

At lære af den ankommende fremtid

Teori U anvendt som procesmodel for
pædagogisk innovation

Masterspeciale, Master i Læreprocesser

Aalborg Universitet
Institut for Uddannelse,
Læring og filosofi

Udarbejdet af:

Susanne Kaatmann

20090093



Vejleder:
Maziar Etemadi

15 december 2010
Sider: 60
Anslag: 142.760

Tekstilbillede af Susanne Kaatmann

Master Thesis, Master of Learning Processes

Learning from the Emerging Future

Theory U used as a process model in Educational Innovation

Summary

Introduction

The argument of this master thesis is that innovation is a requirement as well as a necessity for the educational system to secure the future and continually adapt to the ambient requirements.

The educational system is under strain as it plays a central role in ensuring Denmark's competitiveness in a globalized world.

The thesis brings into empirical focus two organizations which have both applied theory U as a method for facilitating transformation processes, namely a department at a primary school and a department at a vocational school. Both organizations are like other private and public organizations under pressure to change, and both organizations have seen the necessity of changes which are located not on a structural level, but origins from the development of human skills and mindset within the organization. Both have found that theory U is an adequate method to initiate and sustain transformation processes. The task is a study not only of how to create transformation processes from theory U, but also of the problem areas which can be seen in connection with such work.

The thesis presents Theory U in a scientific theory and learning theory context, while also the practical application of the theory is presented.

Problem

Based on interviews with executives from Aarhus Business School and Katrinebjerg School SFO, I have examined how Theory U used as a model promotes learning processes for the development of an innovative organization, and how the work with theory U changes the mindset and the reality of the organization. I have also examined the problem areas that can be viewed when organizations use theory U, and which factors managers must consider in this context.

Empirics

Through interviews with managers from the Aarhus Business College and the Katrinebjerg School SFO, respectively, I have examined their experiences and how reality emerges in the two organizations when working with the theory U. The Aarhus Business College has for a number of years been working with competency based on the key concepts: playing, learning and innovation, and

they used theory U as a process model for the work.

The Katrinebjerg School SFO had after a major merging process the need to study in depth the core of teaching and the motivating power for the individual.

Empirics attempts to uncover the process with the two organizations and the issues arising in the process. Empirical findings also seek to uncover if and in which way the work with theory U has changed the mindset of the employees in the organization, and if the organization has become innovative. Also I have examined how key concepts in the theory U can be understood and made operational.

Conclusion

The concept Presencing is the claim of Theory U in the requirement for transformative changes on several levels: empirical and temporal transformation - learning happens in the meeting with the emerging future.

- Self transformation - learning happens when the everyday self meets its own highest potential.
- Organizational transformation of mindset - change happens when the organization changes its mindset.
- All these transformations require specific conditions in the organization in order to be possible.

The Management must take into consideration how transformation processes are organized, and must take into account that trust and respectful communication are fundamental elements for the transformative processes to succeed. The Management must also take into account that innovative processes make the evolving person(s) open and vulnerable and this vulnerability must be shielded until the balance of the identity of the evolving person has been restored.

Indholdsfortegnelse

Summary	1
Indholdsfortegnelse	3
Introduktion	5
1. Baggrund for opgavens fokus	6
1.1. Innovation som mulighed og som krav	7
1.1.2. Innovation	8
1.2. At ændre mindset i organisationer	11
2. Problemstillinger	13
3. Problemformulering	13
4. Projektets metode og undersøgelsesdesign	14
4.1. Interview	14
4.1.2. Kronologi	15
4.1.3. Ethiske overvejelser i forbindelse med interviewene	16
4.1.4. Bearbejdning af interview	16
5. Teori U i et videnskabs- og læringsteoretisk perspektiv	17
5.1. Fænomenologisk tilgang	17
5.2. En social teknologi	18
5.3. Læringsteoretisk perspektiv	19
5.3.2. Transsubjektivitet	20
6. Centrale begreber i Teori U	22
6.1. Den blinde plet - kilden	22
6.2. Fire samtalefelter	22
6.3. Voice of Judgment, Voice of Cynicism, Voice of Fear	23
7. Teori U i praksis	24
7.1. Kooperativ initiering	24
7.2. Kooperativ sansning	26
7.3. Kooperativ presencing	26
7.4. Kooperativ skabelse	27
7.5. Kooperativ udvikling	28
8. Analysens teoretiske udgangspunkt	29
8.1. Fakta, logik, værdier og kommunikation	29

9. Teori Uanvendt som model for pædagogisk innovationsarbejde – en analyse.....	32
9.1. Fakta om de to institutioner	32
9.2. Problem og intention Århus Købmandsskole	32
9.2.2. Problem og intention Katrinebjergskolens SFO	34
9.3. Processens igangsættelse og forløb, Århus Købmandsskole.....	35
9.3.1. Processens igangsættelse og forløb, Katrinebjergskolens SFO .	39
9.4. Selvudvikling	40
9.5. Det kropslige aspekt	42
9.6. Tegn på forandringer i de to organisationer.....	43
9.7. Ind i U'et.....	46
9.8. Teoriens spirituelle aspekt.....	48
9.9. Selvet.....	49
9.10. Indre barrierer	50
9.11. Økonomi.....	51
10. Kort opsummering af analysen.....	51
11. Diskussion og metodekritik.....	52
12. Konklusion og perspektivering.....	53
Litteratur.....	58
Bilag 1, Transskription af interview med Hans Henning Nielsen, Århus Købmandsskole.....	60
Bilag 2, Transskription af interview med Michael Blom, Katrinebjergskolens SFO	69
Bilag 3 Interviewguide, Hans Henning Nielsen	80
Bilag 4 Interviewguide, Michael Blom	82

Introduktion

Da jeg første gang mødte Teori U på et kursus i pædagogisk innovation i NVL¹ regi, anede jeg ikke, hvad der ramte mig, da jeg sammen med en busfuld nordiske voksenundervisere, der uforberedte på, hvad der skulle ske, blev sat af ved Performers House i Silkeborg. Her blev vi i løbet af dagen sat i gang med forskellige øvelser: Vi skulle gå fra punkt A til punkt B – i lang, lang tid, og vi skulle sidde i stilhed, vi skulle fortælle historier til hinanden og tegne vores historier. Øvelser jeg af al magt forsøgte at forstå ind i min egen undervisningsvirkelighed med udsatte unge, der ville "dø", hvis de i lang, lang tid, lang tid skulle gå fra punkt A til punkt B! Jeg fattede ikke pointen - og blev mere og mere stresset over alt det, jeg kunne have nået på arbejde, hvis jeg havde været der i stedet for at gå fra punkt A til punkt B i Silkeborg!

Min irritation voksede i løbet af dagen. Jeg havde brug for en forklaring på øvelserne. Forklaringen gav forstander Lars Illum, da han introducerede Teori U. Med en simpel tegning forklarede han U'ets bevægelse. Jeg forstod, at kunstnere havde taget fat i U'et i deres innovative processer, men jeg forstod ikke, hvordan teorien kunne anvendes i min hverdag i arbejdet med unge, og jeg følte, at jeg havde spildt min dag.

På vejen hjem i bussen sad jeg for mig selv, og lyttede til Blue Foundations musik og lyrik, mens jeg så på udsigten over det smukke østjyske efterårslandskab.

Silence

Stretching out between us

I dream of a presence

with essence

and absence of doubt²

Ordene satte dagens oplevelser i et nyt skær, og et splitsekund mærkede jeg, at min irritation, stress og følelse af tidsspilde forsvandt og en lille gnist af mulighed, der som en anelse i bagehovedet antog en luftig form, og min irritation vendte sig til en spirende nysgerrighed. Siden fik jeg travlt med andre gøremål, men nysgerrigheden over Teori U havde sat sig fast.

I min hverdag på TietgenSkolen³ som pædagogisk leder af et undervisningstilbud til unge, der af faglige, personlige eller sociale årsager - ikke er i ordinær ungdomsuddannelse, søger mine kolleger og jeg, trods hverdagstravlhed, at holde liv i lærerteamets pædagogiske overvejelser, og vi har i perioder gjort vores pædagogiske arbejde til et laboratorium for bedre at forstå de udsatte unges læringsmuligheder og udvikle nye undervisningsmetoder. For at dygtig-

¹ Nordiskt nätverk för vuxnas lärande

² Blue Foundation, *End of the day*

³ Handelsskolen i Odense

gøre mig i forhold til dette arbejde, gik jeg i gang med masterstudiet i læreprocesser.

I gennem hele studiet har Teori U spøgt i mit baghoved, og efterhånden tog min lyst til at grave mig dybere ned i arbejdet med at forstå teorien til.

Dette speciale er resultatet af min nysgerrighed over, hvordan teorien kan forstås som en læringsteori i forbindelse med organisatorisk læring, og hvordan teorien kan anvendes som metode i en pædagogisk innovativ virkelighed.

1. Baggrund for opgavens fokus

Uddannelsessystemet befinder sig i forreste række når samfundets sociale sammenhængskraft, kulturelle kontinuitet og økonomiske progression skal sikres. Uddannelsessystemet skal nemlig både sikre fremtidens arbejdskraft – men skal på samme tid også sikre nationalstatens identitetsprojekt.

På arbejdsmarkedet skifter virksomheder fokus fra volume- til værdiproduktion, og virksomhederne bliver afhængige af højtuddannede medarbejdere, og ligesom virksomhederne bliver afhængige af højtuddannet arbejdskraft, bliver nationerne det også. *Each nation's primary assets will be its citizens skills and insights* (Wells m.fl. i A. Hargreaves, 2005:48). Nationerne vil i en globaliseret øget konkurrence forsøge at tiltrække virksomheder, og en højt uddannet befolkning står centralt som konkurrenceparameter. Det er af voksende betydning for samfundet og for den enkelte, at uddannelsessystemet succesfuldt tilpasser sig i takt med omgivelsernes krav. Kravet til den viden og det stof, der skal formidles ændrer sig hastigt, og er mere komplekst end det kan beskrives i lærebøger, kompetencebeskrivelser, lære- og studieplaner (Darling-Hammond 2005:362).

