værdierne samlet, hvor de i medarbejderrollen udfordres til at handle ud fra én af værdierne. Deltageren i lederrollen skal desuden også tænke værdibaseret i sin kommunikation og adfærd i mødesituationen. Lederrollen vender vi tilbage til efter et kort indblik i

observatørrollen. Den bevidste implementering af værdierne udgør desuden også et af vores læringsmål, som vi uddyber i slutningen af dette kapitel.

Oplæg til observatørerne

Deltageren i observatørrollen har til opgave at give lederen respons. Udover nedenstående karakteroplæg fik deltageren i observatørrollen også forskellige redskaber og råd til at observere (se bilag 2):

Observatør:

Din rolle er at observere, hvad der sker i løbet af spillet. Du har fokus på lederen men også på, hvad der sker mellem lederen og medarbejderne. Hvis lederen giver tegn til time-out, så bliver du lederens sparringspartner, der eventuelt kan komme med forslag til situationens udvikling. Du skal som observatør prøve at lægge mærke til, om der sker tydelige ændringer i løbet af mødesituationen. For eksempel, hvis en medarbejder eller lederen siger noget, som har betydning for beslutningsprocessen, det kan være både positivt og negativt. Ofte kan det være små ting, der ændrer situationen.

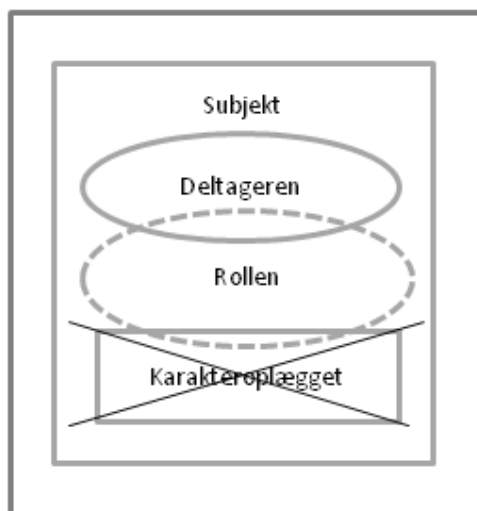
Efterfølgende i refleksionen er der brug for din feedback på situationen.

Som tidligere nævnt så fungerer observatøren som en sparringspartner for lederen, hvis lederen bruger sin time-out mulighed. Observatøren har derfor fokus på lederen i mødesituationen. Formålet med oplægget til observatørerne er at give dem nogle redskaber til at give respons til lederen. De redskaber vi har formuleret i oplægget er udarbejdet med inspiration fra den feedbackmodel, som vi kender fra vores IPOK-studie. Modellen er meget grundig og ud fra egne erfaringer kræver den en del tilvending, som ikke er muligt at give observatørerne. Vi vurderede derfor, at modellen var for omfattende at præsentere i observatørernes oplæg, og valgte derfor en light-udgave (se bilag 2).

Observatøren er ikke en del af fiktionen, men står udenfor og observerer. Vi antog derfor, at observatørrollen kunne være en mulig rolle for de deltagere, som var skeptiske overfor deltagelse i selve fiktionen. Vi anså også, at observatørrollen kunne reducere risikoen for, at nogle kursusdeltagere endte i det Bateson benævner som en dobbeltbindingssituation. Forstået på den måde, at de ikke ville melde sig ud af rollespillet, men heller ikke ville være med i det, fordi begge muligheder forbindes med en form for straf for individet. Observatørrollen betragter vi derfor som mellemvejen, da det giver mulighed for at deltage i rollespillet på en mindre krævende måde. I kontrast hertil står lederrollen i den simulerede mødesituation, som er en krævende rolle.

Lederrolle

Deltageren i lederrollen har intet karakteroplæg, og har derfor udelukkende fiktionshistorien og Viborgs ferieregler at forholde sig til (se Figur 13: Subjektet i fortolkningsmodellen). Derfor også krydset over karakteroplægget og dermed får de ikke tillagt nogle anderledes perspektiver, som er formålet med karakteroplæggene til medarbejderrollerne. I stedet skaber de rollen ud fra sig selv (deltageren). I stedet for karakteroplæg har de udelukkende fiktionshistorien at forholde sig til. Derved bliver deltageren i rollespillets lederrolle udfordret på sine egne ledelsesevner i en fiktiv situation. Hvordan hver lederrolle udspilles er derfor helt op til den enkelte. Heri ligger en væsentlig del af det eksperimenterende element.



Figur 13: Subjektet i fortolkningsmodellen

En retningslinje for lederrollen er, at Viborgs værdier skal tænkes ind i ledelsen af ferieplanlægningsmødet, og at deltageren i lederrollen forud for mødet skal lave sit eget personlige succeskriterium. Deltageren i lederrollen kan siges at spille en rolle der er tæt forbundet med deres daglige rolle som leder, idet de skal udføre en ledelsesopgave. Deltagerens succeskriterium for lederrollen har stor indflydelse på spillets udvikling, for det første giver det lederen en bevidst mission, som kan stå i modstrid med medarbejdernes egoistiske missioner om at få deres ferie i juli. For det andet så kan succeskriteriet hjælpe med at målrette lederens ledelse i mødesituationen. Samtidig vurderede vi, at de færreste ledere i deres dagligdag har tid til at lave ledelsesmæssige succeskriterier forud for et personalemøde, og at det måske kunne være et meningsfuldt redskab for kursusedtageren at bruge i sin daglige ledelse.

Lederrollens time-out mulighed fremstår også i kontrast til en hverdags-kontekst, hvor de færreste kan eller vil sige "time-out, jeg har brug for en tænkepause". Dette var en af grundene til, at vi valgte at medtage denne mulighed i spillet. En anden grund var at forstærke lederens mulighed for at gå på metaniveau i løbet af spillet. Vi ser nemlig metaniveauet, som

vigtigt for den enkeltes udbytte af rollespillet. I vores øjne er metaniveauet en form for refleksion, der forstærker legens dobbeltreference mellem rollespilsdeltagerens personlighed og rollespilsdeltageren i rollen. På den måde forstået, at fra metaniveauet har man både blik for "som-om-konteksten" og den daglige kontekst.

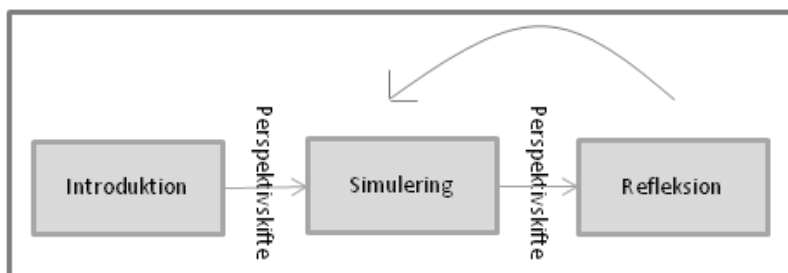
Vi forsøger med vores rollespilsdesign at skabe en dilemmasituation for lederrollen, ved at lederrollens udfordring er at de i fællesskab på mødet skal finde en løsning på de divergerende sommerferieønsker. Formålet med dette er at udløse et behov for ledelse i den simulerede mødesituationen, som er forudsætning for at rollespillet bliver en træningsbane for lederne. Hvordan vi ser vores rollespil som henholdsvis træningsbane for ledere, men samtidig også som et rollespil uddyber vi i det følgende, hvor vi også sætter fokus på de læringsmæssige aspekter i vores rollespilsforløb.

Læringsperspektivet i "Sommerferiens dilemma"

Som det fremgik tidligere i kapitlet så havde vi opdelt vores rollespilsforløb i faserne; introduktion, simulering og refleksion. En opdeling der er inspireret af Wellejus & Aggers model, som den fremgår i kapitlet Rollespil som læringsredskab, men også af de IPOK-træningsforløb vi har oplevet gennem vores studie. Præcist hvordan beskriver vi gennem dette afsnit.

I vores kreative udviklingsproces af rollespillet har vi brugt megen tid på selve indholdet af simuleringen, men vi har samtidig under hele udviklingsprocessen været opmærksomme på, at alle tre faser af forløbet er vigtige for deltagerens oplevelse af rollespillet, samt dets læringspotentiale. Dog har refleksionsfasen i vores optik størst vægtning i forhold til rollespillets læringspotentiale, fordi det er herigennem, at deltagerne udtrykker deres oplevelser af rollespillet, og knytter det til deres hverdagskontekster. Derfor beskæftiger vi os i det følgende med de læringsmæssige aspekter af refleksionsfasen, set i forhold til forskellige teoretiske vinkler fra vores teoretiske fundament.

I forhold til vores teoretiske fundament anser vi rollespil som en mulighed for at sætte sit paradigme til undersøgelse gennem perspektivskift på flere niveauer. I forlængelse heraf betragter vi refleksionsfasen, som deltagernes mulighed for at vende tilbage til deres umiddelbare oplevelser af simuleringen. Dette perspektivskifte kan vi illustrere ved en ændring i Wellejus & Aggers figur på side 93. Vi har flyttet den oprindelige pil fra refleksion til introduktion, til i stedet at gå fra refleksion til simulering. Dette skyldes, at vi har valgt en mere eksperimenterende tilgang til rollespilsforløbet, der står i kontrast til deres normative tilgang. En tilgang der gør, at hele simuleringen kan hænges op på læringen af disse redskaber. Vi opstiller derfor ikke nogle konkrete redskaber som lederne skal lære. I stedet har vi som sagt valgt, at de skal trække på deres egen værktøjskasse, og derigennem agere i rollespillet, hvilket underbygger argumentationen for at prioritere refleksionsfasen højt i vores rollespilsforløb.



Figur 14: Rollespilsforløb

Vores rollespilsforløb er som nævnt også inspireret af situationsspil, og som har elementer af rollespil, samtidig med at de fungerer som en træningsbane. Vi har i forbindelse med udarbejdelse af vores rollespilsforløb hentet inspiration både i rollespil og situationsspil, idet vi laver en træningsbane for de deltagere, der indgår i lederrollen, hvor de har mulighed for at eksperimentere med ledelse. Dog mere frit end hvad både situationsspillene og rollespillene ligger op til. Det begrundes vi med, at situationsspillene ikke opstiller et karakteroplæg som rollespillene gør, men i stedet skal deltageren agere ud fra kendte redskaber. Redskaber som i vores tilfælde er ledernes egne ledelsesredskaber.

Medarbejderne i vores rollespil får derimod udleveret et karakteroplæg, som de skal agere ud fra, hvorved spillet for dem har mere karakter af et rollespil. Hermed er der i refleksionen ikke kun fokus på lederrollen, men også på medarbejderrollen. Observatøren derimod deltager ikke aktivt ind i rollespillet med en rolle, men efterfølgende får denne mulighed for at afprøve nogle redskaber omkring det at give en tilbagemelding. For observatøren kan man sige, at den efterfølgende tilbagemelding, som sker efter gennemspilningen af rollespillet er en træningsbane. Der er dog den forskel, at tilbagemeldingen sker udenfor simuleringen, altså efter rollespillets afslutning.

Et mere dækkende ord for det rollespil, som vi har udarbejdet kunne derfor være situationsrollespil, men vi vælger fortsat at benytte ordet rollespil af hensyn til læsevenligheden.

Rollespillet i et Bateson perspektiv

Belyser vi vores spildesign ud fra Batesons læringsforståelse var vores hensigt at lægge op til, at den enkelte kursusdeltager bevæger sig på forskellige læringsniveauer. Ifølge denne læringsforståelse (se afsnit side 73) kan vi som spildesignere kun skabe en kontekst for læring, mens det er op til det enkelte individ at tage del i en tilegnelsesproces. Derved kan vi som facilitator af spillet heller ikke med sikkerhed kontrollere, om deltagerne lærer noget, idet denne læring måske kun eksisterer som en mental proces. Vi kan derfor blot forsøge at skabe nogle rammer for individet, der gør det muligt at lære. Disse rammer forsøger vi som sagt at skabe gennem fiktionshistorien samt karakteroplæggene. Baggrunden for Batesons læringsforståelse bygger, som nævnt på, at individet kan overføre viden og færdigheder fra et interaktionsforløb til et andet. Dette betyder i forhold til rollespillet, at individets oplevelse af rollespillets interaktionsforløb vil kunne overføres på andre interaktionsforløb. Forløb der eksempelvis ikke foregår i en som-om-kontekst (simuleret situation) men i en hverdagskontekst, hvis disse indeholder lignende kontekstmarkører. Med rollespillet forsøger vi at skabe en kontekst, hvor deltagerne får mulighed for at bevæge sig fra et læring 0 niveau, der hvor vaner styrer adfærden i en mødesituation op på et højere læringsniveau. Ifølge teorien kan det komme til udtryk ved, at

deltagerne gennem deres kontekstmarkører genkender mødesituationen, og at de gennem deres roller har mulighed for at afprøve nye færdigheder. Dette kunne eksempelvis ske, hvis de ikke oplever positiv feedback på deres adfærd, og derved prøve at ændre konteksten, hvilket vil være udtryk for læring II. Hvor meget deltagerne igennem deres roller vil udfordre deres kontekstmarkører er individuelt. Men vi vurderer, at deltageren i lederrollen har den største frihed, da denne skal lave et succeskriterium, og fordi det forventes, at lederen sætter rammerne for mødet. Lederrollens succeskriterium kan være en måde, hvorpå deltageren bliver mere bevidst om sine handlinger i som-om-konteksten, og dermed mere bevidst om, hvornår pågældende modtager positiv feedback og negativ feedback i interaktionen. Ydermere antager Bateson også, at individet kan udføre nye handlinger, som foretages ubevidst, og efterfølgende giver et positivt resultat for individet, og dermed kan bidrage til læring af nye handle-mønstre. Dette ser vi i høj grad også som en mulighed i vores rollespil. Det er rollespillets efterfølgende refleksionsproces, der er med til at hjælpe rollespilsdeltagerne med at blive bevidste om, hvilken adfærd der udløste positiv og negativ feedback, og om handlingerne var bevidste eller ubevidste. Dette gælder både for deltagerne i medarbejderrollen og lederrollen.

Vi er bevidste om, at rollespillet i sig selv ikke kan bidrage til, at deltagerne ændrer deres lærings kategori, fordi læring ifølge Bateson sker gennem forandring over tid, og i og med at rollespillet er en engangsbegivenhed. Men rollespillet kan være med til at skabe et grundlag for en ændring af kontekstmarkører hos den enkelte deltager, som vedkommende tager med sig hjem og afprøver i lignende interaktionsforløb, gennem en læring I-proces.

Rollespil i en organisatorisk kontekst

Inden vi går videre og beskriver udfoldelsen af vores rollespil, vil vi belyse, hvordan vores rollespil falder ind under den kategori, som vi i introduktionen kalder sociale skabelseslege i organisationer. Indholdet af de sociale skabelseslege er ikke konkret beskrevet, de blot er Åkerstrøms brede definition for de mange lege, der præger nutidens organisationer, lige fra terapeutiske lege til sjove lege. Som vi skriver i introduktionen, så

er disse skabelsesleges læringsmål selvhenvisende og refleksionsorienterede, hvor der er frihed til at de mere konkrete læringsmål leges frem (side 30). Vi karakteriserer vores rollespil som liggende indenfor denne legeform, da vores læringsmål lægger op til en selvhenvisende skabelse af individet i organisationen. Begrundelsen for at se vores rollespil som en social skabelsesleg er, at vi ikke arbejder med nogen rigtig eller forkert løsning på ledelse som eksempelvis trænings- og simuleringsspil gør (kapitel 30). Selvom vi forsøger at lave en træningsbane for lederne, så adskiller vores rollespil sig fra disse trænings- og simuleringsspil, da formålet i vores rollespil er at afprøve forskellige former for ledelse. Disse kan komme til udtryk gennem en eksperimenterende adfærd, hvor de kan "lege" med deres lederidentitet. En identitet der er vanskelig at lege med i hverdagskonteksten, fordi den her kan få konsekvenser for både leder, medarbejder og selve organisationen. Dog karakteriseres skabelseslegenes læringsmål af Åkerstrøm for at være tomme, fordi de lægger op til at lære at være lærende i stedet for at lære noget bestemt. De er med andre ord med til at definere en kasse, men indholdet af kassen skal individet i organisationen selv udfylde. Dette er ifølge vores IPOK-relaterede forståelse af organisationer og organisationsforandring ikke negativt, da vi hermed stiller individet i centrum i forhold til udvikling af organisationen. At lære at være lærende stiller dermed krav til individet om at kunne rumme kompleksitet, og også reducere kompleksitet. Vi anser derfor ikke vores ukonkrete og individorienterede læringsmål som tomme i en negativ betydning, men derimod som en styrke. Dette hænger desuden også sammen med vores læringsforståelse, der arbejder med at læring bestemmes af individers adaptive sigte, og at læringen bestemmes af den forskel, der gør en forskel for individet. Konkrete læringsmål, der henvender sig til tilegnelse af bestemte kvalifikationer, kan såvel som ukonkrete læringsmål ende med ikke at blive opfyldt, da læringen afhænger af det enkelte individ. Dermed kan vi som facilitatorer af "Sommerferiens dilemma" på Viborg Ledelse udelukkende skabe rammerne for læring, men ikke bestemme, hvad den enkelte leder lærer. En forståelse vi gennem udfoldelsen af vores rollespil er bevidste om.

Rollespillets udfoldelse

Vores rollespilsspildesign til Viborg Ledelse, er som det fremgår af det foregående velfunderet og reflekteret i forhold til vores teoretiske perspektiver. Inden vi analyserer deltagernes oplevelser af selve rollespillet og deres læringsudbytte, vil vi kort redegøre for, hvordan rollespilsforløbet foregik på selve Viborg Ledelse på anden kursusdag den 25. marts 2009.

Efter en kort opsummering på første dagen af kurset startede HR-chefen med at fortælle om Viborgs tanker omkring inddragelsen af rollespil på kurset. Herefter præsenterede Mathilde os som studerende, formiddagens program og specialeemne samt vores begrundelse for at benytte rollespil som læringsredskab. Vi gav desuden udtryk for, at fortrolighed lederne imellem var vigtig for udbyttet af rollespillet. Men også fortrolighed i forhold til vores brug af videokamera. Lederne blev informeret om, at ingen i kommunen får adgang til optagelserne, da de kun er til vores brug således, at vi efterfølgende kan fastholde alle detaljer af spillene. Ydermere gjorde vi det klart, at hvis der var nogen som ikke ønskede at blive filmet, så havde vi mulighed for at lave en gruppe uden kamera, idet der som sagt blev spillet fire rollespil på en gang. Den mulighed var der dog ingen, der benyttede sig af. Denne præsentation havde til hensigt at skabe "det trykke rum". Vi ønskede at skabe et rum, der gav mulighed for empati, fortrolighed og gensidig respekt. Derved gav vi mulighed for, at lederne kunne eksperimentere med redskaber, de ikke kan afprøve i virkeligheden, fordi det her som sagt kan have konsekvenser, som det i den simulerede virkelighed ikke har. En ting vi også gjorde for at skabe dette rum var, at vi før kurset udsendte et brev til alle kursusedtagerne, hvori vi fortalte om os selv og rollespilsforløbet, samt at der ville være kameraer til stede under kurset (se Bilag 10). Om det lykkes at skabe det trykke rum har vi svært ved at vurdere, idet vi ikke har kendskab til, om lederne har opretholdt denne fortrolighed. Men vi vurderede, at deltagerne i spillet gav plads til at eksperimentere.

Efter denne præsentation introducerede vi rollespilsforløbet. For at give et overblik over dette, har vi opstillet følgende model over faserne og tidsrammen for disse.

Fase 1 Introduktion	Opdeling i roller og information om roller og spillet	20 minutter
Fase 2 Simulering	Afspilning af selve rollespillet	30 minutter
Fase 3 Refleksion	Refleksion over rollespillet	30 minutter

Figur 15: Oversigt over rollespillets faser

Introduktionen

I den introducerende fase blev kursUSDeltagerne informeret om rollespillets retningslinjer, hvor Mette præsenterede rollespillets tre faser, tidsrammen og læste rollespillets fiktionshistorie op. Med dette havde vi til hensigt at give deltagerne et overblik over, hvad de skulle bruge de næste 80 minutter til. Samt at skabe en ramme for spillet, og derved invitere deltagerne ind i spillets fiktionshistorie. Denne simulering og invitation synes vi umiddelbart fungerede, men det vil vi komme ind på senere i analysen.

Herefter blev rollerne fordelt. Det fungerede således, at kursUSDeltageren selv kunne melde sig til rollen som leder eller observatør, og efterfølgende blev medarbejderrollerne fordelt til de resterende kursUSDeltagere. Vores hensigt var, at kursUSDeltagerne selv skulle vælge sig ind på de forskellige roller, fordi vi mener, det kunne øge motivationen for at spille rollen. De kunne derved selv bestemme om de ville spille leder-, medarbejder- eller observatørrollen, og dermed, hvor involverede de ønskede at være i spillet. Med det frie valg af roller ønskede vi at

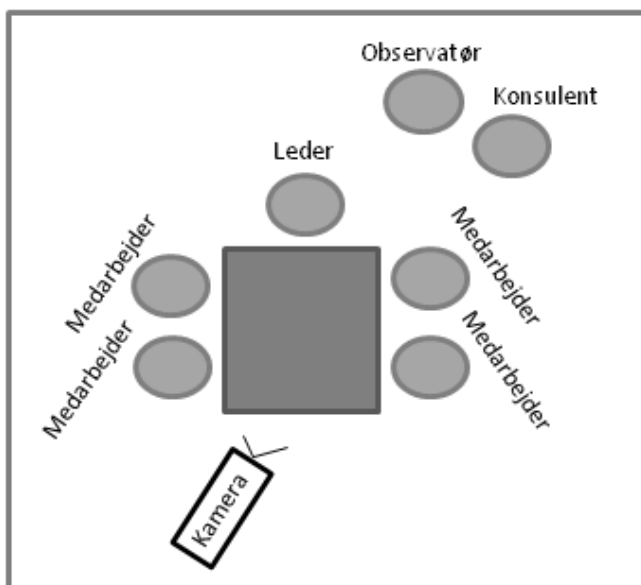
skabe en frivillighed i forhold til rollespillet, for at forbygge at rollespillet blev en slags leg på kommando.

Herefter mødtes de i rollegrupper, det vil sige, at alle dem der spillede ledere gik i en gruppe, medarbejder1 i en anden gruppe og så videre. I rollegrupperne læste deltagerne deres karakteroplæg igennem, og de fik mulighed for at tale om, hvordan deres rolle kunne spilles i forhold til fiktionshistorien og hele problematikken omkring placeringen af sommerferien. Samtidig diskuterede de, hvordan de kunne implementere karakteroplæggets værdiord i spillet. Gruppen med Lederrollerne blev som tidligere nævnt i afsnittet side 130 opfordret til at lave et succeskriterium for mødet, samt at tale om mulige ledelsestilgange til mødesituationen. Medarbejderne blev bedt om at finde på et navn til deres rolle. Dette valgte vi, fordi vi mener, at et nyt navn bedre kan få deltagerne til at tage afstand fra dem selv som person, og i stedet indgå i rollen som medarbejder. Derudover havde det også den fordel, at da deltagerne i den efterfølgende refleksion eksempelvis talte om en irriterende medarbejder, så var det rollen de talte om og ikke den person, der spillede rollen. Derved blev rollen og personen der spillede rollen adskilt og refleksionen blev ikke personlig, men kunne holdes mere neutralt. Lederne fik også mulighed for at vælge et nyt navn i spillet, men det var der ikke nogen der valgte, hvilket sandsynligvis hænger sammen med, at de betragtede rollespillet som en træningsbane, hvor de ikke skulle spille en rolle ud fra et karakteroplæg. Ydermere lagde vi det ikke op som et krav til lederrollerne, som vi gjorde til medarbejderrollerne. Vores umiddelbare indtryk var dog, at medarbejderrollernes nye navne gjorde det nemmere for lederen at gå ind i fiktionshistorien, og dermed distancere sig fra det relationelle forhold til sine lederkollegaer.

Ved hver rollegruppe var der tilknyttet en konsulent, som efter ti minutter splittede gruppen op, hvorefter kursusdeltagerne fordelte sig ved de fire opstillede mødebord. Ved mødebordene bestod konsulenterne af Mathilde og tre HR-konsulenter fra Viborg. Mette fungerede som gamemaster og skulle have det store overblik over spillene og kameraerne.

Simuleringen

Efter alle var kommet på plads ved mødebordet, og en konsulent ved hvert bord havde sikret sig, at alle mødedeltagere, konsulenten og observatøren sad, som lederen syntes de skulle, blev rollespillet indledt med ordene *"Men der er jo ikke så lang tid til sommerferien så I må hellere komme i gang med at planlægge den. God fornøjelse"*. Grunden til, at det var lederen, der bestemte opsætning var, at det var denne person, der var mest i fokus i spillet og forventes at sætte rammen for mødet. Opstillingen ved de fire mødebord så nogenlunde således ud i alle grupper:



Figur 16: Oversigt over rollespilgruppen

Hvad der skete i hver simulering var forskelligt. I et rollespil valgte lederen at holde et stående møde, fordi han gerne ville eksperimentere lidt med den vante mødekultur, hvor man sidder ned. Samtidig med ønskede han at indtage en lidt diktatorisk rolle. En anden leder valgte at efterlade medarbejderne i "mødelokalet" efter noget tid, fordi hendes succeskriterium var, at medarbejderne selv skulle løse problemet med

sommerferie placeringen. I de forskellige rollespil var der også stor forskel på, hvor meget kursusedtagerne levede sig ind i deres medarbejderroller. Senere i analysen behandler vi nogle konkrete eksempler på deltagernes oplevelser af spillet.

Der var afsat 30 minutter til denne fase, enkelte grupper var dog færdig før, og andre kunne godt have brugt mere tid. Dette skyldes for eksempel, at en enkelt leder så mødet som et inspirationsmøde til et endeligt ferieplanlægningsmøde, og andre lagde hele ferieplanen på mødet. Længden af selve mødesituationen afhang også af, hvor meget deltagerne levede sig ind i deres roller, og holdt fast på deres ret til ferie i juli. Alt i alt vurderede vi, at 30 minutter var passende til rollespillet, idet de grupper der blev færdig før tiden blot gik i gang med refleksionsfasen.

Refleksionen

Refleksionsfasen var faciliteret af en konsulent, og observatøren kom her på banen, idet denne gav respons på situationen og til deltagerne. Vi havde afsat 30 minutter til refleksionsfasen, men kunne i nogle grupper godt have brugt mere tid. Dette skyldes, at vi som tidligere har nævnt ser et stort læringspotentiale i denne refleksionsproces. Ydermere var deltagerne heller ikke alle steder klar til at afslutte refleksionen, fordi der var rigtige mange relevante diskussioner oppe at vende. Diskussioner som blandt andet omhandlede medarbejdertyperne, ledelse generelt og sommerferieplanlægning. Derfor fortsatte refleksionen blandt deltagerne i den efterfølgende pause.

Vores hensigt med refleksionsprocessen var, at vi gerne ville have deltagerne til at reflektere over deres oplevelser i rollespillet, over ledelsen af mødet og over om de kunne lave nogle referencer til deres daglige ledelse. Denne proces blev som sagt styret af konsulenter, og vi havde forinden givet dem inspirationsspørgsmål til facilitering af refleksionsfasen. Spørgsmål som gik på, hvordan det var at spille rollerne, lederens succeskriterier og ellers skulle de spørge ind til konkrete situationer fra rollespillet samt værdiernes funktion i spillet (side 2).

Derudover gjorde vi det klart for HR-konsulenterne, at det var vigtigt, at deltagerne kom ud af deres roller førend de påbegyndte refleksionsprocessen, ved eksempelvis at bytte plads. Samtidig ønskede vi også, at refleksionen skulle styres således, at den ikke kom til at handle om fiktionshistoriens tema og regler for sommerferiens placering. Men derimod orienteret mod ledelse og perspektivskift, som de foregående spørgsmål lægger op til samt hverdagskonteksten.

Afslutningen

Afslutningen på hele vores rollespilsforløb var efter en velfortjent pause en opsamling i plenum. Det havde vi desværre ikke stor succes med. Vores hensigt var at vi skulle bruge ti minutter på vidensdeling fra de forskellige grupper, men kun få kursusedtagere havde lyst til at ytre sig. Vi trøstede os dog med, at de hele kurset igennem havde været tavse i plenumdiskussioner, hvorimod de i grupperne havde været meget aktive.

Med dette indblik i dagens forløb vi vil nu fortsætte vores analyse ved at gå dybere ind i rollespillet og analysere på den læring, der fandt sted.

Individets læring og interaktion - Analysens anden del

For at vurdere metoden rollespil som læringsredskab analyserer vi i denne del af analysen individets interaktion i rollespillet for derigennem at undersøge, hvordan kan en læring komme til udtryk i "Sommerferiens dilemma". Dette gør vi med udgangspunkt i refleksionsfasen og interviewene samt supplere med informationer fra simuleringsfasen.

Derfor vil vi her analysere deltagerens evne til at udføre fiktionsforskydningen fra hverdagskonteksten, som danner ramme for lederkurset til den simulerede kontekst, der danner ramme for rollespillet. Det gør vi ved at analysere flere deltagerens evne til at spille rollen, både rollen som medarbejder og som leder. Vores argumentation for at analysere deltagerens evne til at skifte perspektiv hænger sammen med, at dette ifølge teorierne om rollespils læringspotentiale har en central betydning for deltagerens udbytte af rollespillet.

Derudover fortolker vi med udgangspunkt i Batesons læringsforståelse, om der er sandsynlighed for at deltagerne adfærdsmæssigt rykker sig i læringskategorierne. Men som det fremgår af vores læringsafsnit, så kan Batesons læringsforståelse være af mental karakter, og da vi ikke kan gå ind i andre menneskers bevidstheder, så kan vi kun tolke om deltagerens adfærd og udsagn, giver udtryk for en bevægelse i læringskategorierne. Desuden er vi opmærksomme på, at læring ifølge Bateson ikke nødvendigvis sker bevidst og heller ikke sker her og nu, da forandringer i adfærd sker over tid. Et tidsbegreb som ikke er konkret defineret. Vi benytter derfor ikke en bestemt tidshorisont, når vi taler om forandring. Ydermere benytter vi os af Bateson begreb dobbeltbinding for at undersøge, om vi med rollespillet sætter deltagerne i en u hensigtsmæssig situation.

Vi vil i det efterfølgende starte med at analysere udvalgte lederroller primært ud fra Batesons læringsforståelse for derefter at analysere på medarbejderrollerne. Analysen af medarbejderrollerne har dog mere fokus på perspektivskiftet, da vi udelukkene har et interview med en deltager, der spillede medarbejderrollen. Ydermere er vores fokus i vores spiledesign primært rettet mod spillets lederrolle. Derved har vi nemmere ved at analysere, om deltagerne i lederrollerne har opnået læring ud fra Batesons perspektiver.

Praktisk information til analysen

For at kunne adskille lederne og medarbejderne i rollespillet har vi givet dem forskellige tal eller bogstaver alt efter, hvilken gruppe de var placeret i. Eksempelvis er Leder4 leder i gruppe fire og Leder2 er leder i gruppe to. Medarbejderne har derimod fået tildelt et bogstav alt efter, hvilken gruppe de tilhører. Det vil sige, at medarbejderne i gruppe ét har bogstaverne fra A-D, medarbejderne i gruppe to har fået tildelt E-H og så videre. I de efterfølgende interviews med de fire deltagere har de igen det samme navne, som i rollespillet. Denne inddeling fremgår også af vores transskriptioner i bilagene (se bilag 11-18).

Analyse af læringsperspektivet i lederrollerne

Vi analyserer i dette kapitel tre leders oplevelser af at spille lederrollen i rollespillet, og hvordan de hver især bruger rollespillets fiktionsforskydning. Analysen skal vurdere om lederne i forhold til Batesons læringsforståelse viser sandsynlighed for læring, og derved om rollespillet fungerer som læringsarrangement. Ydermere tolker vi på, om de udfordrer, reflekterer, eksperimenterer med egen lederrolle, som vores læringsmål lægger op til. De tre ledere som vi har udvalgt handler i rollespillene på forskellige måder og viser derfor forskellige aspekter ledelse i en mødesituation. Dette giver os derfor mulighed for bedre at kunne analysere på metoden rollespil og det læringspotentiale, der kan være heri.

At spille lederrollen

Vi har i dette afsnit udvalgt eksempler fra gruppe fire, med henblik på at analysere Leder4's oplevelse af at spille lederrollen i rollespillet. Leder4's tilfælde er interessant i forhold til Batesons læringsforståelse, idet vi tolker, at hun bevæger sig i læringskategorierne.

I gruppe fire valgte Leder4 at indtage en tilbageholdende rolle, fordi hun på forhånd havde besluttet sig for, at medarbejderne selv skulle placere deres ferier. I følgende uddrag udtrykker Leder4's sin oplevelse af at spille lederrollen:

"Leder4: Altså (P) jeg tænkte også på (Tøh) et tidspunkt, om jeg skulle gå ind og styre det, men det ville jeg ikke (Tøh), fordi (Tøh) jeg ville prøve lige og lade det køre lidt og se, hvor ender den så henne, og så bliver de faktisk lidt sure (latter alle). (...) Så bliver det sådan lidt bissen den kommer lidt mere frem i og med (Tøh) jeg ikke tog den altså.

Claus: Ja, hvordan var det tænker jeg var det ubehageligt.

Leder4: (Tmm) (P3) Nej men jeg mister lidt kontrollen. (...) Altså nej jeg synes ikke det var ubehageligt. Altså jeg fik nogle små prik (latter Claus), men (Tøh) de var ikke sådan direkte sure på mig. Det var jo også sådan internt i gruppen og sådan noget (latter alle) [P laver klør mod lederen].

P: Det er bedre vi bliver aggressive over for dig.

Leder4: Men som jeg sagde, jeg håber ikke der er nogen der bliver vrede (...). (Tøh) Det jeg gerne ville det var (P) (Tøh), og den ville I ikke så gerne have altså den der med, at jeg vil gerne have, at I skulle tage et ansvar."

[Bilag14:2-3]

Af uddraget fremgår det, at bissen kommer frem fordi lederrollen ikke "gik ind og tog den" og med "den" tolker vi, at hun her mener styringen af mødet. Hun siger, at hun tænkte på, om hun skulle gå ind og styre mødet mere, men gjorde det ikke, fordi hun lige ville "lade det køre lidt." Dette udsagn kan både være et udtryk for en afprøvende adfærd, men også være et udtryk for manglende handlemuligheder i interaktionen. Vi

ser umiddelbart, at begge er tilfældet, idet vi tolker, at Leder4 befinder sig på et Læring I niveau i starten af spillet men bevæger sig senere op på et Læring II niveau. Det skyldes, at hun fra starten af mødet inden for en kendt kontekst afprøver en nye handlemulighed, som vi tolker, den tilbageholdende ledelsesstil er, og derved befinder hun sig på Læring I. Begrundelse for, at vi tolker, at denne lederrolle, er afprøvende for Leder4 er, at hun i interviewet siger om sin ledelsesstil i spillet "(...)at sådan er jeg måske ikke lige så udtalt som jeg var i øvelsen(...)" [bilag 17:2]. Med "sådan" henviser hun til lederstilen.