Forandring er et grundvilkår i det postmoderne. *Den postmoderne verden er hurtig, komprimeret, kompleks og usikker* (Hargreaves, 2000:29). Skolens, lærerens og pædagogens virkelighed forandres til stadighed, hvilket kræver nye kompetencer og nye måder at håndtere kompleksitet og emergens.

For Skolefritidsordningernes (SFO) pædagoger ændres den pædagogiske agenda som følge af, at fritidspædagogikken forlades til fordel for skolepædagogikken. Pædagoger og lærere har som udgangspunkt forskellige tilgange til pædagogik og læring, og med heldagsskolens indtog må pædagogerne forlade fritidspædagogikkens diskurs, hvor barnet råder over tiden, hvor barnets initiativ, egen lyst til og behov for udvikling, samt samvær med kammerater og voksne i er centrum. Pædagogerne må omforme deres pædagogiske fundament og må stille sig de fundamentale spørgsmål: Hvad er det at være pædagog i skolen? Hvordan kan vi se barnet som elev? Hvordan kan vi forstå læring, som pædagoger i skolen?

Til ungdomsuddannelserne stilles fra politisk hold krav om nye tiltag og kontrol, der har til formål at gavne samfundets behov for arbejdskraft, samt den

unges muligheder for at indgå i uddannelse og arbejde. F.eks. er det regeringens mål, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en kompetencegivende ungdomsuddannelse i 2015, et mål, der stiller nye krav til alle ungdomsuddannelsernes aktører.

Regeringen fremlægger mange konkrete forslag til forbedringer af erhvervsuddannelsernes muligheder for at sikre elevernes gennemførelse. Mange af disse forslag bygger på best practice eksempler, og der lægges op til at integrere disse undervisningsmetoder og redskaber i undervisningen, og dermed lægges et kompetencepres på skolens ansatte, som udover de rent undervisningsfaglige opgaver, som i øvrigt også må tilpasses krav om målbarhed og evaluering, skal varetage mangeartede andre opgaver, som ikke direkte er undervisningsrelaterede, f.eks. administrative opgaver, kontakt til sagsbehandlere, kommunale vejledere og andre eksterne og interne samarbejdspartnere. Direkte i forhold til eleven er der opgaver som håndtering af fravær og frafald, konflikt-håndtering og håndtering af elever som er udsat for sociale begivenheder. Opgaver, der er vigtige at løse, fordi løsningen af disse har en overordentlig stor betydning for, om den unge klarer at komme igennem sit uddannelsesforløb, men som samtidig konstant stiller læreren overfor nye udfordringer, fagligt, pædagogisk og personligt.

Det kræver læring og udvikling af lærerens kompetencer at matche de mangeartede og komplekse krav. Darling-Hammond (2005:385) understreger dette i følgende citat: *In the search for "what works" researchers, educators, and policy makers must also be prepared to deal with the dilemmas of change – to acknowledge that getting there is extremely hard work which requires massive learning from us all.*

Spørgsmålet er også, om vi overhovedet laver skole, der klæder børn og unge på til den fremtid, de skal leve i? Følgende citat af John Moravec ⁴(2009) giver et billede af, hvordan samfundet måske udvikler sig i de kommende år: *Society 3.0 refers to an emerging innovation-based society that is not quite here, yet. This is a society that is driven by accelerating change, globalized relationships, and fueled by knowmads. In an era of accelerating change, the amount of information available doubles at an increasing rate, and the half-life of useful knowledge decreases exponentially. This requires innovative thinking and action by all members of society.* Moravec mener altså, at det kommende samfund kræver innovativ tænkning af alle samfundets medlemmer.

1.1. Innovation som mulighed og som krav

Når forandring er et grundvilkår, skal der findes metoder til operationalisering af forandringerne, så vi som medarbejdere og mennesker ikke bliver 'hægtet af' eller 'løbet over ende' af udviklingen, men tværtimod har indflydelse på

⁴ John Moravec, Ph.D. er ansat på University of Minnesota

forandringsprocesserne, så arbejdet fortsat giver mening. Den enkelte lærer, skolens lærerkollegium og skolens ledelse skal både fastholde og udvikle fagligheden, og skal samtidigt formå at forandre og nytænke organisationens virkelighed - skolen må være innovativ og tænke og handle innovativt for at løse opgaven. Innovation og innovativ tænkning er dermed et implicit krav til såvel skole som lærere.

Da flere og flere af ungdomsuddannelsernes økonomiske midler er bundet til politisk fastsatte projekter er kravet om innovation også eksplicit og eksternt defineret. En stor del af dette eksternt definerede innovationsarbejde bestemmes, som før nævnt, af krav om at leve op til best practice, f.eks. via benchmarking med andre lignende institutioner.

Ideen om best practice kan angribes på flere punkter. Dels er det svært at føre bevis for, at noget virkeligt er best practice, eller om det blot er et definitions-spørgsmål, og hvor nogen beslutter, at denne best practice kommer til at fungere som en kvalitetsstandard og som redskab til politisk regulering. Dels er best practice udtryk for noget, der allerede er hændt i en bestemt kontekst, og da forhold og krav til organisationer hurtigt forandrer sig, er det ikke sikkert, at denne bedste praksis kan blive fremtidens og andre konteksters bedste praksis. Innovation forstås som et svar på udfordringer, der kontinuerligt forandrer sig, og der må derfor hele tiden skabes flere og nye best practice, hvorfor innovation rettet mod udbredelse og implementering af best practice må erstattes af udvikling af next practice – altså skabelse af nye veje (Digmann m.fl. 2008).

Et spørgsmål er så, hvordan man kan forstå begrebet innovation? Er innovation en række af operationer, nogle særlige tiltag, en særlig metode, en særlig proces, et særligt styringsredskab, der tages i anvendelse med det formål at udvikle og implementere nyt i organisationen? Eller er innovation en særlig tilgang, en indstilling, en kompetence, altså en særlig måde at forholde sig til verden på - at *være* innovativ?

1.1.2. Innovation

I følge Fremmedordbogen⁵ spænder begrebet innovation meget bredt; lige fra fornyelse over forbedring til forsknings- og idéudviklingsarbejde og produktudvikling.

Innovation kan dog ikke, med et ordbogsopslag, undersøges som et isoleret fænomen, men må studeres i den sammenhæng, den virkelighed, den kommer til udtryk i, idet en *fuldkommen fordomsfri tilgang til innovation ikke er mulig* (Etemadi i Digmann m.fl. 2008:234). Ligesom begrebet ikke kan forstås som isoleret fænomen, kan selve den innovative proces ikke stå alene. På baggrund af kontingensproblematikken, hvor ethvert valg betyder fravalg og henvisninger til utallige andre muligheder, må indre ustabilitet imødegås ved f.eks. at inddrage elementer af rutine eller genkendelighed i processen. Den innovative

⁵ Gyldendals Røde Ordbøger, 1993, 11.udgave, 7.oplag

proces kan hægte sig på noget kendt og kan på den måde integreres i det allerede kendte. *Som fremtidig mulighed består innovation af løse koblinger af mulige nydannelser, hvis menings- og betydningselementer til dels kan kommunikeres og sættes i en helhed. Disse fremtidige muligheder er ubestemte, og kan kun bestemmes via de aktuelle stabile former for forståelse, der allerede er installeret i det pågældende miljø* (Etemadi i Digmann m.fl. 2008:238n).

Innovation er ikke et uendeligt begreb, hvor alle muligheder i alle situationer og til alle tider står åbne. Innovation må derfor sammenholdes med 'ikke-innovation' (f.eks. rutiner, traditioner, strukturer), idet det 'ikke innovative' konstituerer det innovative. Der er altid en baggrund for, at noget er et problem for nogen. Konteksten er i sig selv med til at afgøre, hvad der gøres aktuelt, og hvad der står tilbage som mulighed (Etemadi i Digmann m.fl. 2008).

En innovativ proces er af væsen dynamisk og kan derfor ikke 'sættes på formel'. Processens virkninger og konsekvenser kan via kommunikative strategier, værdiskabelse og identitetsdannelse *studies og vurderes via fænomenologiske beskrivelser og analyser af de innovative miljøer og de deltagende aktørers erfaringer, fortolkninger, forståelser, meningskonstruktioner og betydningsdannelser* (Etemadi i Digmann m.fl. 2008:235).

Henriksen m.fl. gør dog med deres 'begrebsliggørelsesmetode' (min oversættelse) et forsøg på at se på, hvordan en innovativ proces kan foregå via begrebsliggørelse. De beskriver (Henriksen m.fl. 2004:25) tre faser og niveauer i idéskabelsesprocessen (idealiseret beskrevet, for der vil normalt være forhindringer i hver fase):

Subjecttification – en person får en idé, som hun vælger at sige højt til omgivelserne. Hun er altså stødt på noget i sin virkelighed, som hun ikke forstår, er stødt på et problem, som ikke lader sig løse ad vanlig vej. Hun har måske stillet sig spørgsmålet 'hvis nu - hvad nu hvis?' *Forestillingsevnen gør os parat til at kunne gøre noget, som vi ikke allerede har prøvet før.....gør os i stand til at løse opgaver som vi endnu ikke kender løsningen på, fordi vi kan forestille os, hvordan opgaverne kunne løses'* (Digmann m.fl.2008:17). Når man opfatter virkeligheden emergent, kan man handle dynamisk og finde mulige veje, og ideer opstår som svar på virkelighedens spørgsmål til mennesket.