Leder4 giver dog udtryk for, at hun i selve spillet oplevede negativ feedback på sine handlinger i interaktionen, idet "*bissen kommer lidt frem*" ved medarbejderne, og at hun fik "*nogle små prik*". Det interessante er, hvorfor hun så ikke ændrer sin adfærd og indtager den synlige lederrolle, som medarbejderrollerne i spillet giver udtryk for, at de ønsker hun indtager. En forklaring kan være, at Leder4 mangler handlemuligheder i situationen og derved ikke styrer mødet, fordi hun ikke ved, hvor hun skal styre det hen. Disse manglende handlemuligheder kan skyldes, at den velkendte kontekst ikke er tilstrækkelig til at beskrive den nye situation, hun befinder sig i, når hun afprøver nye handlemuligheder. Derved befinder Leder4 sig i en Læring II proces. Nærmere forklaret den form for Læring II, som Bateson kalder kontinuerlig "*on going*" Læring II, og som ikke forekommer gennem bevidst refleksion. På dette læringsniveau lærer individet om en ny interaktionstype, der er udgangspunktet for dannelse af nye kontekstmarkører. Dette kan begrunde, hvorfor hun ikke gør brug af nogle alternative handlemuligheder men fortsætter med det handlingsmønster, der giver hende negativ feedback i interaktionen. Man kan sige, at hun manglede viden til at ændre på konteksten for mødet, og derfor benytter hun sig i stedet af de muligheder, hun allerede har. Det vil sige, at opretholde den tilbageholdende rolle. Ydermere kan Leder4 være placeret i en form for dobbeltbindingssituation, idet hun oplever negativ feedback på sin handling i form af en tilbageholdende lederrolle, men i selve situationen har hun ikke andre handlemuligheder. Hvis hun ikke handler oplever hun også negativ feedback i form af "*prik*" fra medarbejderrollerne, som vil have hende mere på banen. Denne

dobbeltbindings situation kan være med til at Leder4 i foregående citat henviser til, at hun oplever at *"miste lidt kontrol"*. Hun er i selve situationen ikke i stand til at gå ind og metakommunikere omkring rammen, og det hun oplever og derved komme ud af dobbeltbindings-situationen. I stedet ser hun tiden an.

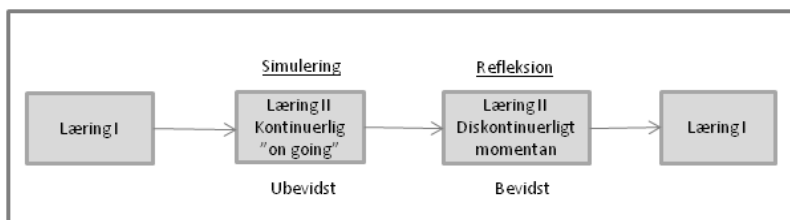
I løbet af den efterfølgende refleksion tolker vi, at Leder4 dog opnår en bevidsthed omkring denne tilbageholdende rolle, som hun har indtaget i rollespillet. Det tolker vi, fordi Leder4 i løbet af refleksionen siger, at hvis hun skal give sig selv lidt kritik, så kunne hun i spillet havde påpeget tydeligere, at medarbejderne selv skulle tage del i ferieplanlægningen ved at sige: *"(...)altså at det er jeres ferie det handler om det her. (...)Nu må I prøve og gøre noget."* [Bilag 14:5]. Denne udmelding kommer efter at Medarbejder O påpeger at hun ikke følte, at de som medarbejder havde det stor medansvar:

"Nej jeg vil ikke sige, jeg synes vi havde et kæmpe medansvar, det følte jeg ikke. (...)Det synes jeg bestemt ikke nej, jeg synes, man var man var lidt snæver synet, altså vi holdt meget på vores ret."

[Bilag 14:3-4]

Vi tolker herefter, at Leder4 stadig befinder sig på et Læring II niveau men inden for det Bateson kalder diskontinuerligt momentan Læring II. Forklaringen på dette er, at hun i refleksionen får mulighed for, med hjælp fra de andre deltager samt observatøren og konsulenten bevidst at analysere situationen for at finde ud af, hvordan den faktiske kontekst adskiller sig fra den forventede. Det de taler meget om er, at Leder4 skulle have sat rammen for mødet, idet denne manglende ramme-sætning ifølge deltagerne kunne have medvirket til, at medarbejderne gik ind og tog et større ansvar for ferieplanlægningen [Bilag 14:9]. Igennem refleksionen opnår hun derved redskaber til at kunne kontekstualisere et lignende møde på en mere hensigtsmæssig måde, og derved forebygge at komme i en lignende situation. Viden om denne nye kontekst skal dog efterfølgende afprøves for derigennem at blive bekræftet eller afvist gennem Læring I.

For bedre at kunne overskue den bevægelse i læringskategorierne som Leder4 tager, har vi udarbejdet følgende model, der afspejler lederens udvikling:



Figur 17: Leder4's bevægelse i læringskategorierne

Rollespil versus hverdag

At Leder4 efterfølgende befinder sig på et Læring I niveau kan vi tolke ud fra vores kvalitative interview, hvor hun giver udtryk for at ville arbejde med nogle ting i dagligdagen. Hun siger i interviewet, at hun har reflekteret over sin lederrolle i forhold til hendes egen oplevelse af rollespillet, og om dette siger hun:

"Jeg valgte jo så noget der lå lidt tættere op af mig selv men så gav den sådan en regning, men så kunne jeg så mærke, hvad det så ville gøre ikke også. Men det gør mig så også mere sikker på, at det er vigtigt, at jeg kommer ind på banen og bruger noget krudt på det."

[bilag 17:10]

For Leder4 har rollespillet altså gjort hende "mere sikker på at det er vigtigt at hun kommer ind på banen," hvilket er et udtryk for, at hun er blevet bekræftet i tidligere refleksioner, hun har haft omkring mødelederrollen. Hun bruger også ordet regning, hvilket vi i denne sammenhæng vælger at forstå som noget der kan være ubehageligt. En regning skal man som regel betale, og hendes måde at betale "regningen fra rollespillet" på er, at hun i hverdagen er mere opmærksom på at komme ind på banen. At komme ind på banen kan tolkes på flere måder, i

forhold til selve rollespillet, var hendes udfordring ifølge vores vurdering, at hun ikke var tydelig i forhold til at metakommunikere i mødesituationen. Derved fik særligt en medarbejder meget spillerum, en medarbejderrolle som forsøgte at spille de andre ud mod hinanden.

Leder4 vælger ikke at løse ferieproblemet på mødet med lader medarbejderne gå i tænkeboks i en uges tid for derefter at planlægge ferien på næste personalemøde. I refleksionsfasen bliver det, påpeget af flere deltagere, at det er risikabelt at bede medarbejderne om at gå i tænkeboks, da det skaber risiko for alliancedannelser [Bilag 14:12]. En kritik Leder4 i vores interview, giver udtryk for, at hun har taget til efterretning. Hun siger desuden, at hun efter rollespillet er blevet mere opmærksom på, at det er bedst at få lukket diskussioner ved mødets afslutning [bilag 17:3].

Deltagelsen i rollespillet har tydeligvis gjort Leder4 opmærksom på nogle aspekter af egen ledelse, som fylder en del i hendes bevidsthed efterfølgende. Rollespillet har givet hende indsigt i, hvad hun kan arbejde videre med som leder i dagligdagen. Vores analyse af Leder4 er derved et udtryk for hvordan læring kom til udtryk i vores rollespil, og er dermed også med til at argumentere for dets læringspotentiale.

Den eksperimenterende leder

Fra denne analyse af Leder4 som bevægede sig i læringskategorierne, vil vi fortsætte med en leder, som udfordrede og eksperimenterede med rollen som leder, som vi lagde op til i vores læringsmål. Vi vil i denne del af analysen fokusere på, hvilken læring dette skabte, samt hvilken indvirkning hans ledelsesstil havde på medarbejderrollerne.

Leder3 valgte i forberedelsesfasen før rollespillet, at han ville afprøve en modsat ledertype, end den han indtager i hverdagskonteksten. Inspirationen til at spille denne ledertype kom fra en leder, som han engang selv har oplevet, hvis stringente ledelsesstil ligger fjern fra hans egen [Bilag 15:12]. Leder3 skaber derved en rolle til sig selv, og forsøger at tillægge sig et anderledes perspektiver.

Han beskriver i refleksionsfasen sin rolle således:

"(...)så havde jeg besluttet, jeg skulle være fuldstændig stringent og fuldstændig sådan (latter J). (...)sådan her ser reglerne ud, og det holder jeg fast i hele vejen igennem. (...)Og hvis det ikke lykkes inden for den halve time så er det bare ærgerligt. (...)i virkeligheden så havde jeg bestemt mig for, at jeg bare skulle være sådan en ikke også (latter J) virkelig sådan en grov flab ikke også."

[Bilag 13:11]

Han ville altså være en meget bestemt og grov leder, der gik op i at følge reglerne. Han får også sat en stringent ramme for mødet ved at fortælle medarbejderne, at det skulle være et kort og effektivt møde, og derfor kunne de lige så godt holde det stående. Herefter fortsatte han i et meget bestemt toneleje. Hans fremtoning beskrives af Medarbejder K på følgende måde i refleksionsfasen:

"Jeg kunne godt mærke lidt, da han kom der var det meget slam slam ikke, og jeg (red. lederen) har jo ordet (...)."

[Bilag 13:2]

Hun henviser altså til en styrende lederrolle, som ud fra udmeldingen *"jeg har ordet"* altid har det sidst ord. Ordene "slam slam slam" henviser også til denne meget stringente leder, hvor tingene skal gå efter hans regler og måske hurtigt. En rolle som Leder3 selv følger op på ved i refleksionen at påpege, at målet med mødet var, at medarbejderne skulle "føle", de havde medbestemmelse i forhold til Viborgs ledelsesgrundlag men, at det i virkeligheden ikke var tilfældet. Fordi hans hensigt var at tage beslutningen selv. Udfaldet af denne medbestemmelse var dog anderledes i selve spillet, men det vender vi tilbage til.

Begrundelsen for at Leder3 valgte denne lederrolle var ifølge ham selv:

”At (P) det er sjovt at prøve det (red. at spille rollen), og det er nok også klogt og prøve det engang imellem. Og bare bestemme sig for at nu tager man en anden. (...)En anden type rolle fordi (Tøh) så kender man jo endnu bedre den man rigtig er, for det kan man mærke. Man kan simpelthen mærke, hvornår man går galt.”

[Bilag 15:3]

Dermed siger han, at hvis man i en rolle gør noget, som ikke er hundrede procent i overensstemmelse med det, man ellers ville have gjort, så ligger man meget mere mærke til, hvad man ellers ville have gjort i samme situation. Det skyldes, at *”man kan simpelthen mærke, hvornår man går galt”*. Derved giver rollen Leder3 mulighed for et perspektivskifte, som igen giver mulighed for at gå på metaniveau og reflektere oven egen rolle i simuleringen men også i hverdagskonteksten.

Leder3 er den eneste leder i rollespillene, som påtager sig en så anderledes ledelsesstil, end den han normalt er til daglig. Det kan have flere forskellige årsager, for det første fordi han har nogle år på bagen som leder og derfor måske også er mere sikker i sin lederrolle. Derudover spiller han sammen med brugerne på sin arbejdsplads, det vi kan kalde fritidsrollespil som er eventyrlige, hvor rollerne blandt andet kan være som ork eller trold. Vi mener, det kan være en af grundene til, at han tør at eksperimentere og lege med en sin lederrolle, fordi han har erfaring med rollespil. Alligevel kan Leder3 i rollespillet ikke gennemføre denne lederrolle, som han har påtaget sig, idet han undervejs i spillet tager en time-out for at reflektere med observatøren. Det skyldes, at han synes det er svært at spille rollen som den dikterende leder. Efter denne time-out skifter han rolle ved at påtage sig sin egen lederstil, idet han appellerer til medarbejdernes deltagelse i planlægningen af feriens placering. Dette skift observerer deltagerne også og Medarbejder K siger følgende til Leder3 i refleksionen:

”Men da du havde haft time-out, der kunne jeg godt mærke, der blev du lidt mere rummelig [breder armene ud til siden] (...)”

[Bilag 13:3]

Grunden til dette skift i lederrolle kan skyldes, at han har svært ved at blive i rollen, for som han siger om det at spille den stringente leder: *"Hold kæft hvor gjorde det ondt (latter alle)."* [Bilag 13:2]. Hermed forstået, at det gjorde ondt på ham at spille den dikterende og stringente leder, idet den var så forskellig fra ham selv, og at han derved ikke kunne lide at påtage sig den rolle [Bilag 13:2].

Vi ønsker her at bringe Batesons læringsforståelse i spil, idet der kan være tale om, at Leder3 igennem spillet finder fejl i sin handlemåde på baggrund af det vi vil betegne som negativ feedback. Det kommer til udtryk ved, at han efter time-out korrigerer disse fejl ud fra hans sæt af alternativer og opnår igennem korrektionen den ønskede relation til omgivelserne, idet dette resultat ikke *"gør ondt"*. Han oplevede derved positiv feedback, blandt andet fordi han oplever, at medarbejdrollerne arbejder med ham og ikke mod ham, som var tilfældet i den stringente lederrolle.

Vi tolker ud fra hans adfærd, at han befinder sig på Læring I, da han ikke ændrer på konteksten, idet deltagerne blandt andet bliver ved med at stå op i mødesituationen. I stedet korrigerer han på sine egne handlinger indenfor et velkendt sæt af alternativer. Dette sæt af alternativer er den måde han normalt leder på. I stedet for denne ændring af rollen kunne han også have valgt at udbygge den rolle han havde påtaget sig ved eventuelt at agere mere strengt over for medarbejderne, så de til sidst måske havde makket ret. Men det vælger han ikke at gøre, i stedet vælger han de vante rammer, som han kender og kan agere ud fra uden at det *"gør ondt"*. Ydermere påpeger Bateson, at hvis et individ agerer forskelligt på den samme hændelse, så tages det som udtryk for, at der har fundet læring sted (se afsnit side 67). I tilfældet med Leder3 mener vi dette er tilfældet, idet han indtager to forskellige roller i samme spil og opnår derved en læring omkring, hvilken lederrolle som han finder mest adaptivt hensigtsmæssig i situationen.

Rollens betydning for de andre deltager

Leder3's skift i ledelsestil havde også betydning for medarbejdrollerne og derved hele interaktionen, som cirkelmodellen afbilleder (se afsnit

side 100). Medarbejder J siger i refleksionsfasen, at da Leder3 blev mere rummelig i sin ledelse, ændrede hun også sin oplevelse af situationen og forandrede sig i en mere ansvarlig retning, som hun uddyber i følgende uddrag:

"(...)det vækker noget helt andet i mig, at jeg får en del af ansvaret for at skal løse det, frem for at du står for bordenden og siger sådan og sådan, det skal I."

[Bilag 13:11]

Medarbejderne krævede fra starten deres ret til ferien og især Medarbejder J, som var tillidsrepræsentant i spillet var meget lidt samarbejdsvillige. Men efter time-out blev de alle mere hjælpsomme. Herved tolker vi, at medarbejderrollerne i spillet oplever på egen krop, hvad to forskellige lederstile har af indflydelse på teamet, som var ét af vores læringsmål i rollespillet.

Hvis vi ser på cirkelmodellen i forhold til dette eksempel, så betyder Leder3's skift i rollespillet, at medarbejdernes deltagerbaner forandres. Hans ret drastiske adfærdændring medfører som sagt, at interaktionen mellem deltagerne i spillet ændrer sig, idet medarbejderne lige pludselig oplever en helt anden respons på deres handlinger. Ydermere vil vi påstå, at Medarbejder J også oplevede, hvad kommunens MED-bestemmelse og MED-indflydelse kan gøre ved medarbejderne i eksempelvis en ferieplanlægningssituation. Dette begrunder vi med hendes udtalelse om, at hans lederskift vækkede noget helt andet i hende end den første, nemlig lysten til at tage sin del af ansvaret.

Svært at være leder i et skuespil

Den sidste lederrolle som vi vil analysere er forskellig fra både Leder4 og Leder3. Leder1 er interessant at analysere, fordi hun har svært ved at blive i lederrollen, og derved at opnå det perspektivskifte, som har indflydelse på læringspotentialet.

Vi ønsker i denne del af analysen at benytte strukturmodellen til at fokusere på indholdet af spillets kontekst, og det der sker efter fiktionsforskydningen. Strukturmodellen illustrerer fiktionsforskydning på det

individuelle, det rationelle og det kontekstuelle niveau. Derved ønsker vi på det individuelle niveau at fokusere på Leder1's rolle. På det kontekstuelle niveau at fokusere på, hvordan Leder1 agerer i spillets kontekst, og på det relationelle niveau at fokuserer på, hvordan Leder1 agerer i de relationer, som hun bliver sat i med rollen og konteksten.