Scharmer beskriver et dybere eller tidligere lag i den innovative proces, hvordan 'det nye' dukker op i det menneskelige sind i fire faser. *Det begynder gerne med en uklar følelse eller fornemmelse, denne følelse ændrer sig langsomt til en følelse af 'hvad': Den nye erkendelse eller idé. Derpå knytter dette 'hvad' forbindelse med en kontekst, et problem eller en udfordring....'hvor'et' i konteksten. Når disse trin er gennemgået, begynder man at udvikle en form, hvori 'hvad'et' og 'hvor'et' optræder i en rationel referenceramme... 'hvorfor'et'* (Scharmer 2008:401-402). Scharmer mener, at fornuften er det sidste, der bringes på banen i en innovativ proces, hvor hjertets og håndens intelligens må tages i brug for at skabe nye ideer.

Når ideen 'bringes til torvs'- eksternaliseres, skal den bestå sin første prøve - har ideen overhovedet en eksistensberettigelse? Kan omgivelserne forstå ideen? I eksternalisationsfasen bliver ideen gennem diskussion blandt aktørerne ændret og udviklet, så den gradvist bliver til en fælles idé (Henriksen m.fl. 2004). Scharmer foreslår, at man i denne fase laver prototyper, så man i mindre skala afprøver sin idé, og får feedback fra andre interessenter, og på den måde forbedrer ideen, inden den sættes i værk (Scharmer 2008:403), (se endvidere afsnit 7.4, ad.16-18).

Når ideen har validitet i en gruppe er den legitimeret, og så er den på vej til at blive et givent objektgjort faktum. Dette bekræftes når ideen kommer 'på papiret'. Dermed er ideen institutionaliseret, og ideen har fået form og liv. Gennem dialogen skabes et sprog, som kan håndtere ideen. Den abstrakte idé bliver nu begrebsliggjort og konkretiseret, og der tegnes et omrids af muligheder, så der kan formes redskaber til handling. Ideen kan nu materialiseres, og den bliver en del af hverdagen, hvor den rutineres. Ideen har fået sit eget liv, og tilbage er at kunne anvende sproget/begreberne til at fortælle omgivelserne, fx en nyansat, om den realiserede idé, som nu er internaliseret.

Processen vil ikke altid forløbe lineært. F.eks. vil man nogle gange materialisere ideen inden alle har legitimeret den. Det vigtigste at understrege er, at aktørerne gennem begrebsliggørelsesprocessen skaber begreber, som fungerer for dem, uanset hvor svær eller kompleks processen fremstår (Henriksen m.fl. 2004).

Innovation rummer altså et tidsligt aspekt, idet en innovativ proces er aktivitet, der adskiller sig fra det almindelige, og som i processen endnu ikke kan kommunikeres, men må forstås over tid. Den innovative proces berører på en ubevidst måde virkeligheden og den måde, aktørerne forholder sig til virkeligheden, men det innovative element kan først identificeres og give mening, når det *har* påvirket miljøet, og først når man sammenligner med den forrige tilstand i miljøet. (Etemadi i Digmann m.fl. 2008).

Når man står i en problemløsningsituation, kan man gå to veje. Enten følge dagligdags fornuft og gå ad den kendte vej, som på forhånd er kortlagt. Eller man kan vælge den kreative vej, der endnu er ukendt.

At *være* innovativ kræver overskud til at frigøre sig fra dagligdagens tænkemåde, dette overskud er tankens åbenhed (Etemadi i Digmann m.fl. 2008). Tankens åbenhed betinges af den menneskelige frihed. Friheden som mulighedernes rum, hvor mennesket kan være spørgende, legende og undersøgende, og kan dvæle ved spørgsmålet. Det er først her i *mulighedernes rum i tankens frihed, at innovation transformeres fra at være en abstrakt betragtning til en konkret virkende indstillingsmodus for og hos mennesket* (Etemadi i Digmann m.fl. 2008:241).

I en innovativ indstilling er man bevidst om, at man ikke kan forestille sig, hvad fremtiden vil bringe, men forstår, at verden er emergent og dermed uforudsi-

gelig. I en innovativ indstilling er ens handlekraft trods denne uforudsigelighed styrket, idet man ser sig selv som skabende.

Innovation kan således i lyset af ovenstående forstås både som en proces og som kompetence hos den enkelte og i en organisation.

1.2. At ændre mindset i organisationer

Måske er det ikke så ligetil at skabe lærende og innovative organisationer?

Peter Senge (1999: 25) taler om læringshandicappede organisationer og påpeger, at den måde, vi alle sammen er opdraget til at tænke og handle på, skaber fundamentale læringsmangler. F.eks. påpeger Senge, at de mentale modeller, dvs. de ubevidste antagelser, generaliseringer og forestillinger, mennesker tænker og handler ud fra, kan skabe læringsbarrierer, fordi vi ureflekteret handler ud fra disse forestillinger (Senge 1999:17).

Chris Argyris påpeger, at individer kan bringe fordomme og begrænsninger ind i læringsituationen, som er relativt uafhængige af organisationens krav. Han taler om, at organisationer ikke udfører handlinger, som producerer læring, men at det er individerne i organisationen, der producerer adfærd, der kan føre til læring. Organisationerne derimod kan skabe betingelser for læring (Argyris 1992 i Illeris, 2000:247).

Chaize taler om virksomheder, som gennemsyres af indbyrdes mistillid og uudtalt frygt for forandring, for det ukendte, det usikre, for magtmisbrug og tillidsbrud. Chaize understreger, at det er nødvendigt for organisationers udvikling, at de arbejder sig væk fra den hierarkiske, kontrollerende opbygning, hvor mennesket er en medarbejder i et hierarki og arbejder sig hen i mod en organisation, hvor mennesket bliver partner i et netværk (i Hildebrandt 1997).

Ændringer i organisationer kræver altså ændringer af mindset, af tanke- og handlingsmønstre.

Fornyelsen af den pædagogiske organisation må som i andre organisationer komme indefra. *Døren til forandring åbnes indefra. Håndtaget sidder indvendigt. Kilden og energien til ændringer skal findes i mennesket og indenfor virksomhedens egne vægge (Hildebrandt 1997:1).* Nyttænkning er at tænke ud på den anden side af vanen.

I uddannelsessammenhæng er det en stående diskussion, at man trods erkendelse af, at ændringer er nødvendige, ikke fundamentalt ser på skolen som et system, der kan og måske bør ændres. Man forsøger i stedet at regulere og reformere sig ud af problemerne – mere af den og den slags undervisning, mere kontrol, flere lektiecafeer, flere psykologer til at 'reparere' de unge.

Vi har mange lektier om ledelse, skole, undervisning, læring, kreativitet og meget andet. Vi har lært mange lektier om godt og ikke-godt; mange lektier om samfundet, politik, demokrati mm. Meget tager vi for givet. Og meget er vi derfor ubevidste om. Mange af disse lektier er udviklet og afprøvet under radikalt andre samfundsforhold, end dem, som vi må forvente, at nutidens børn vil

møde som voksne – inde i fremtiden, om 20, 30, 40 år (Hildebrandt og Brandt 2010:1).

I lyset af ovenstående må jeg indledningsvis konkludere, at vi for at finde løsninger på de mangeartede udfordringer vi stilles, må have en innovativ tilgang og ændre vores tanke- og handlingsmønstre for at kunne se nye muligheder. At vi for at ændre tanke- og handlingsmønstre må have og må udvikle særlige kompetencer, og at vi, når vi ændrer tanke- og handlingsmønstre, ændrer virkeligheden.

Teori U præsenteres netop som en teori, der giver anledning til at ændre tanke- og handlingsmønstre, og til at række ud i fremtiden frem for at repetere eller justere på den allerede kendte virkelighed, og dette leder mig frem til opgavens empiriske nedslag, hvor jeg undersøger virkeligheden på to forskellige pædagogiske institutioner, en erhvervsskoles HG afdeling og en folkeskoles SFO, hvor man ud fra Teori U som procesmodel, har arbejdet dels med innovation som tema for den pædagogiske udvikling, dels har arbejdet innovativt for at fordybe sig i pædagogarbejdets dybere mening.

Otto Scharmer fremhæver i sit forord til "fortællinger fra U'et", at Teori U er tre ting:

- En metode eller proces, der giver individer eller grupper adgang til dybere kundskabsniveauer.
- En intellektuel ramme, der tilvejebringer et sprog for og differentiering af fire forskellige bevidsthedstilstande indenfor det sociale felt.
- En hastigt voksende bevægelse i verden, som inkluderer udøvere og forskere i alle slags institutioner, sektorer og kulturer (Scharmer i Belling og Gerstrøm (red.) 2010:12).

Jeg tager i herværende opgave primært fat i Teori U som metode og proces, som den afspejles i arbejdet med pædagogisk innovation på Århus Købmandsskole og i medarbejderudvikling i Katrinebjergskolens fritidsordning (SFO).

På Århus Købmandsskole har man i flere år i erhvervsuddannelsesafdelingen (HG) haft fokus på elevfrafald og på, hvordan det er muligt at få alle unge med. Frafald er dels, som før beskrevet, et nationalt udbredt problem med stor politisk bevågenhed, dels på grund af taxameterfinansieringen et økonomisk problem for skolen, men vigtigst er den negative indflydelse, frafald har på skolens medarbejdere (Nielsen i Belling og Gerstrøm 2010:186). Man har over årene deltaget i mange projekter med fokus på at hindre frafald, men ingen har haft blivende effekt. I en allerede igangsat proces, hvor man på skolen arbejder med at sætte innovation i en ramme, hvor leg, læring også indgår, 'snubler' man over teori U, og det besluttes at teorien skal introduceres for alle medarbejdere og danne grundlag for det videre arbejde (Ibid. 191).

I Katrinebjergskolens SFO var arbejdet med Teori U et led i en større fusionsproces, hvor tre fritidshjem og en SFO skulle fusioneres til en SFO. Da de første fusionsøvelser var gjort, opstod der i institutionen et behov for at komme dybere ned i pædagogarbejdets betydning, og Teori U blev valgt som metode for det videre udviklingsarbejde.

2. Problemstillinger

Som jeg skrev i introduktionen til denne opgave, var mit eget udgangspunkt for arbejdet med teori U, at jeg blev stillet i et valg mellem min sædvanlige problemløsende lineære strategi og den holistiske strategi, som Teori U fordrer. Som beskrevet fandt jeg dette svært, idet min indre logik sagde 'spild af tid'.

Bevægelsen fra jeg-i-mig til jeg-i-nu må udover vilje, tid og stor tillid mellem kolleger også kræve særlige kapaciteter eller kompetencer af de personer, der skal indgå i bevægelsen. Det må også kræve særlige handlingslogikker (Reams 2007), og det interesserer mig, hvordan man i en organisation kan etablere rammerne for at arbejde med teorien, og hvordan man kan arbejde med Selvet i en arbejdssammenhæng – og om det overhovedet er noget, man skal gøre?

Det interesserer mig desuden, at finde frem til en forståelse af, hvordan arbejdet med teorien påvirker mindsettet hos den enkelte aktør og organisationen, altså hvordan deres opfattelse af virkeligheden påvirkes og forandres.

Jeg har derfor valgt at undersøge nærmere, hvordan arbejdet med Teori U i forbindelse med pædagogisk innovation skaber mening og mulighed for aktørerne på Århus Købmandsskole og Katrinebjergskolens SFO, og hvordan arbejdet ud fra teorien ændrer virkeligheden for aktørerne. Hvorfor finder de to skoler det interessant at anvende Teori U i deres innovative processer, hvad er deres motivation? Hvad er deres intention? Hvordan, og på hvilket grundlag, traf de beslutninger om at anvende og fordybe sig i teorien? Hvordan tog de teorien i anvendelse? Var der barrierer? Hvordan tacklede man den modstand, der eventuelt opstod undervejs i processen? Hvad er teoriens styrker og svagheder, og hvordan viser de sig i hverdagen på skolerne? Hvilke kompetencer er nødvendige for at indgå i en innovativ proces, der involverer både social og spirituel bevidsthed (Reams 2007)? Disse spørgsmål og mine førnævnte indledende konklusioner leder mig frem til følgende problemformulering.

3. Problemformulering

Hvordan befordrer Teori U, anvendt som procesmodel, læreprocesser med henblik på udvikling af en innovativ organisation, og ændrer arbejdet med Teori U organisationens mindset og virkelighed? Hvilke problemfelter, kan ses ved organisationernes anvendelse af teori U, og hvilke faktorer må ledelsen tage højde for i den forbindelse?

4. Projektets metode og undersøgelsesdesign

Herværende opgave baseres på den indledende argumentation om, at innovation er både en nødvendighed og et krav, og at Teori U fremstår som en procesmodel, der kan lægges til grund for udviklingen af innovative kompetencer og innovative organisationer. Jeg sætter empirien i centrum for min undersøgelse, og for eksemplarisk at undersøge om Teori U er en brugbar metode, og for at belyse min problemstilling har jeg, som før nævnt, valgt at undersøge innovative processer på Århus Købmandsskole, som havde en klart formuleret intention om, at pædagogisk innovation af undervisningen var formålet med deres udviklingsarbejde, og i Katrinebjergskolens SFO, der havde medarbejderudvikling som formål for deres innovative proces. For at kunne undersøge noget eksemplarisk anvender jeg en kvalitativ metode, nemlig interview med uddannelseschef Hans Henning Nielsen, Århus Købmandsskole, samt et interview med SFO-leder Michael Blom, Katrinebjergskolens SFO.

Jeg har en abduktiv indgangsvinkel til problemstillingen, idet jeg i min analyse tager afsæt i empirien, men samtidigt har en forståelse af, hvordan fænomenet innovation og Teori U skal ses i en teoretisk ramme, og jeg anvender denne forståelse f.eks. i opbygningen af interviewet. Den abduktive indfaldsvinkel gør at jeg, via min baggrundsviden såvel praktisk som teoretisk, kan indkredse de mest relevante og interessante hypoteser og fortolkninger i mit arbejde, vel vidende, at der er uendeligt mange muligheder for forklaring og fortolkning.

Udover en pragmatisk tilgang, hvor jeg har et anvendelsesorienteret afsæt og opererer med fakta og erfaringer om anvendelsen af Teori U, dvs. en konkret kontekstuel tilgang, hvor jeg søger forklaringer på, hvordan der er arbejdet med Teori U, har jeg også en hermeneutisk tilgang, hvor jeg søger at forstå og fortolke aktørernes handlingsmotiver og intentioner. Med en hermeneutisk tilgang får jeg mulighed for at trænge i dybden og undersøge intentionerne og dermed meningen med de udsagn og sprogspil, der viser sig i interviewene. Også her har jeg en kontekstuel tilgang, idet jeg søger at forstå og fortolke udsagnene ud fra aktørerne egen kontekst og konstruktion af virkeligheden.

4.1. Interview

I interviewene søger jeg, ved at spørge og ved at indgå i samtale, at forstå interviewpersonernes virkelighed og jeg søger at belyse, hvordan de gennem særlige processer med udgangspunkt i Teori U har påvirket og ændret deres virkelighed. *Alt, hvad jeg ved om verden, selv via videnskaben, ved jeg ud fra mit eget synspunkt eller ud fra en oplevelse af verden, uden hvilken videnskabens symboler ikke ville betyde noget. Hele videnskaben er skabt på grundlag af den oplevede verden, og hvis vi vil gennemtænke videnskaben stringent, vurdere dens mening og rækkevidde nøjagtigt, må vi først genoplive denne oplevelse af verden, som videnskaben er et sekundært udtryk for* (Merleau-Ponty 1962 i Kvale 2008:47).

Det kvalitative forskningsinterview har altså til formål at producere viden, og søger at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter og udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser i et normalt sprog (Kvale 2008). Når jeg vælger kvalitative interview frem for f.eks. en spørgeskemaundersøgelse, som er strammere i sin struktur, er det for at skabe muligheden for en dybere forståelse af den adspurgtes livsverden ud fra adspurgtes egne perspektiver. I interviewsituationen kan man registrere og fortolke såvel, hvad der siges, som hvordan det siges. I interviewet kan man hente erfaringer fra specifikke situationer og ikke kun generelle vendinger, ligesom man i interviewet kan opfange flertydigheder eller modsigelser og få spurgt nærmere ind til disse (Kvale 2008).

Interviewene er gennemført semistrukturerede, dvs. via åbne delvist styrende spørgsmål ud fra en interviewguide. Semistrukturerede interview giver dels en tematisk ramme for interviewet, sådan at man sikrer, at man med interviewet opnår en empiri, der kan anvendes i forhold til problemstillingen, men det giver også mulighed for at gå uden for rammen og gå i dybden med supplerende spørgsmål i forhold til problemstillingen. En anden fordel ved at interviewet er semistruktureret er, at interviewer kan tilpasse interviewet til situationen, f.eks. kan interviewpersonen i løbet af interviewet ændre beskrivelser og holdninger til temaet. Interviewet kan i sig selv virke som en refleksionsproces, og interviewer må tilpasse spørgsmålene, og interviewet kan på den måde blive en læreproces både for interviewpersonen og for interviewer (Kvale 2008).

Jeg bygger mit interview med Hans Henning Nielsen (HHN) på den viden, jeg allerede har om skolens proces fra hans beskrivelser og refleksioner i bogen "Fortællinger fra U'et", samt på min personlige viden om arbejdet i en HG afdeling. Interviewet med Michael Blom bygger jeg dels på de erfaringer, jeg har fra det første interview med HHN, dels på den generelle viden, jeg har om hverdagen i en SFO.

4.1.2. Kronologi

Det er en forudsætning for at forstå forandring, som den opleves efter et forløb, i sammenhæng med tilstanden inden forandringen. Forandringen må også være af en vis varighed for at være 'sig selv' i modsætningen til 'det andet', det der var før. (Etemadi i Digmann m.fl. 2008). Forandring er hukommelse. Vi husker tilstanden, hvordan noget var, før vi satte en innovationsproces i gang, når vi oplever den anden tilstand der, hvor vi nu er. Evnen til at huske, forstå og se kontinuiteten i de begivenheder, der er sket, og der hvor vi står nu er *at opleve tings gensidige gennemtrængning af hinanden. I denne gensidige gennemtrængning hører innovationen hjemme* (Etemadi i Digmann m.fl. 2008:242).

På baggrund af ovenstående har jeg valgt at strukturere interviewet kronologisk i et før-felt, hvor jeg undersøger intentionen og beslutningerne i forbindelse med valget af Teori U som metode. Jeg undersøger desuden, i hvilket om-

fang, med hvilke begreber og med hvilken logik man vælger at anvende teorien.

I et under-felt undersøger jeg forholdet mellem den enkelte aktør og organisationen. Jeg undersøger, hvilke kompetencer det kræver at arbejde ud fra teori U, hvordan man tackler at arbejde med Selvet i arbejdssammenhæng, hvordan modstand viser sig, og hvordan den opfattes. I et efter-nu-felt undersøger jeg om der er sket ændringer i mindset og struktur (se i øvrigt interviewguide, bilag 3 & 4).