Vi vil starte med det individuelle niveau for her at analysere på den rolle, som Leder1 spiller. En rolle som hun siger følgende om i refleksionen:

"Jeg synes det er svært (Tøh) altså at blive i den der rolle og være den der [smiler]. Det syntes jeg faktisk det var [smiler]. (...)Ej men det er jo svært at være så meget leder i et skuespil. (...)Det syntes jeg faktisk det var. (...)Der er helt klart nogle ting, som man ikke ville havde gjort, hvis det havde været hjemme. Altså det bliver en rolle. (...)på en eller anden måde så kommer det til at virke unaturligt (...). Jeg havde svært ved at lade være med at fnise ikke. (...)For mig er det svært sådan at blive helt i rolle (P3)."

[Bilag 11:1]

Hun gentager flere gange i refleksionen, at det er "svært" at "blive i den der rolle", og det skyldes ifølge Leder1, at det forgik i et skuespil eller det, vi kalder rollespil. Det hun påpeger der gjorde det svært var, at der var ting, som hun ikke ville have gjort i hverdagskonteksten. Hun fortæller videre, at når hun holder lignende møder på sin arbejdsplads, så afbryder medarbejderne ikke hinanden så meget, som de gjorde i spillet. Hun er ikke vant til at skulle ind og styre mødet så meget, og det er ifølge Leder1 noget af det, der er med til at gøre simuleringen unaturligt for hende [Bilag 11:1-2]. Ydermere tænker hun i spillet tilbage på hverdagskonteksten:

"Men så syntes jeg sådan, at tankerne løber gennem hovedet (uf) sådan, hvordan ville man lægge det ud derhjemme. Det ville nok ikke helt være på denne her måde men alligevel. Hvad ville være prioriteringerne for mig for, hvad medarbejderne selv skulle, og hvad jeg skulle ind over og sådan nogle ting."

[Bilag 11:1]

Leder1 siger det var svært at spille rollen, men vi tolker, at det også kan have noget at gøre med det kontekstuelle niveau. Det tolker vi ud fra, at Leder1 har haft svært ved at tage del i fiktionshistorien, fordi hun tænker tilbage på sin egen lederrolle i hverdagskonteksten, som ovenstående citat også henviser til. Den fiktionsforskydning som henvises til i strukturmodellen opnår lederen altså ikke, fordi hun har svært ved at fralægge sig sit eget perspektiv for at gå ind i rollespillet. Sammenlagt tolker vi, at hun har svært ved at påtage sig rollen som leder i rollespillet, fordi hun ikke kan fralægge sig hverdagskonteksten og derved får det en betydning i den simulerede kontekst. En kontekst der ifølge lederen ligger lagt væk fra hendes egen hverdagskontekst, idet hun siger *”der er helt klart nogle ting, som man ikke ville have gjort, hvis det havde været hjemme”*. Ydermere kan det, at hun vælger en lederrolle i spillet, som vi vil karakterisere som værende ikke langt fra hendes egen måde at lede på i hverdagskonteksten gøre, at det er svært at indgå i simuleringen på grund af hendes manglende forskydning. I forhold til fortolkningsmodellen så agerer hun mere som deltager i spillet end som rollen i spillet (se modellen side 96). Denne tolkning bygger vi blandt andet på følgende citat fra leder1 omkring sin rolle i refleksionen:

”Men det er jo ikke min ledelse i virkeligheden det her. (...)Min virkelighed (uf) eller lærernes arbejdstid den er jo tilrettelagt sådan, at vi (red. ledelsen) udstikker rammerne. (...)Vi udstikker også rammerne for nogle af de tilsyn på skolen. Også lave en plan [strækker armene ud foran sig]. Altså vi vil gerne hjælpe, hvis I (red. medarbejderne) har brug for vores hjælp, og så kommer I ikke også. Men det er jeres ansvar at I skal finde ud af, hvordan det skal se ud.”

[Bilag 11:7]

I første sætning tolker vi Leder1 ikke henviser til rollen som leder, når hun siger *”min ledelse”* men i stedet til den virkelighed, som hun er leder i. Det tolker vi ud fra den sidste del af citatet, hvor Leder1 siger, at den måde hun og hendes ledelse er på i hverdagen i højere grad er at udstikke rammerne for medarbejderne, end det hun gjorde i spillet. Grunden til at vi tolker, at rollen i spillet ligger tæt på rollen i hverdagen

er, at hun som leder i spillet også opsatte nogle rammer, som medarbejderrollerne skulle arbejde indenfor. De rammer der blev sat for medarbejderrollerne var blandt andet at overlade den første del af planlægningen af sommerferien til medarbejderne selv ved at forlade mødebordet og gå ind på sit "kontor" i ti minutter.

Selvom Leder1 ikke helt opnår den ønskede fiktionsforskydning på det individuelle og kontekstuelle niveau formår hun alligevel at agere i rollespillet dog bedre i den første del, inden hun forlader medarbejderne end i anden del. Det skyldes, at hun i anden del, det vil sige, efter hun er kommet tilbage igen, har svært ved at blive i lederrollen, fordi hun som hun selv nævner har svært ved at lade være med at fnise.

"Jeg synes det var svært at holde masken, og sådan er jeg nok ikke. Nej det er jeg nok ikke, hvis situationen er alvorlig, men det var den her jo ikke vel, det var jo på en eller anden måde sådan (P) et skuespil. (...)så har jeg nem ved at komme til at fnise (latter) ja."

[Bilag 16&]

Her henviser hun igen til, at det at blive i rollen er svært for hende på grund af, at det kun er et skuespil. Det er svært for Leder1 at leve sig helt ind i fiktionskontrakten og derved bliver situationen måske også mærkelig, idet fiktive medarbejdere sidder og diskuterer et fiktivt emne. Samtidig med kan denne fnisen også karakteriseres som usikkerhed ved situationen, idet hun sidder i en ledelsesmæssig situation, som hun ikke er vant til. Hun bliver her placeret i en situation, hvor medarbejderrollerne er hårde ved hinanden, og det kender hun ikke fra sin egen arbejdsplads. Herved kan denne fnisen måske være et tegn på, at hun ikke ved, hvordan hun skal tackle selve situationen. Ydermere er hun ny leder og har derved ikke siddet i så mange ledelsessituationer før, og det kan måske også medføre en vis usikkerhed. Denne fnisen i spillet har en vis indvirkning på enkelte af medarbejderne, idet de også får svært ved at blive i rollen, og derved ender rollespillet lidt mere useriøst end det startede.

Mulighed for læring

Efterfølgende i refleksionen taler deltagerne i gruppen om den hårde stemning, der var blandt medarbejderrøllerne. Her siger Leder1, at hun havde svært ved at tackle denne stemning, og at det først er bagefter hun erkender, at hun måske skulle have været mere leder i situationen og bedt medarbejderne om at tale pænt til hinanden [Bilag 11:2]. Et par af de andre leder kender til denne stemning, og gruppen kommer til at tale om løsningsforslag. Et af de løsningsforslag der kommer på banen er at indføre en ordstyrer. Et forslag som Leder1 ikke havde tænkt på, men som hun anerkender ved at acceptere forslaget. Herved mener vi, at rollespillet har dannet baggrund for læring for Leder1. Vi vil karakterisere denne form for læring som en mulig diskontinuert, momentan Læring II. Det skyldes, at Leder1 ved første øjekast genkender konteksten men igennem spillet oplever hun, at det velkendte handlemønster ikke giver det forventede resultat. Det skyldes, at medarbejderrøllerne er verbalt hårde mod hinanden, og det er hun ikke vant til. I selve spillet ændrer hun ikke på kontekstens kontekstmarkører, men i den efterfølgende refleksion opnår hun indsigt i, hvordan hun kan tackle en sådan medarbejdergruppe på en anden måde. Derved opnår hun viden til ændring af konteksten. Hun har nu mulighed for efterfølgende at korrigere på tidligere fejl i lignende kontekster indtil den ønskede relation er etableret. Det vil sige at hun i et eventuelt lignende møde, hvis hun bliver sat i en sådan situation har mulighed for at benytte en ordstyrer, som en af deltagerne i gruppen foreslog, og hvis det ifølge Leder1 giver det forventede resultat at benytte det i møder fremover.

Herudfra tolker vi, at Leder1 på trods af hendes besvær med fiktionsforskydningen alligevel kan opnå mulig læring. Hun siger også selv følgende i interviewet, da hun bliver spurgt om hun har lært noget:

”Ja det er svært. Ja nej men jeg tror, at jeg vil sige, at jeg (P) blev opmærksom på nogle ting altså (P) sådan tror jeg det er(…).”

[Bilag 16:6]

En udtagelse som bekræfter vores tolkning, idet vi tolker, at hun er i en Læring II proces, som hendes udtagelse også underbygger ved ikke helt

at bekræfte, at hun har lært noget. Det skyldes ændringen af kontekstens kontekstmarkører ikke skete i selve spillet, men måske først sker efterfølgende. Derved kan man i praksis godt opnå en vis form for læring selv om rollespilsteorien påpeger, at deltagerne skal opnå fiktionsforskydningen for at gå på metaniveau og efterfølgende reflektere over spillet. Men det vil vi komme nærmere ind på i et efterfølgende afsnit (se side 171).

Opsamling på lederrollerne

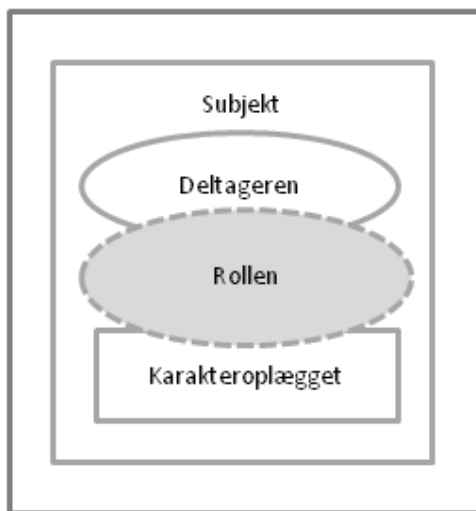
I de tre lederroller kan vi konkludere, at rollespillet har skabt anledning til refleksion, og skabt sandsynlighed for læring i henhold til Batesons læringsforståelse. Leder4 bevæger sig op på et Lærings niveau II, hvor hun lærer om en ny interaktionstype og dermed skabt et grundlag for dannelse af nye kontekstmarkører. Hendes erfaringer fra rollespillet ønsker hun at bruge til at forbedre aspekter af egen ledelse. Leder3 bevæger sig på et Læring I niveau, hvor han bruger de sæt af alternativer, han allerede kender. Men han udfordrer sig selv ved at udvise en ledelsesadfærd, der divergerer fuldstændig med den ledelsesadfærd, han til dagligt udøver. Sammenligner vi Leder4 og Leder3 så formår Leder3 at skabe rammerne for mødet, hvilket Leder4 ikke gjorde. Sidst vurderer vi, at der er mulighed for læring hos Leder1. Det skyldes, at hun på trods af den manglende evne til at sætte sig ind i fiktionshistorien har fået noget at reflektere over, som hun efterfølgende kan arbejde videre med i hverdagskonteksten. Derved tolker vi, at selv om lederne havde svært ved at blive i deres roller, svært ved at blive i fiktionshistorien og oplevede negativ feedback, har de opnået mulighed for læring. Ydermere bliver to af vores læringsmål bekræftet, idet der bliver eksperimenteret og reflekteret over lederrollen samtidig med, at medarbejderrollerne oplever ledelse på egen krop.

Vi vil herfra bevæge os videre for at analysere nogle medarbejderroller for herigennem at undersøge om der også her er sandsynlighed for læring.

Læringsperspektivet i medarbejderrollerne

Et af vores læringsmål med rollespillet var, at deltagerne i medarbejderrollen skulle føle ledelse på egen krop, med det formål at kunne forholde sig reflekterende til egen ledelse. Et andet var at de skulle opleve et perspektivskifte. Deltagernes oplevelse af at spille medarbejderrollen i rollespillet har derfor også indflydelse på vores vurdering af rollespillets læringspotentiale. Derfor analyserer vi i det følgende nogle eksempler fra refleksionsfasen i gruppe to og fire, der belyser forskellige aspekter af deltagernes oplevelse af at spille medarbejderrollen.

Analyseafsnittet tager udgangspunkt i det individuelle niveau i strukturmodellen, der hvor rollen defineres, men vi benytter fortolkningsmodel til at analysere, hvordan deltagerne skaber deres rolle. Fortolkningsmodellen er gennemgået på side 96, men vi opfrisker kort den del af modellen, der har relevans for dette afsnit:



Figur 18: Subjektet i fortolkningsmodellen

Rollen er, som modellen illustrer en kombination af karakteroplæg og subjekt. Deltageren fortolker sit karakteroplæg på grundlag af sine egne perspektiver og forståelsesmønstre, for derigennem at integrere

karakteroplæggets perspektiver i sin adfærd i rollespillet. Ideelt set er rollen en unik blanding af deltagerens egne perspektiver og karakteroplæggets.

Ud fra vores empirimateriale vurderer vi, at deltagerne generelt var gode til at tillægge sig de perspektiver som karakteroplæggene lagde op til. Fortolkningen af karakteroplæggene varierer meget, nogle var meget markerede i forhold at spille deres rolle, mens andre var mere tilbageholdende, hvilket følgende uddrag tegner et billede af. Uddragene er udvalgt med henblik på at vurdere om det lykkes af skifte perspektiv og deltagerens fortolkning af rollerne.

Glæden ved at spille medarbejderrollen

Medarbejder N blev i rollespillet den upopulære medarbejder, der ikke gav sig i forhold til sit sommerferieønske og i øvrigt syntes, at Hanne skulle vente med at tage sin sommerferie, idet hun ikke var tilstedet på mødet [Bilag 14:9]. Hans indlevelse i rollen resulterede i, at der i refleksionsfasen var enighed om, at hans medarbejderrolle var irriterende. Han spillede sin rolle markant, og fik derfor meget indflydelse på rollespillets interaktion, idet Leder4 var tilbageholdende. Derfor optog hans rolle også en del af refleksionsfasens dialog. Heri siger en deltager for eksempel *”Jeg syntes da Medarbejder N var træls.” (...)*han prøvede da fuldstændig på at spille Medarbejder O ud af banen” [bilag 14:9], hvorefter han bliver bekræftet af de to deltagere, der spiller henholdsvis Medarbejder O og Medarbejder N.

Deltageren i rollen som Medarbejder N udtrykker i refleksionsfasen ikke nogen besværligheder ved at spille rollen, selvom han blev opfattet som træls og irriterende af de øvrige deltagere i rollespillet.

Dette illustrerer, at der er forskellige indstillinger til det at spille en rolle, hvilket følgende uddrag fra gruppe fire også understreger:

M: *Medarbejder N du er ikke populær (latter) (P).*

N: *Sådan er der jo nogen der er.*

O: *Er det ikke grimt at have sådan en rolle (latter).*

N: *Nej det er da sjovt. (latter medarbejderne).(...)*

O: *Puha det kunne jeg ikke tænke mig. (...)*

N: *Men som regel når man har sådan noget som det her, så skal man jo som regel, have nogle roller som er meget forskellige fra en selv.*

O: *Det er jo det (latter).*

N: *Det er jo meget nemmer at spille.”*

[Bilag 14:14]

Uddraget viser at deltageren, der spillede Medarbejder O tydeligvis ikke har lyst til at spille den upopulære, det siger hun direkte med udsagnet *”det kunne jeg ikke tænke mig.”* Hvorimod deltageren der spillede Medarbejder N syntes det var sjovt, og tilmed mener, at det er nemmere at spille en rolle, der er meget forskellig fra en selv. Han bruger desuden ordet *”som regel,”* som vi tolker, som et udtryk for en generel opfattelse. I refleksionsfasen kunne flere nikke genkendende til den irriterende medarbejdertype, som Medarbejder N spillede, og kunne derfor grine af den karikerede type. Denne tydeliggørelse af en sådan karikerede type mener, vi er en af rollespillets forcer. Det skyldes, lederne gennem rollespillet kan tale om, hvordan man håndterer en sådan type uden at tale om en bestemt person.

Det er ud fra Batesons læringsforståelse svært for os at tolke om Medarbejder N har opnået en form for læring. Ifølge vores teoretiske fundament er læringspotentialet til stede i og med, at han accepterer fiktionskontrakten og karakteroplægget så meget, som han gør. Han formår endda at digte videre på rollen. Dog siger han ikke så meget i den efterfølgende refleksion, så det gør det svært at vurdere hans læringspotentiale.

Fortolkningen af rollen

En forudsætning for at spille en rolle er ifølge fortolkningsmodellen at fortolke sig frem til sin rolle og om dette siger Medarbejder F fra gruppe to følgende:

"Altså, jeg skulle da lige holde mig til manuskriptet engang imellem for at se, hvad er det nu lige rollen den betyder. Og det der med at have mod til. Og jeg skulle også samtidig være den der skulle støtte lederen i at finde nogle løsningsforslag. Så på den måde kunne det da godt være svært lige og tolke, hvor stejl skulle jeg være på at have min ferie. Ja for jeg havde jo arbejdet hele juli måned de to forrige år (uf2). Syntes det var virkelig en rolle at leve sig ind i, og jeg er sådan af natur den der også. Jeg er afdelingsleder. Jeg sidder og skal have ting til at fungere sådan med daglejernes ferier, og sidder også selv som person og godt vil give og tage. Det er den måde jeg føler, at man kommer videre frem."