4.1.3. Ethiske overvejelser i forbindelse med interviewene

Kvale beskriver, hvordan man bør tage stilling til mulige etiske problemstillinger lige fra begyndelsen af undersøgelsen. Kvale henviser til den menneskelige eksistens 'børhed', dvs. *den forestilling at menneskelivet indebærer nogle moralske fordringer om at handle, tænke, føle og være på de måder som forlanges* (Kvale 2008:80). Dvs. at opføre sig ordentligt i overensstemmelse med vores praktiske klogskab (Levine i Kvale 2008).

De to personer, jeg interviewer, er begge personer, der qua deres job er vant til at italesætte deres virkelighed, og de sidder begge i lederpositioner. Jeg har derfor valgt ikke at anonymisere interviewene. Ved den første telefoniske kontakt med interviewpersonerne, introducerer jeg kort, hvem jeg er, hvordan jeg har fundet frem til dem og formålet med interviewet. Inden interviewene introducerer jeg mig selv og mit projekt nærmere. Jeg gør opmærksom på, at interviewene ikke anonymiseres, og at interviewene optages med en analog diktafon på bånd og vil blive anvendt som baggrund for min analyse.

4.1.4. Bearbejdning af interview

For at have et konkret arbejdsgrundlag er begge bånd transskriberet.

Transskribering betyder at transformere fra en form til en anden (Kvale, 2008). En stor udfordring med hensyn til transskribering er, at man oversætter talesprog til skriftsprog, så kropssprog, intonationer, åndedræt og stemmeleje og dermed mange nuancer går tabt i transskriberingsfasen, som dermed bliver en fortolkning, *hvor konstruktionerne undervejs kræver en række vurderinger og beslutninger* (Kvale, 2008:200).

Jeg har i transskriberingen tilstræbt at være loyal overfor interviewpersonernes mundtlige udsagn, men har af forståelseshensyn tilnærmet ordstilling mv. til skriftsproget. I et vist omfang har jeg udeladt at nedskrive fragmenter, som jeg ikke tydeligt kan høre, eller hvor interviewpersonen gentager sig selv, eller hvor interviewpersonen danner ikke-meningsbærende sætninger. Jeg har markeret fraværet at et sådant fragment med en række punktummer. Transskriberingen er derfor ikke et fuldendt billede af interviewet, men en tilnærmet håndterbar tekst. *Interviewet er en samtale, der udvikler sig ansigt til ansigt, i en transskription bliver samtalen mellem to mennesker der er fysisk tilstede, abstraheret og fikseret i skriftlig form.* (Kvale, 2008:200).

5. Teori U i et videnskabs- og læringsteoretisk perspektiv

Teori U er en social teknologi, forstået som en iscenesættelse af organisationen omkring metoder og redskaber, som skal føre til udvikling af organisationen (se i øvrigt afsnit 5.2). Teori U er så at sige født ind i MITs⁶ organisatoriske læringsunivers. Formålet med teorien er ifølge Scharmer selv, *at skildre en social teknologi vedrørende transformationelle ændringer, som vil hjælpe ledere med at møde de udfordringer de står overfor* (Hildebrandt i Scharmer 2008:6) primært via introduktion af begrebet presencing (se uddybende begrebsafklaring afsnit 5.2). Teorien placerer sig som opfølger af Peter Senges teori om den lærende organisation, og bygger på teorier som f.eks. Chris Argyris og Donald Schöns teori om single og double loop læring og Edgar Scheins arbejder med organisationskultur.

5.1. Fænomenologisk tilgang

Grundlæggende læner teorien sig op ad fænomenologien. Der lægges i teorien stor vægt på sammenhæng mellem krop, sind, hjerte og vilje. Et eksempel på dette findes i Scharmers beskrivelse af Cirklens Væsen. 'The Circle of Seven' er en gruppe kvinder, som mødes tre-fire gange om året for at støtte hinanden i deres livsforløb. Gruppen har opbygget et helt særligt nærvær med hinanden, som de benævner autentisk nærvær, hvor vægten lægges på det essentielle eller autentiske jeg. Et af gruppens medlemmer forklarer, hvordan det føles anderledes, når hun handler ud fra sit autentiske jeg: *Jeg tænker og handler meget langsomt, når jeg er på dette sted med den dybere forståelse. Jeg prøver at lægge mærke til mine kropslige følelser..... Følelsen er i hjerteregionen.... Det føles også stærkt, men alligevel flydende og forskelligt fra det normale udgangspunkt, hvor jeg ellers tænker og handler* (Scharmer, 2008:155). Eksemplet understreger den fænomenologiske forståelse af at man, når man perciperer verden, perciperer den i kraft af, at alt i verden har subjektet som referencepunkt (Hyltdgaard 2006).

Et andet eksempel findes i Scharmers definition af sociale systemer. Et socialt system udformes og realiseres af dets medlemmer, og dette system bestemmer og former derefter medlemmernes handlinger. Alle aktiviteter og handlinger finder sted i en bestemt kontekst. Sociale systemer og strukturer udføres og realiseres af individer i en kontekst, der igen afhænger af disse individers valg i situationer. Individer vælger ud fra den indre kilde, hvorfra deres bevidsthed udgår (Scharmer, 2008:227). Systemet er altså ikke bare 'noget derude', men et produkt af gensidige relationer, tanker og handlinger indlejret i en bestemt kontekst. Scharmer beskriver endvidere sociale systemer som selvtrancenderende, idet medlemmerne, f.eks. via arbejde med U-processer, kan få øje på, at systemet ikke kun påvirker medlemmerne, men at medlem-

⁶ Massachusetts Institute of Technology / MIT Sloan School of Management

merne kan se sig selv som en del af en større helhed og kan se, hvordan de selv påvirker og kan ændre systemet - at de er medskabere af systemet.

Teori U er en holistisk teori. Begrebet helhed, baseret på Niels Bohrs forståelse af helhed set som et hologram, hvor enkeltdele tilsammen danner helheden i et holografisk mønster. Bortoft (i Scharmer 2008) forklarer, at der er to slags helhed. Autentisk helhed og kontrafaktisk helhed. Kontrafaktisk helhed er baseret på det intellektuelle sind, som i sin natur fungerer abstrakt og i afstand fra den konkrete perception. I en abstrakt, ikke dynamisk registrering af helheden. Autentisk helhed er baseret på det intuitive sind, som er baseret på nogle højere kvaliteter af sansning. Det intuitive sind fungerer ved at bevæge sig direkte ind i de konkrete enkeltdele for at møde helheden der. *"Vejen til helheden går igennem de enkelte dele."* For at man kan møde den autentiske helhed må man kunne fordybe sig, her bygger Scharmer på Goethes begreb 'total fordybelse' (Scharmer 2008:158).

For at fremme kreativitet hos mennesker beskæftiger Teori U sig med at skabe forbindelse til kilden for den indre forståelse ved at stille spørgsmålene: Hvem er mit Jeg, og hvad er mit Arbejde? Her menes det højeste Jeg, det jeg, der har transcenderet trivialitet og smålighed. Arbejde er ikke nødvendigvis det aktuelle arbejde man har, men det højere formål, man er sat på jorden for at gøre. Teorien arbejder altså med 'betydning', og stiller eksistentielle fordringer om, at mennesket for at være kreativt må kende sit dybeste Jeg og dybeste formål med livet.

5.2. En social teknologi

En social teknologi som Teori U kan altså af den enkelte opfattes som personligt frigørende, idet udgangspunktet og ressourcen for udviklingen er det unikke Jeg. Den enkelte føler sig 'kaldet' til sit arbejde, når det giver mening i den enkeltes livsprojekt, idet det moderne menneske bestræber sig på selvrealisering: *Det moderne menneske er orienteret mod sit indre i søgningen efter meningen med livet* (Bovbjerg 2001:254). Båndet mellem medarbejder og virksomhed bliver stærkt, når medarbejderen oplever dette fokus på og interesse for jeget. *Autonomi betyder en heldig gennemførelse af selvets reflektive projekt* (Rasmussen 1996:74). Rasmussen beskriver, hvordan vi som moderne mennesker har en stærk længsel efter at blive forstået, en længsel efter at andre kan sætte sig i ens sted, så jeget kan få efterprøvet sin selvfremsstillings gyldighed (se endvidere afsnit 9.9).

Det moderne menneske leder i høj grad sig selv i sin selvrealiseringsproces, men denne selvledelse kan potentielt være en hindring for, at virksomheden kan styre mod sine mål, hvis ikke virksomheden samtidigt med at anerkende det unikke individ sørger for, at den enkelte underlægger sig kollektivets normer, hvilket fører til en styrkelse af den kollektive heteronomi (Bovbjerg 2001). For virksomheden drejer det sig om, at gøre virksomhedens mål til medarbejderens egne mål, så medarbejderen leder sig selv, i en for virksomheden hensigtsmæssig retning. Virksomheder har, for at kunne lykkes i udførelsen af be-

slutninger, behov for legitime strategier for at få medarbejderne til at arbejde i samme retning som virksomheden. Det er derfor af stor betydning for virksomheden, at medarbejdere deler virksomhedens værdier, men samtidigt føler sig som skabende, unikke og frie individer (Bovbjerg 2001).