[Bilag 12:3]

Medarbejder F syntes det var svært at tolke sit karakteroplæg, da den indeholder to aspekter, som hun har svært ved at forene. Hun skal både komme med løsningsforslag samtidig med, at hun skal tilgodese sit eget ønske om ferie. Tilmed tolker vi ud fra hendes udtalelse, at hendes egne perspektiver som dagligleder påvirker hende. Perspektiver som ifølge ovenstående uddrag er, at man skal give og tage, hvilket karakteriserer en kompromissøgende tilgang til problemløsningsprocesser. Disse strider mod at stå stejlt på sin ret til afholdelse af ferie. Derfor skulle hun lige tilbage og kigge i "*manuskriptet*" (karakteroplægget) for at finde ud af, hvad det betød, og hvordan hun kunne fortolke sin rolle. Det at hendes egen personlighed påvirker fortolkningen af rollen, giver hende blot et udgangspunkt for at finde frem til, hvordan hun vil spille rollen, hvilket ifølge vores teori er en ideel måde at skabe sin rolle på. Da rollen derved opstår som en unik fortolkning med udgangspunkt i deltagerens egen verdensopfattelse (side 96). Hun bruger derved sine egne perspektiver til at fortolke, hvor mange af karakteroplæggets perspektiver, hun kan tillægge sig i spillet.

Vores vurdering er, at hun vælger en fortolkning, der ligger tættest på sine egne perspektiver, i og med at hun vælger at være løsningsorienteret. Eksemplet viser, at hun trods fortolkningsvanskeligheder formår at spille sin medarbejderrolle, hvilket ikke er tilfældet i det næste eksempel.

Spillet mellem sig selv og rollen

En anden deltager i samme gruppe havde en speciel oplevelse af at skifte perspektiv, som hun i refleksionsfasen tydeligt giver udtryk for. Vi har valgt at medtage hende i analysen, fordi hun i refleksionsfasen er meget fokuseret på sin oplevelse af at spille rollen, hvilket påvirker hele hendes oplevelse af spillets kontekst og interaktion. Dette er interessant i forhold til Batesons begreb om dobbeltbinding, idet spillet kan være med til at sætte hende i en dobbeltbindings-lignende-situation. Medarbejder H svarer herpå, hvordan det var at spille medarbejderrollen:

”Ja, jeg havde jo sat (Tøh) et helt konkret navn på en kollega, jeg har haft gennem rigtig mange år, som er en stille pige som (Tøh) sætter hendes familie meget højt og (Tøh) kæmper en kamp for det, men hun er konfliktsky og det er hende her også [lægger hånden på karakteroplægget]. (...)Det gik så hurtigt med at skrive Mai-britt (...). Det jeg oplever mens jeg spiller rollen, det er, at så kommer (deltagerens eget navn) ind over.”

[Bilag 12:3]

I ovenstående eksempel omtaler hun sig selv i tredje person, som betegnelsen (deltagerens eget navn) henviser til. Vi tolker, at deltageren i denne medarbejderrolle kun i et begrænset omfang fra starten har medtaget sine egne perspektiver i sin fortolkning af karakteroplægget, gennem hendes valg om at spille denne konfliktsky kollega.

Hendes oplevelse af at spille rollen kontra egne perspektiver medførte nogle besværligheder, idet fravalget af egne perspektiver ifølge teorien kan gøre det svære at spille rollen, hvilket vi uddyber med udgangspunkt i følgende uddrag:

"(...) (deltagerens eget navn) hun manglede jo den ærlighed ind i tingene, at man var de rigtige det manglede (deltagerens eget navn). Så det var hele tiden spillet i Mai-britt (red. rollenavn) (deltagerens eget navn), og jeg kunne ikke rigtigt [tage sig til hovedet]."

[Bilag 12.4]

Af de ovenstående uddrag tolker vi, at deltageren i medarbejderrollen oplever et dilemma mellem den fortolkning, hun har lavet af karakteroplægget, som danner baggrund for den rolle hun forsøger at spille og sig selv som person. Det tolker vi ud fra udsagnet: *"så det var hele tiden spillet (red. imellem) Mai-britt (deltagerens eget navn), og jeg kunne ikke rigtig"*, idet dette citat henviser til dette dilemma, som deltageren bliver sat i ved ikke at kunne indgå 100 procent i rollen. I dette tilfælde er det dog interessant, at hun omtaler sig selv i tredje person, og ikke direkte siger "mig selv". Vi tolker derfor, at hun også oplever det, at spille sig selv som en rolle. Når hun ikke spiller rollen, så virker det forkert i forhold til interaktionen i spillet, fordi så manglede hun *"ærlighed ind i tingene"* og *"at man var de rigtige"*. Men omvendt når hun spiller rollen som sin kollega, så oplever hun en konflikt i forhold til sig selv, blandt andet fordi denne rolles konfliktskyhed ligger fjernt fra hende som person, som det udtrykkes i Bilag 12. Ud fra denne fortolkning kan vi udlede, at deltageren i denne medarbejderrolle oplever en kontrast mellem rollen og sig selv, der er uforenelig og det kan være derfor hun skifter mellem disse i mødesituationen. Denne besværlighed som deltageren oplever i at skulle fastholde rollen kan også skyldes, at de øvrige medarbejderroller ifølge deltageren i medarbejderrollen er meget søde og derved tilbageholdende i spillet. Dette gør, at deltageren selv kommer på banen, idet hendes egen personlighed er mere frembrusende i forhold til Mai-britt's, og da de andre deltager i rollespillet

ikke kommer med løsningsforslag, gør deltageren det selv og glemmer derved Mai-britt.

Vi tolker desuden, at hendes oplevelse af den simulerede mødesituation kan være et udtryk for, at hun befinder sig i en dobbeltbindings-lignende-situation. For det første fordi hun udtrykker besværligheder ved at tolke, hvilken kontekst interaktionen faktisk foregår indenfor, som også er det Bateson fremhæver med mor/barn eksemplet. For det andet fordi hun oplever en konflikt inde i sig selv, hvad enten hun spiller sig selv eller rollen, en konflikt der er påvirket af hendes opfattelse af interaktionen. Grunden til, at vi kun vil karakterisere situationen som en dobbeltbindings-lignende, er at vi ikke kan vurdere om deltageren ser sig selv som et offer, og om hun oplever en straf forbundet med sin adfærd eller manglende adfærd. Vi kan blot påpege nogle aspekter, der tyder på dobbeltbinding. Ydermere er denne dobbeltbindingssituation heller ikke en situation, der bliver gentaget som Bateson påpeger, i stedet arbejder vi her med en engangsforestilling.

Om denne deltager læringsmæssig har opnået et udbytte er usikkert, men vi kan konstatere, at hendes udsagn vidner om, at hendes fokus er på oplevelsen af at skulle spille medarbejderrollen. Det kan vi underbygge med, at hun i refleksionsfasen flere gange udtaler sig om sit "rolledilemma" - ofte i form af afbrydende udtalelser (Bilag 12:6 & 11). Rollen kan ud fra Bateson beskrives som hendes adaptive sigte i rollespillets og refleksionsfasens interaktion, og er dermed det element i helheden, som individet kan gøre til udgangspunkt for ny læring. Dette fokus på rollen gør, at hun mister fokus på interaktionen i rollespillet og hendes udbytte heraf. Et andet element i adoptionsbegrebet er individet ønske om at opretholde en meningsfuld relation til omverden. Det tolker vi, at denne deltager forsøger at gøre ved at skifte mellem rollens perspektiver og hendes egne, men da hun i interaktionen ikke opnår positiv feedback i nogle af disse, ender hun i en dobbeltbindings-lignende-situation.

De mange fortolkningsmuligheder

Observatøren i gruppe to, hvorfra de to foregående medarbejder eksempler er taget fra, siger i refleksionsfasen, at hun iagttog, at flere deltagerne på den ene side faldt ud af deres medarbejderroller men, at de på den anden side også tog dem på sig. Hun forklarer det med, at deltagerne var hurtige til at komme med løsningsforslag, hvilket hun betragter som et tegn på, at deres reelle rolle som ledere påvirker dem. Og det er lige netop det, Medarbejder F udtrykker i det første eksempel, nemlig at hendes personlige kompromissøgende holdning som leder påvirkede hendes måde at spille sin rolle på. Men samtidig siger observatøren, at de argumenterer godt for deres medarbejderroller og lader lederen notere, hvilke uger ferieplaceringen drejer sig om, hvilket observatøren ser som et udtryk for, at de tager deres roller på sig (Bilag12:6). Vi mener dog, at observatørens betragtninger kan diskuteres fordi det, at komme med løsningsforslag godt kan være en del af en medarbejderrolles adfærd, som er tilfældet med Medarbejder F's karakteroplæg, der lægger op til en medarbejdertype, der kombinerer egne ønsker med løsningsforslag. Dog er det kun den ene rolle, som vi har givet denne opgave.

Ud fra medarbejdereksemplerne, kan vi udlede, at der i gruppe to har været nogle udfordringer forbundet med at spille de roller, som karakteroplæggene lagde op til. Det har sandsynligvis haft en påvirkning på selve rollespillet, idet spillets interaktion påvirkes af deltagerens oplevelse af hinanden. Dette er på side 100 forklaret ud fra cirkelmodellen, der viser, hvordan deltagerbaner realiseres og påvirker hinanden i rollespillets interaktion. I gruppe to's tilfælde har der i højere grad været fokus på at finde løsninger og ikke på at holde på sine ønsker om sommerferie, som i forhold til karakteroplæggene, også var en mulighed. Ud fra cirkelmodellen kan vi tolke, at en eller flere deltagers fokus på løsningsforslag kan have påvirket de andre deltagerne til at være imødekommende over for løsninger. I stedet for stejlt at holde på sin ret til ferie i juli.

Deltageren i lederrollen og Medarbejder F udtrykker inden refleksionsfasen, at de havde forventet at, der var mere skarphed i rollerne [Bilag

12:1]. Grunden til at rollerne ikke opleves som skarpe, kan skyldes deltageres fortolkning af deres roller, som Medarbejder F også udtrykker i samtalen ved at sige *"det handler også om, hvordan man læser sin rolle"* [Bilag 12:1]. Derved også sagt at rollerne kunne være læst på en anderledes måde og udspillet sig anderledes, hvilket ville have påvirket rollespillet i en anden retning. For vi mener, at der i karakteroplæggenes fortolkning er mulighed for at være skarp, og stå stejlt på sin ret til sommerferie hele juli, hvis det var det, man ønskede.

Disse medarbejdereksempler viser to forskellige oplevelser af at skifte perspektiv fra at være daglig leder til at spille medarbejderrollen i en simuleret mødesituation. Begge eksempler illustrer forskellige fortolkningsmæssige udfordringer forbundet med dette perspektivskift. Observatørens udtalelser vidner om, at den kompromissøgende og løsningsorienterede tilgang kom til at fylde meget i mødesituationens problemløsningsfase. I forhold til vores læringsmål, vurderer vi at deres position som medarbejder i mødesituationen gav dem mulighed for at føle ledelse på egen krop og efterfølgende reflektere over oplevelserne i forhold til egne ledelse. Det underbygger vi med, at deltagerne i refleksionsfasen bidragede til samtalen med deres daglige ledelseserfaringer. Et emne der blev diskuteret var, om man som leder skal gå ind og dække huller i ferieplanen, hvilket lederen i dette rollespil gjorde. Her var der bred enighed om, at *"det ville man da gøre"* [Bilag 12:7]. Et mere konkret eksempel på hvordan medarbejderrollen har skabt refleksioner omkring egen ledelse, udtaler Medarbejder J sig om i det følgende.

Læring i medarbejderrollen

I refleksionsfasen i gruppe tre og i det efterfølgende interview udtaler Medarbejder J, at hendes oplevelse i rollespillet har gjort hende mere opmærksom på den medarbejdertype, hun spillede i rollespillet.

I refleksionsfasen bliver hun spurgt om det at spille medarbejderrollen i rollespillet havde sat nogle tanker i gang i forhold til egen ledelse, hvortil hun svarer:

"Jeg tænker i hvert fald, at man skal huske at give plads til den her person (P), den her stille konflikt (Tøh) "søge-" eller ikke person som ofte er den der bøjer sig. (...) Jamen så vil jeg godt ,at den også bliver hørt og får lige så højt niveau som de andre."

[Bilag 13:16]

I uddraget siger hun, at man skal huske at give plads til den stille person, at hun formulerer sig sådan, kan være et udtryk for, at hun ikke følte, at lederen gav hende "plads" i den simulerede mødesituation. At hun har prøvet at være den stille medarbejder, har givet hende en indsigt i, at det måske føltes ubehageligt at blive overset. I interviewet spørger vi hende, om hun så har været mere opmærksom på den introverte og stille medarbejder efter hun er kommet hjem i sin hverdagskontekst, hvortil hun svarer, at hun stadig tænker på, at den stille person skal have plads. Men da de ikke har haft personalemøde endnu, så har hun ikke haft mulighed for at handle derefter, men har blot intentionerne om, at den stille skal høres i lige så høj grad som de andre, som hun siger i ovenstående uddrag (bilag 18). Hvis denne deltager ved næste personalemøde ændrer sin adfærd overfor hendes introverte medarbejdere, vi hun i forhold til Batesons læringsforståelse efterfølgende befinde sig på læring I niveau, hvor hun kan eksperimentere sig frem til den positive feedback hun ønsker fra disse. Hun vil derved også mestre overførselen af viden fra en kontekst over i en anden, fra simuleret mødesituation til ikke-simuleret mødesituation.

Opsamling på medarbejderrollen

Som det fremgår af de foregående analyser er der stor forskel på, hvordan deltagerne i medarbejderrollerne oplever at spille en rolle. Medarbejder H oplevede i spillet en konflikt mellem rollen og eget perspektiv, idet disse ikke var forenelige i selve spillet. Denne medarbejder valgte at bygge sin rolle ud fra en allerede kendt person og dette tilfælde gjorde, at hun ikke fortolkede rollen ud fra sine egne perspektiver.

Derved havde hun svært ved at spille rollen. Det samme var tilfældet hos Leder3 der også havde et bestemt billede af, den rolle han ønskede at spille, og derved glemte han sit eget perspektiv. Dette underbygges af rollespilsteorien der fremhæver vigtigheden af at fortolke sig frem til rollen og derved medtage sine egne perspektiver, som det fremhæves i fortolkningsmodellen. Dette skyldes, at læringspotentialer reduceres, hvis deltageren ikke formår at indgå i et perspektivskifte, som det det var tilfældet ved Medarbejder H. En anden deltager som ifølge hende selv havde problemer med karakteroplægget, var Medarbejder F, idet hun henviser til, at dette var svært af tolke. Det lykkes dog Medarbejder F at spille sin rolle, idet hun modsat Medarbejder H og Leder3 formår at medtage eget perspektiv i sin fortolkning af karakteroplægget, som ifølge rollespilsteoriene er hensigtsmæssigt.

I både gruppe to og fire havde forskellige medarbejderroller indvirkning på de andre deltagers handlemåde. I gruppe fire var Medarbejder N den upopulære medarbejder der stod stejlt på sin ret om at afholde ferie i juli. Dette havde som cirkelmodellen illustrere indvirkning på interaktionen i spillet, idet de øvrige deltager derved heller ikke blev så samarbejdsvillig. Modsat i gruppe to var der en tendens til at falde ud af deres roller og fokusere på løsningsforslag.

Vurdering af ”Sommerferiens dilemma” - Analysens tredje del

Analysens tredje del afsluttes ved at vi vurderer ”Sommerferiens dilemma” som læringsredskab. Det gør vi ved først at vurdere, hvorvidt vi opnåede de læringsmål, vi opstillede for rollespillet. Vores vurdering udspringer af vores refleksioner efter gennemspilningen af rollespillet samt deltagerne refleksioner omkring rollespil som metode. Vi vil løbende i afsnittet betragte perspektiver fra vores teoretiske fundament i forhold til vores praksis.

Vurdering af læringsmål

Af vores analyser fremgår det, at rollespillet skabte refleksion omkring ledelse. Analysen af de tre lederroller indikerer sandsynligheder for bevidst og ubevidst læring, hvorimod muligheden for ubevidst læring i medarbejderrollerne er sværere at vurdere. Dette hænger sammen med hele rollespillets design, som fungerede som træningsbane for ledere, og et rollespil for medarbejderne. Rollespillets design vender vi tilbage til senere, men her vurderer vi først, om rollespillet levede op til vores læringsmål. Om målene er opnået vurderes ud fra de kvalitative analyser, vi har lavet i det foregående og supplerer med yderligere henvisninger til empirimaterialet.

Vores første læringsmål var, *”at deltagerne i lederrollerne skulle have mulighed for at udfordre, reflektere og eksperimentere med sig selv som ledere”*. Af vores analyse kan vi udlede, at en af deltagerne i lederrollerne brugte rollespillets mulighed til at eksperimentere med egen lederrolle ved at prøve en meget anderledes ledelsesstil. For alle tres vedkommende gav rollespillet anledning til refleksion over lederrollen, som ifølge vores teoretiske fundament giver potentiale for læring. Andet læringsmål var *”at deltagerne i medarbejderrollerne får prøvet ledelse på egen krop”*. Overordnet kan vi sige, at det lykkedes i alle fire rollespil, da lederne indgik i deres lederroller, og deltagerne i medarbejderrollerne

deltog aktivt i interaktionen. Som nævnt i analysen af lederrollerne blev Medarbejder J's rolle påvirket af Leder3's ledelseskift fra styrende til mere rummelig. Desuden prøvede hun rollen som introvert medarbejder, hvilket gav hende en følelse af at blive overset af lederen. En følelse hun ikke vil udsætte sine egne introverte medarbejder for. I gruppe fire prøvede deltagerne i medarbejderrøllerne en passiv ledelse på egen krop, som gjorde flere deltagere irriteret på den ledelsesstil lederrollen udførte. Om vi opnåede det tredje læringsmål; *"at alle deltagerne skulle opleve et perspektivskift, og derigennem give dem mulighed for at metakommunikere og reflektere over egne handlinger"* er tvivlsomt. Generelt accepterede kursusedtagerne den fiktive kontekst, både historien og karakteroplæggene, og det vidner om, at de foretog sig de perspektivskift, som fiktionen lagde op til. De frugtbare refleksionsfaser i grupperne viste engagement og indlevelse fra deltagerne, hvilket kan danne grundlag for nye erfaringer og ny viden (Bilag 11-14). Med reference til vores tidligere analyse kan vi konstatere at de tre deltagere i lederrollerne formår at lave perspektivskift over i fiktionshistorien. Dog har Leder1 vanskeligere ved det end de andre, fordi hun har svært ved at tage situationen seriøst. De er dog alle i stand til at reflektere over deres egne handlinger, men kun Leder3 gjorde brug af en time-out mulighed, som gav anledning til metakommunikation midt i den simulerede situation. I Medarbejder N's tilfælde lykkes perspektivskiftet i stor stil, hvorimod det ikke lykkedes i Medarbejder H's tilfælde, der endte i et mentalt dilemma mellem rollen og hendes egne perspektiver.