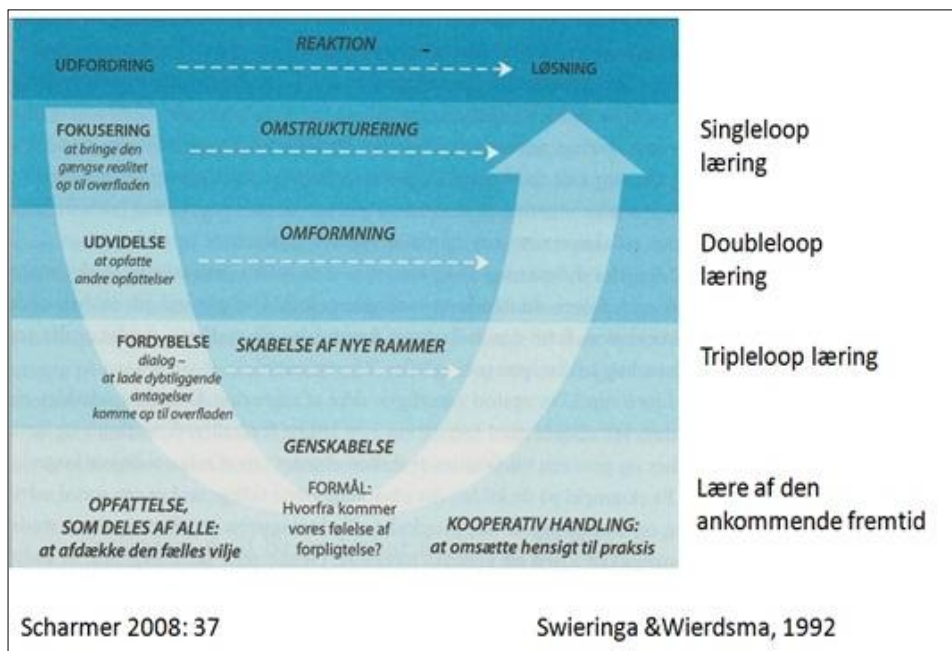
En social teknologi er et styringsredskab, der tager udgangspunkt i udvikling af de menneskelige ressourcer i organisationen, idet de menneskelige ressourcer, bliver redskaber for organisationens forandringspotentiale, og som samtidigt sikrer at virksomhedens strategier og mål, følges af medarbejderne.

5.3. Læringsteoretisk perspektiv

Hidtidige læringsteorier bygger i en eller anden form på et forhold mellem erfaring og erkendelse, som vi f.eks. ser det i teorien Kolbs læringscirkel eller i teorien om single, double og triple loop læring. Teorier, som Scharmer anser som bagudrettede, idet de baseres på erfaringer fra fortiden (Scharmer 2008:38).

Med figur 1 viser jeg sammenhængen mellem teorien om single loop-, double loop-, triple looplæring og teori U, der med begrebet presencing bygger på ideen om at lære af fremtiden, mens den er ved at opstå.

Modellen skal forstås i to dimensioner. Den horisontale akse i modellen illustrerer forskellen mellem opfattelse og handling, den vertikale akse repræsenterer de forskellige niveauer af forandring.



Figur 1

Downloading er ureflekteret at genskabe vante samtale-, tanke- og handlingsmønstre. Når man hurtigt går fra problem til løsning, uden at reflektere dybere over alternative muligheder. Downloading er løsning på **single-looplæringsniveau**. Single looplæring er klar og direkte handling og det mest

almindelige læringsniveau forstået som problemløsning, der forbedrer systemet som det er. Vi fokuserer på problemet, omstrukturer og finder en løsning ud fra eksisterende rutiner (Argyris & Schön 1996).

Omformning eller "seen" er at opfatte kontekst set fra flere sider. Omformning er løsning på **double- looplæringsniveau**, hvor der ændres tankebaner, hvilket er mere end blot at løse problemet. Man undersøger nærmere, hvad man selv og andre tænker om problemet, og man undersøger de grundlæggende antagelser bag normer, procedurer, politikker, formål og målsætninger og omformer tankebaner (Argyris & Schön 1996).

Fordybelse er læring på **Triple-looplæringsniveau**, ved at lade de dybtliggende antagelser og essentielle principper som er organisationens fundament komme til overvejelse og skabe nye rammer (Swieringa & Wierdsma 1994).

Genskabelse, at afdække den fælles vilje, er læring på **presencing-niveau**. Bunden af U'et repræsenterer innovativ tænkning, hvor man, ud fra en fornemmelse af det højeste potentiale, ikke kun lærer af erfaringer, men også af den ankommende fremtid, hvor intention omsættes til praksis.

Teori U transcenderer således erfaringsperspektivet og arbejder med en anden tidstænkning, idet teoriens kardinalpunkt er begrebet presencing - på dansk "skabende nærvær", at lære af den ankommende fremtid (Scharmer 2008:38). Presencing er en sammentrækning af ordene presence (nærvær i nuet) og sensing (at sanse). Presencing betyder at sanse ud fra det dybeste nærværs kilde, *at knytte forbindelse til kilden for den optimale fremtidige mulighed og bringe den ind i det nuværende øjeblik* (Scharmer 2008:163). Presencing bygger på ideen om, at ethvert menneske ikke er én, men to: Den person, man er blevet til gennem sin livsrejse, som resonerer ud fra fortidens dimension, og det latente væsen, man kunne udvikle sig til i fremtiden. Presencing handler om at forene de to jeg'er, få dem til at tale sammen og lytte til hinanden og resonere, både individuelt og kollektivt (Ibid.383).

Mennesket er i sagens natur altid på vej ind i fremtiden, og de handlinger mennesker gør, er derfor rettede mod fremtiden. Det er som sådan ikke nyt, når Scharmer mener, vi skal lære af den ankommende fremtid. Det nye, er at han systematiserer det i en social teknologi. Med begrebet presencing og med sit syn på sociale systemer ses mennesker i Teori U som aktive aktører og medskabere af virkeligheden.

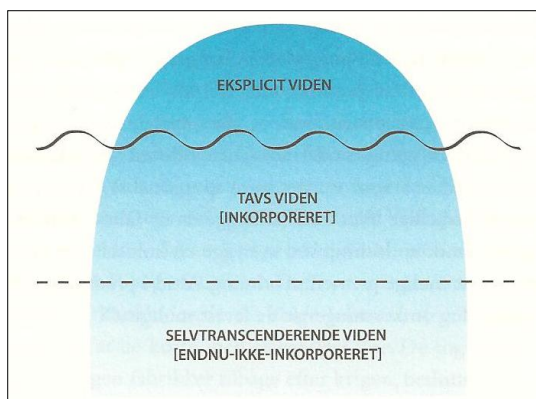
5.3.2. Transsubjektivitet

Ud over transcendens af tidsbegrebet, arbejdes i teorien også med transsubjektivitet, altså transcendens af begrebet selv, (se også figur 3, s.23).

Fra et hverdags selv, jeg-i-mig, som beskytter sig med forsvarsværker og som handler fra centret af sin eksistens, over jeg-i-det, hvor man nulstiller eller slipper sine indgroede meninger og opfattelser, undres og handler ud fra periferien af sin eksistens, over jeg-i-dig, hvor man sanser og tænker sammen, og hvor grænsen mellem det iagttagne og iagttageren nedbrydes, og hvor der

handles fra et sted udenfor ens eksistens, til et Højere Selv, et autentisk jeg, et jeg-i-nu, der indbefatter ens højeste fremtidige mulighed (Scharmer 2008:102). Jeg-i-nu opnås, når man har taget alt det ikke-essentielle væk, har givet slip, har overgivet sig på en bevidst måde, og begynder at knytte forbindelse til det felt, der er ved at opstå. Et af medlemmerne fra The Circle of Seven oplever Jeg-i-nu på denne måde: *Min oplevelse er, at jeg ser mere, jeg erkender mere af mig selv. Jeg føler mig større. Jeg føler mig som i mit eget væsen.* (Scharmer 2008:183).

5.4. Videnssyn



Der skelnes i Teori U mellem tre fundamentalt forskellige former for viden. Eksplicit viden, tavs eller inkorporeret viden og selvtranscenderende viden.

Se figur 2.

De tre former for viden præsenterer forskellige relationer mellem den, der i besiddelse af viden, og det der vides.

Figur 2 (Scharmer 2008:75)

Eksplicit viden er viden, der relaterer til den ydre virkelighed og omfatter viden om ting, der kan observeres. Sandhed afgøres af om viden kan perciperes. Tavs eller inkorporeret viden er viden om følelser og handlinger, som er baseret på erfaring, som den, der har viden kan reflektere over og reproducere, og jeg'et ser sin handling efter den har fundet sted. Viden er ikke en ting, men noget levende, der er inkorporeret i praktiske situationer.

Teori U bygger på et videnssyn, der introducerer begrebet selvtranscenderende viden, som er viden om kilden, hvor tanke og handling opstår, en endnu ikke realiseret virkelighed. Jeget opfatter enheden mellem subjekt og objekt (handling) direkte, mens handlingerne foregår, altså refleksion i handling eller primærerkendelse. Viden opstår i kontekst i bevægelse, og opfattes derfor som noget, der ikke kan styres og kontrolleres.

6. Centrale begreber i Teori U

Da Teori U er grundlaget for det innovative arbejde på Århus Købmandsskole og i Katrinebjergskolens SFO, og da respondenterne henviser til teorien, er dette kapitel ment som en praktisk introduktion til teorien, hvor jeg beskriver, hvordan Scharmer selv angiver, hvordan Teori U kan anvendes som metode. I første del af kapitlet defineres centrale begreber i teorien, hvorefter teoriens mere praksisorienterede vinkel præsenteres.

6.1. Den blinde plet - kilden

Scharmer tager i teorien udgangspunkt i spørgsmålene: *Hvorfra stammer vores handlinger? Hvad er det for et sted dybt inde i os selv eller omkring os, hvor kernen i vores adfærd opstår?* (Scharmer 2008:29). For at forklare sin opfattelse af begrebet 'den blinde plet' anvender Scharmer forskellige billeder og fortællinger, f.eks. dette billede af kunstneren, der står ved sit lærred, og vi hvor kan iagttage forskellige positioner:

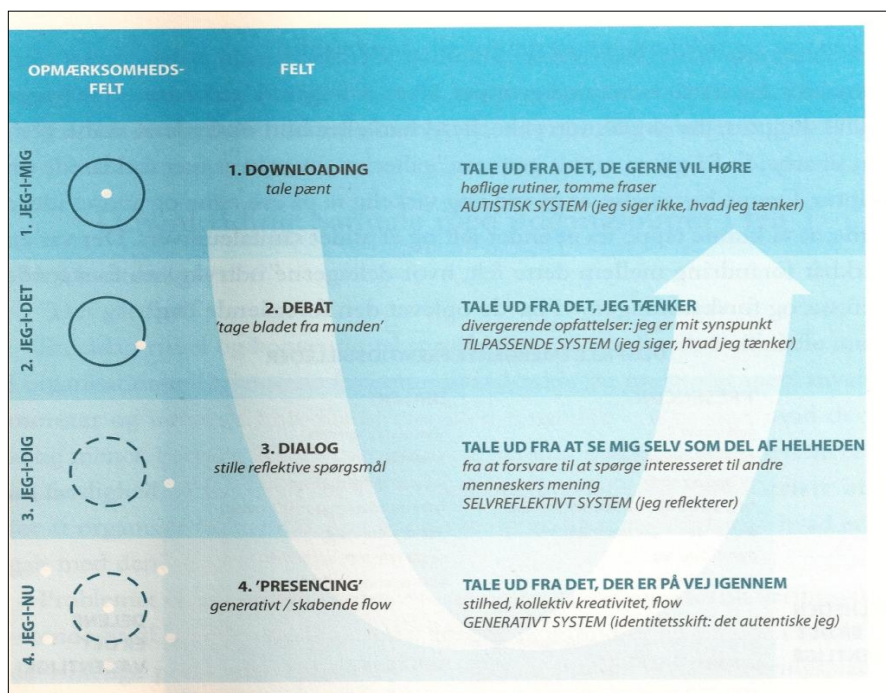
- Vi kan se kunstnerens færdige resultat.
- Vi kan betragte kunstneren, mens hun arbejder, og iagttage hendes proces.
- Og vi kan se kunstneren foran det tomme lærred.

Det er netop her principperne for tænkningen i Teori U skabes: Hvad er det, der sker foran det tomme lærred? Hvad får kunstneren i gang med det første penselstrøg? Hvad er kilden til hendes handlinger? Man kan ikke, ud fra iagttagelse af det færdige resultat eller ud fra en iagttagelse af processen, bestemme det indre sted, hvorfra menneskelige handlinger opstår. (Scharmer 2008:29). Dette indre sted *kilden* er et område, vi normalt ikke erkender, og inspireret af Francisco Varela kalder Scharmer dette sted *den blinde plet*. Den blinde plet er til stede i alle systemer, men den er normalt skjult, og netop opmærksomheden på, hvordan den blinde plet manifesterer sig, er et kardinalpunkt i teori U, hvor man ved at omdirigere fokus kan begynde at se den seende, Selvet (ibid. 2008:441).

6.2. Fire samtalefelter

Teori U opererer med fire samtalefelter. I samtalen positionerer man sig i et af de fire samtalefelter; downloading, debat, dialog og presencing i forhold til sin 'jeg-position' (se også afsnit 5.3.2).

Når jeg-positionen er jeg-i-mig, ser jeget samtalen ud fra en position, hvor jeget downloader egne mentale billeder og konstruktioner. Jeget står i 'sikkerhed' og reproducerer eksisterende regler og fraser og undgår at tale om det, der kan være svært at tale om. I forhold til organisatorisk læring er dette et problem, idet samtale i denne position hindrer en gruppe i at tale om virkelige problemer.



Figur 3 (Scharmer 2008:265)

Når jeg-positionen er jeg-i-det flyttes fokus, så jeget bliver i stand til at give sin mening til kende, og også lytte til andre opfattelser, der muligvis kan ændre jegets mentale modeller. Der kan skabes debat, hvor divergerende opfattelser kan fremsættes, og organisationen kan få flere synsvinkler på en given problemstilling.

I jeg-i-dig positionen kan man give slip på opfattelsen af at 'jeg er mine synspunkter' og i stedet lytte med empati og indgå i dialog. I dette felt går man fra at opfatte verden som et ydre sæt objekter, til at se verden som og sig selv som en del af den skabende proces, så man ikke længere forsvare eget system, men er interesseret i at tale med andre ud fra en erkendelse af, at man selv er en del af det pågældende system, og at systemer kan ændres (Scharmer 2008:270).

I Jeg-i-nu positionen er grænserne mellem jeget og samtalepartnerne er udvidede, så de opererer ud fra et fælles felt, hvor samhørighed og en dyb opfattelse af meningsfuldt nærvær styrer samtale og samvær. I dette felt kan nyt skabes.

6.3. Voice of Judgment, Voice of Cynicism, Voice of Fear

For at arbejde sig ned i gennem U'et skal man konfrontere og overvinde de tre indre modstandere: Voice of Judgment, Voice of Cynicism, og Voice of Fear.

VOJ: Hvis vi ikke kan lukke af for vores indre vurderinger, kan vi ikke nå ind til vores virkelige kreativitet og nærvær i nuet.

VOC: Vores kyniske stemme er alle emotionelle handlinger, der gør at vi distancerer os fra problemet. Hvad er det, der er på spil, når vi begynder at nå

ind til det åbne hjerte? Først må vi placere os i en situation, hvor vi er sårbare, og det sker ikke, når vi skaber afstand.

VOF: Vores stemme af frygt. Forsøger at forhindre, at vi giver slip på det vi har, på den vi er. Kan manifestere sig på mange måder: I frygt for at blive til grin, i frygt for at tabe ansigt eller i frygt for at blive udstødt. Kan vi overkomme frygten og give slip på det gamle, kan vi træde ud i det ukendte og være skabende. Scharmer mener, at den største modstand mod at bevæge sig gennem U'et kommer indefra. Det er vigtigt at have fokus på og konfrontere denne indre modstand, også selvom den viser sig igen og igen. Ved at nulstille sin dømmende stemme, give afkald på sit kyniske syn og overvinde frygtens stemme kan det nye tage form.

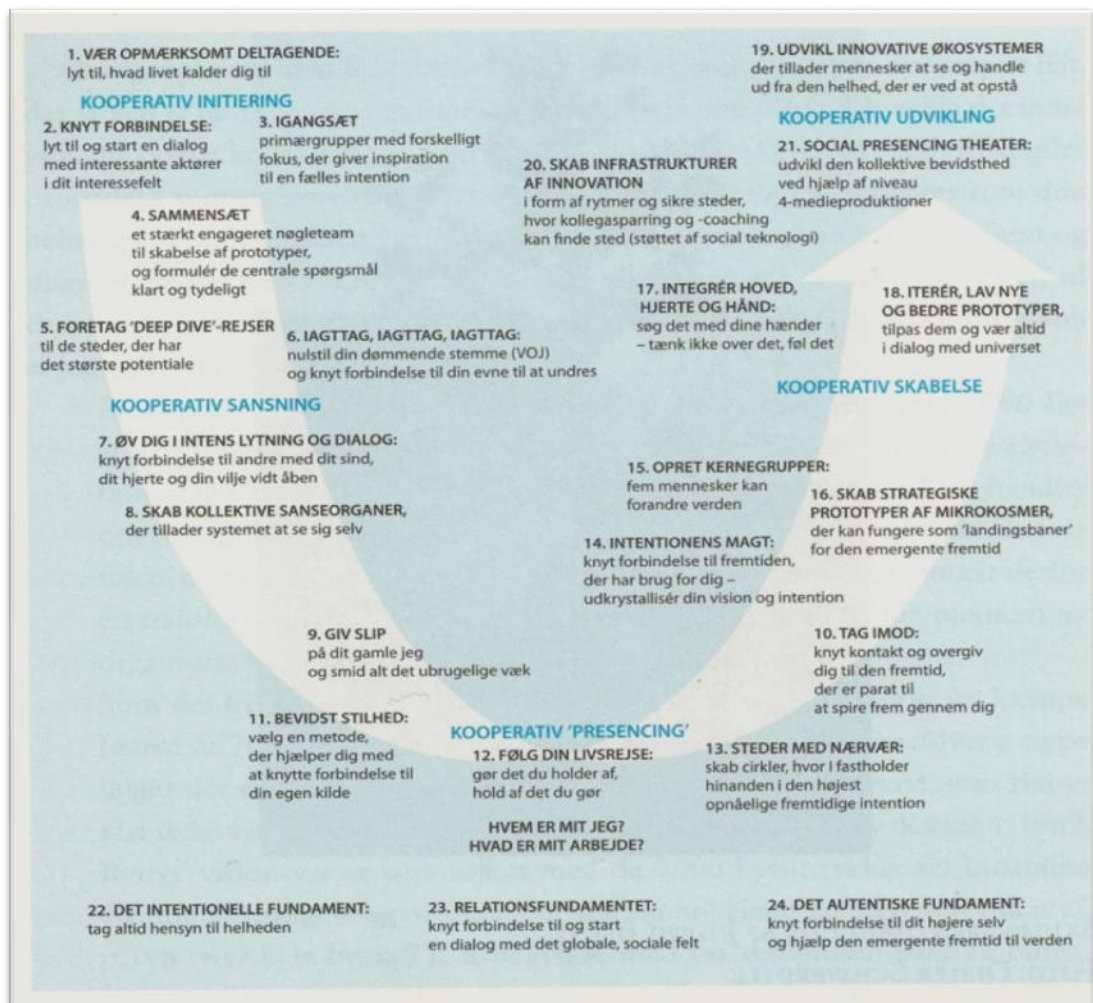
7. Teori U i praksis

Scharmer giver i Teori U ideer til, hvordan man i praksis kan anvende teorien som metode til innovation og forandringsledelse. Teori U hviler på metodesiden på principperne fra proceskonsulentmetoden som formuleret af Edgar Schein: *Vær altid parat til at hjælpe og bliv altid indenfor virkelighedens grænser* (Scharmer 2008:363). Teori U er en social teknologi og tager derfor et kooperativt udgangspunkt gennem samarbejde i 24 principper (hvoraf jeg her refererer de 20) indenfor de fem bevægelser: Kooperativ initiering, kooperativ sansning, kooperativ presencing, kooperativ skabelse og kooperativ udvikling.