Vores sidste læringsmål om, *"at deltagerne på forskellig vis skulle anvende kommunens værdier i praksis,"* har tydelige referencer til den organisatoriske læring. Betydningen af kommunens værdier i simuleringen har vi ikke behandlet tidligere, og for at vurdere om deltagerne anvendte disse værdier, inddrager vi nogle pointer fra empirimaterialet. Her vil vi fremføre gruppe to, hvor observatøren lagde mærke til de forskellige værdier og gav følgende respons på, hvordan de kom til udtryk. Ifølge hende kom "mangfoldigheden" til udtryk ved at Medarbejder G hele tiden huskede de øvrige mødedeltagere på, at Hannes ønsker skulle tilgodeses, selvom hun ikke kunne deltage i mødet.

”Ordentlighed” prægede mødet, idet deltagerne ifølge observatøren var meget ordentlige over for hinanden. ”Dygtigheden” prøvede Medarbejder E at give udtryk for, ved at sige at *”det her skal være dygtigt”*. ”Mod” var tilstede i simuleringen, da Medarbejder F bød ind med konstruktive forslag til problemløsningen [Bilag 12:8-9]. Værdierne var altså tydelige for observatørens blik, og hver medarbejderrolle var bevidst omkring deres værdior. Ifølge vores observationer af selve simuleringen virkede værdierne kunstige, fordi værdierne for os fremstod som påtaget i selve samtalen.

Værdierne fylder ikke så meget i gruppe et og tre’s refleksionsfase, men i gruppe fire bringer konsulenten dem på banen. Han observerede, at det blev svært at holde fast i Viborgs værdier i mødesituationen, da det blev de personlige værdier og normer, der overtog. Han henviser til, at medarbejdrollerne gik op i at få gennemtrumfet deres egne ønsker, og derved ikke handlede ud fra mangfoldighed, ordentlighed, dygtighed og mod [Bilag 14:6]. Ifølge vores vurdering kan der være flere grunde til, at værdierne ikke træder tydeligere frem i alle refleksionerne. En grund kan være, at deltagerne er nye ledere, som ikke alle har arbejdet så længe med kommunens værdier. Derved har de måske også svært ved at benytte dem i et rollespil, da de ikke er kommet under huden på lederne. En anden grund kan være, at de koncentrerede sig meget om deres fortolkning af karakteroplægget, og at værdierne derved kom i anden række. Vores rollespille illustrer hermed udfordringen og vigtigheden af at arbejde aktivt med værdierne i praksis, så de ikke bliver til det som Edgar H. Schein kalder skueværdier [Byskov et. al 2007:40-41].

Analysens anden del viser, at læringspotentialet var størst hos dem, der spillede lederrollen, hvilket underbygges af en udtalelse fra vores interviewperson, der spillede Medarbejder J. Hun siger, at hun ville have fået mere ud af rollespillet, hvis hun havde taget udfordringen op og spillet lederrollen, men det gjorde hun ikke grundet usikkerhed [Bilag 18:2]. Følelsen af usikkerhed hænger ifølge Åkerstrøm sammen med, at konteksten for rollespillet er en organisation (se side 181). I rollespillet kan der deltagerne imellem derfor være nogle forventninger til, at man handler i overensstemmelse med MED-aftalen, ledelsesgrundlaget og

værdierne. Et stort pres for en ny leder i Viborg. I vores refleksion uddyber vi dette aspekt af rollespil i organisationer. Her forsætter vi vores vurdering af rollespillet, hvor vi forholder os kritisk til vores spildesign. Det første vi vil tage fat på er en vurdering af vores karakteroplæg (se bilag 2).

Vurdering af spildesign

Vi vender først blikket mod omfanget af karakteroplæggene, da de udfordrede deltagerne til at fortolke. Umiddelbart kan oplæggene godt fremstå for detaljeret, hvilket gjorde det svært for nogle deltagere at overskue dem. En påstand som Duus også opstiller i hans rollespilsteori. Deltageren der spillede Medarbejder G siger i refleksionen, at hun havde ønsket, at oplæggene kun indeholdte stikord, som hun skulle skabe rollen ud fra. Eksempelvis at hun skulle være forhandlende eller skarp samt at hun selv skulle finde på begrundelsen for ferie i juli. Et ønske hun begrundet med, at hun havde svært ved at sætte sig ind i tanken om at eje en timeshare båd. Vores baggrund for at lave disse karakteroplæg var for at hjælpe deltagerne ind i fiktionshistorien, med hensigten om at gøre det nemmere for deltagerne. Efterfølgende vurderer vi, at reducerede karakteroplæg, også kunne have fungeret, idet deltagerne inden rollespillet havde mulighed for at diskutere deres rolle sammen. Et reduceret karakteroplæg ville også have lagt op til mere fortolkning således, at deltagerne kunne digte videre på deres roller i stedet for, som mange gjorde, at bevæge sig stringent op af karakteroplægget. Hvad der er bedst er en svær diskussion, som kræver, at man forsøger sig med flere muligheder.

Karakteroplæggende repræsenterede forskellige medarbejdertyper, som viste sig at være relevante for kursusedtagerne. Flere udtrykte efterfølgende at de kunne nikke genkendende til disse medarbejdertyper.

Eksempelvis henviser Medarbejder M i gruppe fire til, at han gennem tyve år har lavet fagfordeling, og at han ofte er stødt ind i den irriterende type, som Medarbejder N spillede. Han udtrykker det i følgende citat:

”Hvis jeg (red. en medarbejder) kommer og afleverer mit ønskeskema ikke også, og der skal ikke flyttes et komma kære ven. (...)På samme måde er du (red. Medarbejder N).”

[Bilag 14:8]

Medarbejder M har altså oplevet denne medarbejdertype, som bare ikke var til at rokke med hensyn til skemaønsker. Lige så stædig som Medarbejder N er i rollespillet omkring sine ferieønsker. Også Leder4 kunne genkende medarbejdertyperne fra sin egen arbejdsplads, men henviser til, at de blev en karikatur på de medarbejdere, som hun møder i hverdagen [Bilag 17:5]. Disse karikaturer skabte også anledning til grin i de forskellige rollespilsgrupper, mest i refleksionsfasen. En type grin som ifølge vores vurdering havde indflydelse på åbenheden i refleksionsfasen. Tilstedeværelsen af grin og latter i refleksionsfasen ser vi som tegn på, at deltagerne skiftede perspektiv. Perspektivskiftet mellem fiktionen og kursuskonteksten gør det nemmere at grine af simuleringen efterfølgende, fordi de i refleksionen går på metaplan i forhold til deres handlinger og roller i spillet. De opnår igennem rollespillet en distance til hverdagskonteksten, hvor det er tilladt at grine af de forskellige medarbejdertyper. Dette kan hænge sammen med at fiktionen ifølge vores teori betragtes som en forenkling af hverdagskonteksten, der fremstår mindre fornuftig for deltagerne og derved karikeret.

Rollespillet som helhed

Vender vi blikket mod rollespillet som helhed, påpegede deltagerne som spillede lederrollerne, at det havde været lettere at agere leder i rollespillet, hvis de på forhånd kendte medarbejdertyperne [Bilag 11:9]. Det skyldes, at de i hverdagskonteksten ved, hvordan de skal håndtere de enkelte medarbejdere, hvor de i rollespillet var mere på bar bund. Ifølge vores vurdering skaber de ”ukendte medarbejdere” blot en udfordring for lederne, idet de derved kan være nødsaget til at blive bevidst om deres handlinger. Samtidig er det i et rollespil ikke muligt at

opnå det samme kendskab til medarbejderne, som i dagligdagen. Vi kunne godt have valgt at oplyse lederrollen, hvilke medarbejdertyper der skulle deltage i mødet, men så ville en del af de udfordrende og eksperimenterende aspekter, ifølge vores betragtning falde i baggrunden. Enkelte deltagere i spillet henviser desuden til, en ny leder ikke kender sine medarbejder det første halve år, og derfor var mødesituationen meget realistisk for de deltager, der var nye ledere i Viborg [Bilag 11:9].

I forhold til fiktionshistorien påpeger enkelte deltagere, at selve planlægningsproblemet kunne havde været sværere, for derved at presse lederrollerne yderligere. Observatør1 og andre deltagere foreslog at ændre retningslinjerne for spillet, ved at sige at kun to medarbejdere måtte være på ferie af gangen, i stedet for tre. Andre foreslog at lederen ikke måtte indgå som en del af ferieplanen som blandt andet Leder2 endte med at gøre. Ydermere foreslog Observatør2, at man kunne havde lagt mere kompleksitet ind i spillet, for at få værdierne mere i spil. Eksempelvis ved at der både er uerfarne og erfarne medarbejdere tilstede i teamet, og at de erfarne ikke alle kan holde ferie på samme tid. Det ville have gjort spillet svære samtidig med, at værdien ordentlighed blev bragt mere i spil. Vores vurdering er på baggrund af disse evaluerende kommentarer, at mere kompleksitet i problemstillingen ville have udfordret lederrollen yderligere.

Temaet for vores rollespil gav desværre anledning til nogle juridiske diskussioner på kurset, hvilket vi ikke havde forventet. Vi havde på Viborgs hjemmeside fundet et uddrag af feriereglerne, hvor der står at medarbejderen har ret til at holde tre ugers sammenhængende ferie i hovedferien fra 1. maj til 30. september. Disse regler var der ikke enighed omkring, idet nogle mente, at man kun havde ret til to ugers sammenhængende ferie. Deltagerne i lederrollerne havde forinden mødet selv valgt om de ville arbejde med to eller tre ugers sammenhængende ferie, hvilket gav anledning til nogle irrelevante diskussioner mellem tillidsrepræsentanten og lederen i rollespillet. At disse diskussioner fyldte meget i rollespillet og refleksionen giver os anledning til at diskutere Bove-Nielsens påstand om, at jo tættere et rollespil ligger på

virkeligheden jo større er effekten af det. I vores rollespil var det en ulempe, at feriereglerne lå så tæt op af hverdagskonteksten, idet disse tog meget opmærksomhed fra andre og mere væsentlige dele af rollespillet. En fiktionshistorie fjern fra hverdagskonteksten ville sandsynligvis ikke havde skabt anledning til samme diskussioner. Men i forhold til at skulle overføre viden fra en kontekst til en anden, ser vi ud fra Batesons perspektiv en fordel i, at deltagerne oplevede genkendelige kontekstmarkører. Da dette reducerede transferproblemet, og derved gjorde "Sommerferiens dilemma" relevant i forhold til deltagerens hverdag i Viborg. Vi tilslutter os derved Bove-Nielsens påstand om, at rollespillet opnår den større effekt, når fiktionshistorien ligger tæt op ad virkeligheden.

Observatørens betydning for spillet

Vi har i anden del af analysen ikke beskæftiget os med observatørrollen, men vi vurderer, at de spillede en vigtig rolle, både i refleksionsfasen men også i forhold til de deltagere, der ikke havde lyst til at deltage i simuleringen. I refleksionsfasen var de med til at bevidstgøre rollespilsdeltagerne om den læring, der fandt sted i simuleringen. Vi gav observatørerne nogle feedbackredskaber til denne refleksion, men vi vurderer, at læringspotentialet hos deltagerne kunne øges, hvis vi havde givet observatørerne flere redskaber. Derved kunne deres bidrag til refleksionen været blevet mere målrettet. Dette var som nævnt ikke muligt på grund af tidsrammen for rollespillet.

Vores oprindelige tanke var desuden at have to observatører i hvert rollespil, med det var ikke muligt på grund af antallet af kursusedtagere. Flere observatører ville også have reduceret risikoen for at sætte deltagerne i en dobbeltbindingslignende situation. Forstået på den måde at nogle deltager kan føle sig fanget i rollespilssituationen, da de ikke vil melde sig ud af det sociale samvær, men heller ikke har lyst til at være med. Observatørrollen blev derved mellemvejen for disse deltagere.

Ydermere ville to gennemspilninger af rollespillet have givet de usikre deltagere mod på at forsøge sig med en anden rolle. Dette var i hvert fald tilfældet med en deltager, som spillede en medarbejderrolle. Hun

siger i interviewet, at hvis rollespillet blev gennemført en gang mere, ville hun nok have meldt sig til lederrollen. Hendes begrundelse er, at hun som ny leder i kommunen, følte sig usikker på at spille lederrollen. Men hvis rollespillet havde været gentaget, ville hun have sagt ja til at indtage lederrollen i spillet, fordi det den person, der blev mest udfordret. En gentagelse af spillet var dog ikke mulig på grund af tidsrammen for kurset. Vores prioritering var desuden at lave ét gennem-arbejdet rollespil, hvor deltagerne havde mulighed for at leve sig ind i rollen, i stedet for flere mindre gode rollespil. At gentage rollespillet på Viborg Ledelse kunne også være med til at skabe et større læringspotentiale, fordi det ville give en mulighed for at afprøve de erkendelser, som refleksionsfasen skabte.

Samlet vurdering af rollespillet

Vi har i vores analyse vist, at deltagere i rollespillet godt kunne opnå læring, også selvom de ikke helt formåede at lave et fuldbyrdet perspektivskifte i løbet af rollespillet. Dette faktum står i kontrast til vores teori, der anser perspektivskiftet for en af forudsætningerne for at rollespil kan fungere som læringsredskab. Dog har det en betydning, at vi placerer os et sted mellem rollespil og situationsspil, da deltageren i situationsspillet ikke nødvendigvis behøver at skifte perspektiv for at opnå læring. Det skyldes, at situationsspillet i højere grad end rollespillet handler om at skabe en træningsbane, hvor praktiske færdigheder afprøves.

Vores vurdering er, at "Sommerferiens dilemma" indeholdte et læringspotentiale i forhold til deltagerens daglige rolle som ledere. Som det fremgår af analysen var læringsudbyttet varierende fra deltager til deltager, og vi kan derved ikke give nogen samlede vurdering på, hvad de konkret lærte, hvilket også er en af pointerne i Batesons læringsteori, der forstår læring som en individuel tilegnelsesproces, hvor individet konstruerer et mentalt landskab ud fra de forskelle, der gør en forskel for individet. Det er altså individuelt, hvad der læres, og fokus er ifølge Keiding og Laursen derfor heller ikke på, hvorvidt formålet med en metode er nået, men at metoden bliver anvendt (side 86).

Ydermere kan det være svært, for os at måle om det er rollespillet eller erfaringsudvekslingen mellem lederne, der gør forskellen for lederne og derved indbyder til læring. Dog vurderer vi at rollespillet initiere et højere abstraktionsniveau over deres egen lederrolle, end en anden metode ville gøre, og derved gør rollespillet erfaringsudvekslingen mere målrettet ledernes daglige praksis. Derved mener vi, at de får øjnene op for deres egne vaner og rutiner som er dem mere eller mindre bevidste. Disse erkendelser vurderer vi kan få dem til at rykke sig i Batesons læringskategorier.

Ud fra analysen, vores interviews og observationer vurderer vi, at vores rollespildesign var relevant for kursusedtagerne. Dette underbygges af, at deltagerne accepterede fiktionshistorien, delvist accepterede spillets retningslinjer, og trods besværligheder også karakteroplæggene. Vi har altså som uerfarne studerende med sparring fra Viborgs HR-konsulenter formået at konstruere et relevant rollespil, der skabte refleksion og læring for deltagerne. Vores brug af rollespil som læringsredskab fungerede altså på Viborg Ledelse. Men vi kan også ud fra den erfaring, vi har opnået gennem denne specialeproces pege på nogle udfordringer ved vores rollespil, som vi vil ændre på, hvis vi skulle facilitere det en anden gang. Hvis vi får den mulighed vil vi lave en revision af "Sommerferiens dilemma", ved at:

- reducere omfanget af vores karakteroplæg, så de udelukkende indeholder nogle stikord, hvorfra deltageren selv skal fortolke sig frem til deres rolle.
- undgå at medtage juridiske regler som en del af spillet, da disse kan tage fokus fra interaktionen i spillet.
- tilføje fiktionshistorien mere kompleksitet, således at behovet for ledelse bliver større og ledelsesopgaven mere udfordrende.
- udføre rollespillet to gange efter hinanden på samme kursus for derved at give flere deltagere mulighed for at spille lederrollen.
- sætte mere tid af til refleksionsfasen, have flere observatører og styre fasen i henhold til IPOK-tankegangens feedback model.

Sidst er det relevant at nævne, at udfaldet af rollespillet kunne have været helt anderledes hvis vi havde lavet det for en anden gruppe kursusedtagere. Deltagerne på Viborg Ledelse var alle tilknyttet de sociale afdelinger i Viborg, altså skoleområdet, ældreområdet, børnehaver og fritidsklubber, hvilket muligvis havde indflydelse på deres i mødekommenhed overfor deltagelsen i rollespillet. Vores positive oplevelse af at bruge rollespil som læringsredskab har givet os mod på at arbejde videre indenfor feltet. Samtidig har det øget vores bevidsthed omkring vigtigheden af en solid teoretisk ballast, der kan fungere i samspil med praksis for derved at arbejde professionelt med rollespil som læringsredskab i organisationer.

Refleksion

Vi har tidligere været inde på vigtigheden af frivillighed i legende aktiviteter. Hvad magt og frivillighed kan betyde i forhold til anvendelsen af rollespil i organisationer, vil vi i det følgende diskutere ud fra Åkerstrøms kritiske blik på sociale skabelseslege. Vi bruger hans kritiske vinkel til at diskutere nogle antagelser fra rollespilsteoriene samt magtaspektet i vores rollespil, men bruger også vores praksiserfaring til at forholde os til hans kritik.

En antagelse fra rollespilsteoriene, som her er relevant at diskutere, er hele idéen om at man gennem fiktion, kan skabe et trygt socialt rum, hvor deltagerne kan eksperimentere og udforske nye sider af sig selv, og hvor konsekvenserne af deres handlinger forbliver i fiktionen. At simuleringen gør, at handlinger i et rollespil ikke har konsekvenser uden for rollespillet er en antagelse, der deles af flere af de forfattere, vi gennem specialet henviser til. En antagelse vi ud fra Åkerstrøms betragtninger stiller os kritiske overfor, når rollespil bruges som læringsredskab i en organisatorisk kontekst på grund af de magtstrukturer, der er i organisationer. Åkerstrøm påstår, at når man leger i en organisatorisk kontekst kan handlinger i skabelseslegene få konsekvenser uden for denne leg. Han mener nemlig, at der altid er magt tilstede, når der leges i en organisation, hvilket blandt andet betyder, at legen ikke kan sige sig fri af de strukturelle, sociale og magtrelaterede rammer, den foregår i. Man kan som deltager i skabelseslegen derved risikere at blive bedømt på de handlinger, man fortager sig i legen [Due 2008]. Denne opfattelse underbygges af Åkerstrøms opfattelse af fænomenet leg i organisationer. En leg indeholdende alvor – en seriøs form for leg, og ikke en frivillig leg, som er Huizingas definition på leg. Seriøsiteten kommer som følge af skabelseslegens underliggende magt eller skjulte magt.

Åkerstrøm påstår, at sociale skabelseslege i organisationer rummer en skjult magt, altså en magt der ikke er tydelig for deltagerne. For at

tydeliggøre hvad Åkerstrøm mener med skjult magt, inddrager vi kort hans magtsyn. Åkerstrøm forstår magt ud fra begreberne magt-overlegenhed og magtunderlegenhed²⁴. Begrebet magtoverlegenhed dækker over den, der styrer eller er magtens positive motiverende værdi, altså hvordan kommer man til magt, og hvordan magten udøves. Magtunderlegenhed er den modsatte position og derved den, der er styret, hvor magtens refleksionsværdi kan udtrykkes som: *"(...)hvad vil de med mig, og hvordan endte jeg i den underlegnes position? Men også: Hvad vil jeg med magten?"* [Åkerstrøm 2008:165]. Magt består ifølge Åkerstrøm ikke af enten den ene eller den anden position, men i relationen imellem magtoverlegenhed og magtunderlegenhed. Samtidig beskriver han den moderne magt med mængden af kompleksitet, som den magtoverlegne belaster den magtunderlegne med. Den magtunderlegne må dermed *"(...)bære og håndtere denne kompleksitet i en fortsat fortolkning af den magtoverlegnes intentioner."* [Åkerstrøm 2008:166]. Kompleksitet er her et udtryk for uvished, som udmønter sig i manglende viden om den magtoverlegnes intentioner. Den eneste måde, hvorpå den magtunderlegne kan blive mindre magtunderlegen, er ved at spørge ind til den magtoverlegnes intentioner. Disse magtrelationer kan kun eksistere, hvis individet er frit. For hvis den ene part bliver til den andens ting, altså stod til fuldstændig disposition, så ville den magtunderlegne ikke have frihed til at tolke den magtoverlegnes intentioner [Åkerstrøm 2008:165-167].

I lyset af dette magtblik handler skabelseslege, ifølge Åkerstrøm *"om at stimulere og styre den magtunderlegnes måde at skabe sig selv på som selvstyret"* [Åkerstrøm 2008:184]. Det handler med andre ord også om at mægtiggøre²⁵ den magtunderlegne. Skabelseslegen kan dermed bruges til at påvirke den magtunderlegne til at styre sig selv ud fra det perspektiv, som legen tillader. Den magtoverlegende har dermed gennem skabelseslegen et middel til at påvirke den magtunderlegne i en retning, som den magtoverlegne synes er hensigtsmæssig. Mægtiggøres

²⁴ Hans magtsyn er inspireret af Nicklas Luhmann formsprog

²⁵ Mægtiggørelse er en oversættelse af *empowerment*, og kan betegnes som den proces, der gør at et individ bliver i stand til at magte noget.

den magtöverlegne, sker der derved også en selvmægtiggørelse af den magtöverlegne, da den magtöverlegne styrer legens perspektiver. Magt kan ifølge Åkerstrøm netop skjule sig igennem leg, fordi legen generelt signalerer noget positivt og fravær af magt. Spørgsmålet er så, hvorfor den magtöverlegne har brug for at skjule sin magt og sine hensigter med skabelseslegen, hvilket Åkerstrøm begrundet på flere måder. En begrundelse er, at mange organisationsstrukturer i dag er flade og har fokus på selvbestemmelse, teamudvikling, selvudvikling, som kan betragtes som mægtiggørelse og empowerment af organisationsmedlemmerne, hvilket gør, at der ikke tydeligt udøves magt. En anden begrundelse er, at hvis den magtöverlegne dikterer, hvilke handlinger og perspektiver den magtunderlegne skal tilegne sig, så sker der ikke en mægtiggørelse af den magtunderlegne, som er den magtöverlegnes hensigt [Åkerstrøm 2008:189 - 190]. Der tegner sig altså en tvetydighed i dette magtbillede, fordi magt i dag handler om at gøre andre mægtige til at kunne lede sig selv, og når det sker oplever magten at den bliver en hindring for sig selv [Åkerstrøm i Jensen 2008]

Hvis vi i forlængelse af Åkerstrøms magtblik betragter Viborg som den magtöverlegne, der ønsker selvstyrede og mægtiggjorte ledere, så vil Kommunen i kraft af sine idealer om værdibaseret ledelse og bestemte retningslinjer ønske at påvirke lederen med disse perspektiver. Hertil skabelseslege kan ses som et middel til "at styre den måde hvorpå lederne skal skabe sig selv som selvstyrede." Vi kan som facilitator af en skabelsesleg betragte os selv som repræsentanter for det magtöverlegne, i forhold til de magtunderlegne kursusedtagere. Med blikket vendt mod vores rollespilsforløb på Viborg Ledelse vil vi diskutere, hvorvidt der var skjulte hensigter forbundet med dette. I den sammenhæng er vores vurdering, at Viborgs grundlag som værdibaseret organisation havde en indflydelse på rollespilsdeltagernes tilgang til fiktionsforskydningen. En tilgang påvirket af kommunens idealer for værdibaseret ledelse i kommunen, som bevidst eller ubevidst tages med ind i fiktionen og den efterfølgende refleksionsfase, og påvirker deres handlinger. Som facilitator har vi også lagt nogle perspektiver ned over rollespillet. Et perspektiv var at løsningen på sommerferieplanlægningen skulle løses i samarbejde, hvilket stemmer overens med Viborgs idealer

for ledelse. Et andet var at deltagerne skulle tænke værdierne ind i mødesituationen, og sidst gav vi observatørerne nogle konkrete redskaber til at udføre deres rolle. Og det er netop det organisatorisk læring handler om, at organisationsmedlemmerne tilegner sig organisationens perspektiver og handler i overensstemmelse med disse.

Vi forholder os kritiske til Åkerstrøms magtsyn, da vi mener magt skal forstås i en bredere forstand end blot forholdet mellem den der styrer og den styrede. Samtidig er vi bevidste om, at magten altid er tilstede i organisationer, og at det derfor er en udfordring at skabe et helt trygt rum for et rollespil, men vi betragter alligevel IPOK-tilgangens redskaber som en metode til at tilstræbe skabelsen af dette.

Frivillighed i vores rollespil

I kapitel Rollespil som læringsredskab nævner vi, at rollespil som læringsredskab kan blive mere anerkendt og kvalitetssikret gennem en metodisk og teoretisk tilgang til det. En antagelse som ikke ligger fjern fra Åkerstrøms tilgang til sociale skabelseslege. Han mener nemlig at skabelseslege bør tages seriøst og bruges med omtanke, hvilket kræver en metodisk og til tider teoretisk tilgang i anvendelsen af sociale skabelseslege i organisationer. Åkerstrøm har i artiklen "Firmalegens ti bud" [Due 2008] opstillet ti punkter som, han mener, legens i gang-sættere og deltagere skal være opmærksom på. Det første punkt er, at magten altid vil være til stede i skabelseslegen. Resten af punkterne lægger op til en metakommunikation omkring legens indhold, formål og regler. Derudover så opfordres der i punkterne til at man ikke bare leger for sjov, da dette kan medføre en latterliggørelse af organisationsmedlemmerne, så de giver mere af sig selv, end de har lyst til, og derved kan føle sig blottet efter legen. Tilmed skal legen bidrage positivt til organisationen og passe til den situation, den udføres i. Punkterne kan tolkes som en måde at tydeliggøre legens intentioner på og dermed reducere risikoen for skjult magt. Dog anser vi, at man ikke kan meta-kommunikere sig ud af magten. Magt vil i vores organisationsforståelse altid være en del af den organisatoriske kontekst, og det er vores opfattelse, at organisationsmedlemmer oftest er bevidste om dette. Om

magten så reduceres ved at tale om dens tilstedeværelse er diskutabelt, der kunne ske det modsatte, at magten øges ved at blive sprogliggjort.

Vi forsøgte i vores rollespil netop tydeligt at sprogliggøre, at deltagelsen i rollespillet var frivillig. Og i vores interviews har vi desuden spurgt tre af interviewpersonerne, om de følte, at deltagelsen var frivillig, hvortil de alle svarer ja. Men det er ikke et klingende "Ja, selvfølgelig", det var nærmere nogle "Ja, men," for eksempel siger en interviewperson:

"(...)det var selvfølgelig en del, af det vi skulle lave om formiddagen, men det var ikke sådan, at jeg følte mig påduttet noget, som jeg ikke kunne lide at være med til, men på den måde så følte jeg det var frivilligt."

[Bilag 18:9].

En anden interviewperson siger, at der ikke var nogen, der sagde nej til deltagelsen, men at hun syntes at det var klart, at det lå frit for at deltage i rollespillet [Bilag 17:12]. Spørgsmålet er så om de reelt ville havde sagt nej, hvis det virkelig var grænseoverskridende for dem. Det får vi ikke svar på, men vi anser, at Åkerstrøm har en pointe, når han kritiserer skabelseslegens manglende frivillighed i en organisatorisk kontekst. Den frivillige deltagelse betragter vi også som en udfordring med hensyn til at bruge rollespil i organisationer. For et rollespil der udspiller sig som arrangeret skabelsesleg igangsat af andre, en konsulent eksempelvis, kan være svære at sige nej til. Et organisationsmedlem kan derfor risikerer at ende i en dobbeltbindingsituation, hvor vedkommende føler sig personligt udsat ved at være med i leg, men omvendt risikere at miste "sociale point" ved ikke at være med i legen [Due 2008]. Med andre ord kan der ifølge Åkerstrøm være en risiko forbundet med at deltage i skabelseslege. Ud fra Åkerstrøms synspunkter kan det påstås at denne risiko er større, når organisationsmedlemmer virkelig lader sig rive med i legen, og dermed glemmer legens skjulte magt. En indlevelse der med Åkerstrøms kritiske briller kan udsætte dem socialt i organisationen og medføre negative konsekvenser på længere sigt.

I vores rollespil var der flere deltagere, der skabte megen opmærksomhed omkring deres rolle, hvilket i refleksionsfasen blev omtalt

negativt af spillets øvrige deltagere. Deres adfærd i spillet kan have påvirket lederkollegaerne så meget, at de senere i hverdagskonteksten har svært ved at fralægge denne kollegas rolle i spillet. Dette kan muligvis skabe negative konsekvenser på længere sigt, men vi ser også det kan være positivt, idet de får en fælles referenceramme, som de eventuelt kan grine af efterfølgende. Det forudsætter dog, at kollegaerne er i stand til at distancere personen fra rollen.

En skabelsesleg der ikke var farlig

Ifølge vores betragtning bærer Åkerstrøms antagelser om skabelseslegens skjulte magt præg af et syn på organisationsmedlemmer, som ukritiske medløbende individer, hvilket strider mod IPOK-tilgangens opfattelse af individets som en stærk ressource i organisationen (side 57). Hertil skal det tilføjes, at Åkerstrøms antagelser omkring sociale skabelseslege og deres skjulte magt udelukkende er udviklet ud fra en teoretisk tilgang og derved ikke indeholder nogle kvalitative empiriske undersøgelser, der underbygger denne.

Vores praksisorienterede tilgang til feltet rollespil vidner om, at vores kursusedtagere godt kunne forholde sig kritisk til både indholdet i rollespillet, men også til rollespil som metode til læring. I vores interviews med kursusedtagerne oplevede vi, at de havde reflekteret over brugen af rollespil på deres arbejdspladser. Konkret udtrykker Leder1 sin interesse for rollespil som metode således:

"(...) jeg fik øjnene op for en metode, hvor jeg med det samme tænkte, Gud kan vi bruge den her ude ikke. Kan vi bruge den i nogle situationer, fordi jeg tænkte den var så spændende."

[Bilag 16:6-7]

Hun viser tydelig begejstring for at bruge rollespil, hvilket for det første vidner, om at hun selv har haft en god oplevelse, og for det andet anser hun metoden som brugbar. Rollespillet har altså ikke ført til nogle negative oplevelser, som Åkerstrøm påpeger som en risiko ved skabelseslege. I slutningen af interviewet spurgte hun tilmed, om vi havde lyst til at komme ud til en pædagogiskdag og facilitere et rollespil omkring dialog.

Det vælger vi at forstå som et udtryk for, at denne leder ser et læringspotentiale i at bruge rollespil i forhold til organisationsudvikling. Ud fra citatet kan vi tolke, at vi nærmest har givet hende en åbenbaring overfor en ny metode. Om hendes begejstring for metoden overskygger det mulige magtaspektet, som rollespil i form af skabelsesleg kan medføre er uvist.

Leder3 havde desuden også reflekteret over den simulerede mødesituation. Han spillede, som nævnt i analysen, en lederrolle der lå i dimentral modsætning til sin daglige ledelsesstil. Han siger i følgende uddrag, at det er en god øvelse en gang imellem at spille anden, end man plejer, hvilket han praktiserer sammen med sine medarbejdere.

”Det er en god øvelse (...)engang imellem og sige nu er du altså den, der bare skaber dig tosset over hvad som helst eller hænger dig i en eller anden bestemt (Tøh) (P) vending eller bagatel. Fordi lad os lige få prøvet at se, hvad sker der med folk når man gøre det. Og dem som så måske nogen gange sidder og plejer og gøre det der. (P) De lægger så også mærke til okay hvad sker der, når det er at der er en anden en der gøre det. Og så kommer det lidt mere uskyldig og får også nemmere ved at snakke om de ting, hvor det virkelig gælder, når det er, at det er, de rigtige ting der er i spil (P). Så det at man har prøvet at lege med det det gør jo at så er det meget nemmere og tage den der fra. Håber jeg, fordi jeg praktiserer det så jeg kan håbe på at det virker (latter).”

[Bilag 15:4]

Som det fremgår af uddraget bruger Leder3 rollespil til at åbne op for en dialog og forståelse for, hvordan en bestemt adfærd kan virke på andre. Den adfærd han her tager udgangspunkt i, er den type, der hænger sig i bagateller, hvor han mener, at dem der kan spejle sig selv i sådan en adfærd måske bliver opmærksomme på, hvordan det kan påvirke en samarbejdssituation. Det gør det nemmere at tale om tingene, når man har leget med det, som han siger ovenfor. Men samtidig slutter han af med at sige, at han håber det virker. Det illustrerer en vis usikkerhed over for den metode, som han ellers praktiserer og ser et stort

potentiale i at bruge som en del af sin ledelse. Efterfølgende siger han, at han bilder sig ind, at det virker men, at der ikke er nogen sandheder, og at *"det er umuligt at bevise den der stille læring som kommer efterhånden"* [Bilag 15:4]. Dette er lige netop også det vi trods vores teoretiske udredninger finder udfordrende ved at bruge rollespil i læringsammenhænge. Han mener dog at kunne se et målbart resultat i forhold til sin institutions lave sygefravær, som han kæder sammen med det faktum, at de leger i institutionen. Hans konklusion bliver derfor, at man ikke kan sige, at det ikke virker, fordi der må være noget i det at lege sammen, siden deres sygefravær er lavere end i andre institutioner, der ikke leger sammen [Bilag 15: 5].

At lederne på den måde gik op i metaperspektiv i forhold til metodisk at bruge rollespil på deres respektive arbejdspladser, var ikke et aspekt vi på forhånd havde forudset. Vi betragter det derfor som uventet læring der vidner om, at kursusdeltagerne er reflekterede og ressourcestærke mennesker. Samtidig viser denne uventede læring et konkret eksempel på Batesons antagelser om, at deltagerne i et læringsarrangement ofte lærer noget andet end, hvad der var hensigten. Dette viser samtidig den spændende kompleksitet, der er forbundet med at bruge rollespil som læringsredskab i organisationer.

Konklusionen på denne refleksion er, at man i forbindelse med brugen af skabelseslege i organisationer skal være sig magten bevidst. Noget som vi betragter som en udfordring ved at bruge rollespil i en organisatorisk kontekst. For føler individet i organisationen reelt, at deltagelsen i legen er frivillig? Med Åkerstrøms antagelser kan man som konsulent ikke fortage sig særlig meget uden, at magten påvirker negativt. Derfor kræver det også en skeptisk tilgang til hans magtorienterede kritik af skabelseslege, som bærer præg af, at han ikke har praksiserfaring, men blot bygger sine teorier op på grundlag af teoretisk skrivebordsforskning.

Hele diskussionen omkring frivillighed i leg og spørgsmålet om leg på kommando egentlig kan kaldes for leg, sætter den arrangerede skabelsesleg og derved rollespil i organisationer i en position, hvor det kan diskuteres om denne aktivitet kan kaldes for leg. Måske er et mere

passende ord "seriøs leg", da det signalerer den alvor, der kan være tilstede i de legende aktiviteter, der foretages i en organisatorisk kontekst.

Konklusion

Kigger vi retrospektivt, på vores speciale giver det et empirisk og teoretisk billede af rollespil som læringsredskab i organisationer. Vi begynder på et makroniveau i vores introduktion, hvor vi kommer frem til, at leg og rollespil har noget at tilbyde det hyperkomplekse samfunds organisationer. Nemlig at være et redskab der kan tilføre organisationen mere indrekompleksitet som er medvirkende til, at medarbejderne bliver mere omstillingsparate. Fra dette makroniveau går vi ned på et mikroniveau, hvor vi fokuserer på læring og rollespil. Derved skaber vi, et teoretisk fundament som danner udgangspunkt for udvikling, analyse og vurdering af et konkret rollespil i Viborg. Hvorfra vi zoomer lidt ud og forholder os reflektivt og kritisk til rollespil i organisationer.

Specialet tager udgangspunkt i en empirisk, teoretisk problemformulering, og besvarelserne på disse sammenfatter vi i denne konklusion. Vi begynder med den teoretiske som lyder som følgende:

Hvilket teoretisk fundament ser vi anvendeligt for at udvikle et rollespil og efterfølgende vurdere dets muligheder som metode til læring?

Vores speciale tager afsæt i en fænomenologisk socialkonstruktivistisk forståelsesramme. Denne giver os som forskere og konsulenter en kritiske og reflekteret forholdemåde til vores forskningsfelt og virkelighed. En virkelighed som vi via Berger og Luckmanns teorier betragter, som en evolutionær proces der fører til en objektivering af sociale fakta om virkeligheden. Via fænomenologien opnår vi en forståelse for, hvordan meningsoplevelser dannes, hvilket motiverer os til at møde den organisatoriske kontekst og vores informanter åbent og fordomsfrit. Specialets IPOK-perspektiv giver os nogle kommunikative redskaber i vores rolle som konsulenter i den organisatoriske kontekst. Via disse sætter vi individet og dialogen i fokus i forhold til organisationsudvikling.

Vores læringsfundament bygger primært, på Batesons læringsteori der giver os en individfokuseret forståelse af læring. I det individet ifølge Bateson lære i interaktion med andre og tilstræber at handle ud fra, hvad der er adaptivt hensigtsmæssigt i en situation - en vurdering individet fortager på grundlag af positiv og negativ feedback fra omgivelserne. Via Keiding & Laursens teorier betragter vi individet som udgangspunkt for organisatorisk læring der bestemmes af organisationen. I specialet supplerer vi Batesons læringsforståelse med teorier om, hvordan rollespil kan bruges som læringsredskab. Disse repræsenterer, et læringsfokus der fokuserer på perspektivskift og refleksion som udgangspunkt for læring og nye erkendelser.

I vores teoretiske fundament finder vi flere argumenter for, at rollespil kan bruges som læringsredskab. Et er, at læring ifølge Bateson kan overføres fra en kontekst til en anden, hvilket underbygges af rollespilsteoretikerne Wellejus & Aggers antagelse om, at kroppen ikke skelner mellem simulering og ikke-simulering, men lagre erfaringer på samme måde uafhængigt af dette. Aktiveringen af kroppen og den sociale interaktion i rollespil gør, at vi betragter det som en holistisk tilgang til læringsprocessen. Rollespilsteoriene opstiller desuden nogle betingelser, som skal være til stede for, at rollespil kan bruges som læringsredskab. Heraf er de to væsentligste, at rollespildeltagerne skal acceptere en fiktionskontrakt, da det er en forudsætning for, at de får en meningsfuldoplevelse ud af rollespillet. Ydermere, at de skal fortage et perspektivskift. Dette foregår gennem fortolkning af en fiktionshistorie, som for individet danner grundlag for et perspektivskift og en fiktionsforskydning. Det der sker i fiktionsforskydningen er en om-digtning af situationen fra hverdagskontekst over i en fiktivkontekst, som bestemmes af rollespillets fiktionshistorie, karakteroplæg og rekvisitter. Vores teoretiske fundament består således af en fænomenologisk socialkonstruktivistisk tilgang, en IPOK-relateret forståelse af organisationer, Batesons læringsteori og teori om rollespil som læringsredskab.

Ud fra dette teoretiske fundament har vi udviklet rollespillet "Sommerferiens dilemma" med det formål at svare på vores empiriske problemformulering:

Hvordan kan rollespil bruges som læringsredskab på et kursus i en konkret organisation, og hvordan vurderer vi en sådan læring kan komme til udtryk?

Vores spildesign havde karakter af både en træningsbane, inspireret af IPOK-tilgangen, og et rollespil forstået ud fra vores rollespilteorier. "Sommerferiens dilemma" udspiller sig som en simuleret mødesituation, hvor årets sommerferie skal planlægges. Rollerne er fordelt på én leder og fire medarbejdere, som hver har et karakteroplæg tilknyttet. Derudover er der en observatør, der har til opgave at give respons på situationen. En fiktionshistorie udgør historikken for mødet, og fremlægger mødets problemstilling nemlig, at alle medarbejdere gerne vil placere deres sommerferie i juli. Ledelsesudfordringen består derved i at få løst problemstillingen og gerne i fællesskab med medarbejderne. Vi vurderer, at rollespillets indhold var relevant for deltagerne, fordi vi havde implementerede Viborgs personalepolitiske værdier og aspekter fra ledelsesgrundlaget. "Sommerferiens dilemma" udspiller sig som en del af et forløb bestående af en introduktions-, simulerings-, og refleksionsfase. Hvor vi i overensstemmelse med vores teoretiske fundament og efterfølgende analyse vurderer refleksionsfasen som væsentlig i anvendelsen af rollespil som læringsredskab. Via vores analyse kan vi konkludere, at læringsperspektiverne i refleksionsfasen havde karakter af erfaringsudveksling omkring oplevelser i rollespillet og personlige ledelseserfaringer fra dagligdagen. En erfaringsudveksling der opstod på baggrund af rollespillet, og derved vurderer vi, at spillet er med til at give lederne et højere abstraktionsniveau og derved gøre erfaringsudvekslingen mere målrettet. Dette metaperspektiv deltagerne agerede på i refleksionsfasen gav for nogle anledning til nye erkendelser omkring egen ledelse.

Resultatet af vores analyses mikroniveau viser, at de fleste rollespilsdeltagere befinder sig på et Læring I niveau, hvor de handler ud fra det

sæt af alternative handlemuligheder, de kender til. Enkelte deltagere i lederrollerne bevæger sig op på et Læring II niveau, som giver dem grundlag for nye erkendelser, de kan arbejde videre med i deres hverdagskontekst. Ud fra vores analyseeksempler konkluderer vi desuden, at flere deltagere både i medarbejderrollen og lederrollen havde vanskeligheder forbundet med at fortage perspektivskift og derved spille deres rolle. Disse viser at deltagere, der fortolkede sig til deres rolle havde nemmere ved at spille den, end dem der ikke gjorde, hvilket bekræfter Duus teori omkring fortolkningsprocesser i rollespil. Vores praksis viste dog, at der både var et læringspotentiale for deltagere, der foretog et perspektivskift, og dem der ikke konsekvent foretog et perspektivskift. Og derved modsiger praksis teorien. Læringspotentialet i rollespillet viste sig også at være forskelligt fra deltager til deltager, samt at læringspotentialet var størst for de deltager, der spillede lederrollen i rollespillet.

Vi vurderer derved, at vores teoretiske fundament er relevant og fungerer som udgangspunkt for udviklingen, analysen og vurderingen af rollespil som læringsredskab i organisationer. Ydermere vurderer vi, at rollespillet "Sommerferiens dilemma" kan anvendes som læringsredskab på kurset Viborg Ledelse, samt at kursUSDeltagere har opnået et potentiale for læring. Vores praksis bekræfter os i, at rollespil som læringsredskab i organisationer udmærker sig ved gennem simuleringer at skabe et unikt refleksionsrum, der giver mulighed for relevant læring indenfor den organisatoriske ramme. Om vores rollespil konkret bidrager til ændring, af individets handlemønstre på sigt er uvist, da en udfordring i forhold til udviklingsarrangementer er, at individet ofte falder tilbage til sine rutinerede handlemønstre. Vi kan derfor konkludere, at selvom deltagerne gennem vores rollespilsforløb har opnået nye erkendelser, i forhold til egen ledelse så er det ingen garanti for, at der sker en forandring af deres daglige praksis. Dette er en af flere udfordring ved metoden rollespil som læringsredskab i organisationer, som vi konkludere på via vores undersøgelsesmål:

Hvilke udfordringer er der forbundet med at bruge rollespil i organisationer?

Ydermere har vi fokus på Åkerstrøms kritiske perspektiv på leg i organisationer. Via Åkerstrøm karakteriserer vi vores rollespil som en social skabelsesleg. En aktuell legeform der udspiller sig i organisationer, og afspejler organisationers behov for indre kompleksitet, der kan matche den ydre kompleksitet. Via Åkerstrøms magtblik diskuterer vi tilstedeværelsen af frivillighed i vores rollespil, og hvordan vi som konsulenter tacklede de magtaspekter, som er forbundet med at arbejde i en organisatorisk kontekst. Vi karakteriserer derved magt som en udfordring, når vi anvender rollespil i organisationer, da et rollespil i en organisatorisk kontekst altid har et formål, der skal bidrage til den organisatoriske læring. Dermed anerkender vi, at der er en risiko for at organisationsmedlemmet sættes i en dobbeltbindingssituation. Ud fra vores praktiske og teoretiske indsigt konkluderer vi, at risikoen for dobbeltbindingssituationer kan reduceres ved at kommunikere om rollespillets formål samt tydeliggøre dets relevans for det enkelte organisationsmedlem, den organisatoriske kontekst, og at deltagelse er frivillig.

Vi vurderer derved, at vores speciale er et bud på, hvordan teori og praksis kan spille sammen i forhold til udvikling, analyse og vurdering af rollespil som læringsredskab i en organisatorisk kontekst. Den teoretiske velfunderede og reflekterede tilgang til rollespil i organisationer bidrager til at højne kvaliteten af vores rollespil. I forhold til vores egen læring mener vi, at vi i fremtiden kan drage nytte af de praksiserfaringer, vi har gjort os gennem specialeprocessen. Erfaringer der bekræfter os i vigtigheden af teoretisk indsigt i forhold til at facilitere læringsprocesser i organisationer.

Ansvarsliste

Vi står nu tilbage med en rapport, som ingen i gruppen har kunnet producere alene, da gruppedynamikken har været vigtig for rapportens udformning, grundet de mange givende diskussioner. Således har vi begge haft lige stort ansvar for hele rapporten, hvilket vores skriveproces også afspejler, da vi begge har været inde over de samme afsnit. Men da vores studieordning kræver, at vi udarbejder en ansvarsliste, har vi i den efterfølgende model markeret de afsnit med et stort fedt kryds som den ene har haft mere ansvar for end den anden.

Kapitel	Mette	Mathilde
Leg med tanken...	X	x
Introduktion til feltet	X	x
Specialets forståelsesramme	X	X
Om læring og dennes begrundelse i organisationer	X	X
Røllespil som læringsredskab	x	X
Teoretisk delkonklusion	x	x
Analysemetode	x	x
Analysens første del	x	x
Analysens anden del	x	x
Analysens tredje del	x	x
Refleksion	x	x
Konklusion	x	x

Bilagsliste

Bilagene er pålagt en cd-rom som befinder sig bagerst i rapporten.

Bilag 1: Interviewguide

Bilag 2: Plan og spildesign

Bilag 3: Transskriptionsguide fra Dansk standard

Bilag 4: Vores transskriptionsguide

Bilag 5: Viborg Kommunes personalepolitiske værdier

Bilag 6: MED-aftalen

Bilag 7: Ledelsesgrundlaget

Bilag 8: Viborg Kommunes politiske vision

Bilag 9: Program for Viborg Ledelse

Bilag 10: Brev til kursusedtagerne

Bilag 11: Transskription af refleksionsfasen i gruppe 1

Bilag 12: Transskription af refleksionsfasen i gruppe 2

Bilag 13: Transskription af refleksionsfasen i gruppe 3

Bilag 14: Transskription af refleksionsfasen i gruppe 4

Bilag 15: Transskription af interview 1

Bilag 16: Transskription af interview 2

Bilag 17: Transskription af interview 3

Bilag 18: Transskription af interview 4

Litteraturliste

Bøger:

Bateson, Gregory (2000): *Steps to an ecology of mind*, Chicago: The University of Chicago Press

Bateson, Gregory (2005): *Mentale systemers økologi – skridt i en udvikling*, på dansk ved Bjørn Nake, København K, Akademisk Forlag

Berger, Peter L. & Thomas Luckmann (2004): *Den sociale konstruktion af virkeligheden*, København: Akademisk Forlag

Berger, Peter L. & Thomas Luckmann (1996): *Den samfundsskabte virkelighed*, Viborg: Nørhaven A/S

Bove-Nielsen, Jesper (2003): *Corporate Kindergarten – sæt innovation og talent i spil*, København K, Børsens Forlag

Csikszentmihalyi, Mihaly (2005): *Flow optimaloplevelsens psykologi*, på dansk ved Bent Bjerre, Virum, Dansk Psykologisk Forlag

Dahl, Poul Nørgård (2008): *Interpersonel organisationskommunikation – et forsøg på et overblik*, i bogen *Kommunikation og organisationsforandring*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag 2008

Duus, Thomas (2006): *Rollespil som læringsmedie*, i antologien *Rollespil – i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Huizinga, Johan (1993): *Homo ludens – om kulturens oprindelse i leg*, København: Gyldendal

Keiding, Tina Bering & Erik Laursen (2005): *Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag*, København: Unge Pædagoger

Kjølner, Torunn (2006): *At spille en rolle*, i antologien *Rollespil – i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Kristiansen, Marianne & Jørgen Block-Poulsen (2000): *Kærlig rummelighed i dialoger – om interpersonel organisationskommunikation*, Aalborg: Universitetsforlag og Institut for Kommunikation

Qvortrup, Lars (2004a): *Det vidende samfund – Mysteriet om viden, læring og dannelse*, København Ø: Unge Pædagoger

Rendtorff, Jakob Dahl (2004): *Fænomenologien og dens betydning i samfundsvidenskaberne – videnskabsteori som improvisation i Jazz-musik*, i bogen *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (2. udgave), Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Sandvik, Kjetil og Waade, Anne Marit (2006): *Al verden er en scene*, i antologien *Rollespil – i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Thøgersen, Ulla (2004): *Krop og fænomenologi. En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*, Århus: Systime A/S

Van Hauen, Finn & Vagn Standgaard & Bjarne Kastberg (2000): *Den lærende organisation – om evnen til at skabe kollektiv forandring* (2. udgave), København K: Peter Asschenfeldts nye Forlag

Wellejus, Asta & Ask Agger (2006a): *Lyst, leg og læring*, i antologien *Rollespil – i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng*, Århus N: Århus Universitetsforlag

Wenneberg, Søren Barlebo (2000): *Socialkonstruktivisme, positioner, problemer og perspektiver*, Frederiksberg: Samfundslitteratur

Zahavi, Dan & Thor Grünbaum (2007): *Fænomenologisk psykologi*, Trykt i B. Karpatschof & B. Katzenelson (eds.), *Klassisk og Moderne Psykologisk Teori*, København: Hans Reitzel

Zeller, Jörg (2007): Information, Medie, kommunikation en faglig videnskabsteori, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Åkerstrøm, Niels Andersen (2008): *Legende magt*, København K: Hans Reitzels Forlag

Artikler:

Qvortrup, Lars (2004b 26. august): *Det vidende samfund*, Information, Debat

Boye, Sidsel (2008): *Ledere har brug for træningslejr*, Danske Kommuner

Erhvervsbladet (2008): *Fem medarbejdertyper du skal holde dig fra*, <http://www.erhvervsbladet.dk/article/20080429/news07/80428114/>

Jensen, Anders Rou (2008 5. april): *Ufri leg*, Information, <http://www.information.dk/157385>

Diverse:

Politikens ordbog (2004): *Politikens engelsk/dansk dansk/engelsk ordbog*, elektronisk udgave, København K, Politikens Forlag

Dahl (2009): Powerpoint fra forelæsning