7.1. Kooperativ initiering

ad1) Processen begynder hos individet, der ud fra sit interessefelt åbner sig mod andre. Kooperativ initiering er at finde fælles udgangspunkt ved at lytte til andre og til det, livet kalder én til at gøre, at skabe en fokuseret bevidsthed, der styrker nærvær og aktiv deltagelse i verden. Dømmefrit skal man lægge mærke til sit samspil med andre, hvad andre vil have fra én, eller hvad de foreslår én. På denne måde vil man efterhånden udvikle en indre iagttagelse, som kan betragte sig selv fra en anden persons synsvinkel (Scharmer 2008:364).

Ad 2) Lyt til og start en dialog med interessante aktører i interessefeltet. Ved at tale med og lytte til interessante mennesker, både kendte, og dem der normalt ikke bliver hørt, kan man lære, hvad der skal til for at flytte den nuværende situation hen i mod den optimalt mulige fremtid. *De mest betydningsfulde aktører, hjælpere, fremtidige partnere og vejledere viser sig ofte at være nogle helt andre, end du havde forventet. Derfor er det nødvendigt, at du er åben overfor nye forslag, og at du har opmærksomheden rettet mod den hjælp og vejledning universet giver dig* (Ibid:364).



Figur 4 (Scharmer 2008:420)

Ad 3) Næste skridt er at samle primærgrupper bestående af aktører med forskelligt fokus, der har brug for hinanden for at komme fremad. Forskellighed giver inspiration til en fælles intention. For at skabe samhørighed og fællesskabsfølelse handler det ikke om at få 'solgt' sin idé, men derimod om at løsne grebet om sin idé, så der opstår rum til, at de øvrige aktører kan føje til og fuldende billedet.

7.2. Kooperativ sansning

Ad 4 og 5) Kooperativ sansning er at søge de steder hen, der har de største muligheder. Teamet, der har en fælles fremtidig intention, skal nu ud på en sansnings-, oplevelses- og læringsrejse ved at handle.

Her skal der lyttes med åbent sind og åbent hjerte. For at skabe fokus og engagement, er det nødvendigt klart at formulere:

- Hvad man ønsker at skabe.
- Hvorfor det er vigtigt.
- Hvordan man vil gøre det.
- Hvilke roller og ansvar de forskellige aktører har.
- Hvornår og hvor de første skridt tages og den fremtidige køreplan.

Desuden er det nødvendigt, at man afdækker udgangspunkter ved at fortælle hinanden, hvorfor man deltager i projektet.

Ad 6 og 7) For at få det optimale ud af arbejdet er det vigtigt at nulstille sin dømmende stemme (VOJ) dvs. lukke for de vanemæssige, forudindtagne meninger, man udtrykker på baggrund af erfaringer og mønstre fra fortiden. Der skal åbnes for granskning, undren og ægte spørgende interesse, dialog og lytning ud fra alle fire lyttekanaler: Lyt ud fra det kendte, lyt ud fra det der overrasker dig, lyt ud fra en følelse af empati med den, du taler med og lyt ud fra den dybeste kilde med åben vilje. Dialog kan på denne måde flytte sig fra en normal reflekterende drøftelse til et dybere flow af mening og essentiel emergens (Scharmer 2008:380).

Ad 8) Man kan anvende cafemetoden til at skabe kollektive sanseorganer, hvor individuelle sanseaktiviteter som f.eks. deep-dive læringsrejser og dialogiske interviews kan bringes i spil i kollektiv samtænkning og samsansning. Cafemetoden bygger på syv enkle principper: Tydeliggør konteksten, skab en venlig atmosfære, præciser de vigtigste spørgsmål, opfordr alle til at bidrage, sammenknyt forskellige perspektiver, lyt intenst til synspunkter og yderligere spørgsmål, skriv opdagelserne ned og delagtiggør en større gruppe i resultaterne (Ibid:380).

7.3. Kooperativ presencing

Ad 9 og 10) Fra fordybelse i kontekster og steder, der har det største potentiale, er næste bevægelse fokuseret på *at nærme sig de dybeste videnskilder: At skabe forbindelse til den fremtid, der er parat til at spire frem gennem dig* (Ibid:381). Man gør dette ved at give slip på sit gamle jeg og smide alt ubrugeligt væk. Scharmer mener at den største modstand mod at bevæge sig gennem U'et kommer indefra. Det er vigtigt at have fokus på og konfrontere denne indre modstand, også selvom den viser sig igen og igen. Rent praktisk kan man arbejde med at give slip på sit gamle jeg ved at undersøge, hvilke situationer, metoder og aktiviteter, der er de bedste kilder til energi og inspiration og

hvordan disse aktiviteter og situationer kan anvendes som byggeklodser for fremtiden.

Ad 11) Presencing teorien bygger på ideen om, at ethvert menneske ikke er én, men to: Den person, man er blevet til gennem sin livsrejse, som resonerer ud fra fortidens dimension og det latente væsen, vi kunne udvikle os til i fremtiden. Hvem vi er, er et resultat af de valg og handlinger, vi foretager. Presencing handler om at forene de to jeger, få dem til at tale sammen og lytte til hinanden, resonere både individuelt og kollektivt.

En metode til at forene de to jeger er at have en daglig rutine til opnåelse af indre stilhed, f.eks. ved at søge stilhed i naturen, meditation, udføre yoga eller qi gong, søge ensomhed; kort sagt skabe et frirum i løbet af dagen, hvor man i stilhed kan reflektere dybt og hjælpe med at skabe kontakt til det, der er det væsentlige for en selv (Ibid:384). I grupperegi på f.eks. kurser og seminarer kan man indlægge timer af stilhed efterfulgt af dialoggrupper.

Ad 12) Kreativitet handler om at dykke ned i sin egen kilde og følge sine egne instinkter. Derfor er det væsentligt, at man *gør det man holder af, og holder af det man gør – at følge sin egen lykke tilstand sin følelse af den opståede fremtid* (Scharmer 2008:388).

Ad 13) Det er væsentligt for processen at skabe kollektiv bevidsthed i 'nær-værsgupper' (min oversættelse), hvor deltagerne støtter hinanden i at skabe mening og fastholder hinanden i den højst opnåelige fremtidige intention.

7.4. Kooperativ skabelse

Ad 14) Scharmer opererer, inspireret af filosofen Martin Buber, med to slags vilje. Den lille vilje, ens instinkter og den store Vilje, den fremtid som har brug for os for at komme til verden (Ibid:393). Scharmer beskriver en energiøkonomi, der med udgangspunkt i den dybeste kreative styrke bygger på et simpelt princip: *"Hvis du giver alt, hvad du har, og alt det, du er, til et projekt, som er væsentligt for dig, vil du få alt foræret"* (Ibid:393).

Det handler i høj grad også om, at det arbejde man udfører, gør en forskel og har en reel betydning for andre mennesker, for jo mere man giver, jo mere får man igen, når arbejdet gør en forskel.

Ad. 15) Scharmer foreslår, inspireret af Margaret Meads tanke om, at en lille gruppe engagerede samfundsborgere kan forandre verden, at man opretter kernegrupper, som engagerer sig fuldt og helt i formålet med projektet og i at nå et positivt resultat. *"Denne gruppe går derefter ud i verden og skaber et energifelt, der begynder at tiltrække folk, muligheder og ressourcer, der får ting til at ske. Så der bliver opbygget et momentum. Den oprindelige kernegruppe fungerer som et redskab, for at helheden kan manifestere sig"* (Ibid:396).

Ad.16) Kooperativ skabelse er at få ideer op at stå ved hjælp af prototyper, og med hurtig læring at udvikle den eksisterende prototype ved hjælp af feedback fra alle interessenter. Prototyper skabes ved, at ideen fremlægges, inden den er fuldt udviklet. Formålet er at generere feedback fra alle interessenter, så man kan finpudse og justere projektet. Det vigtigste er at udforske fremtiden via handling, ikke via analyse – sagt på en anden måde: *Lav fejl på et tidligt tidspunkt, så lærer du hurtigere* (Ibid:397). En prototype er fokuseret på optimal læring. En prototype er en landingsbane for fremtiden – en miniversion af det, man ønsker at skabe. Det kræver, at man vover at igangsætte projekter, inden man har fuldt overblik over planen og projektet, man må kunne improvisere, lytte til den indre kilde til inspiration, delagtiggøre andre i hvad man har lært, finde ud af hvad der skal gøres her og nu og involvere andre aktører i de næste praktiske skridt.

Ad.17) Hvor venstre side af U’et handler om at åbne sig og konfrontere modstanden, drejer bevægelsen op ad U’ets højre side sig om at integrere hoved, hjerte og håndens intelligens i praktiske anvendelser. På vejen ned i U’et er det den dømmende stemme (VOJ), kynismens stemme (VOC) og frygtens stemme (VOF) der skaber modstand. På vejen op ad U’et er det tre forældede måder at operere på der skaber modstanden; eksekvering uden improvisation og bevidsthed, endeløs refleksion uden vilje til handling, og snak uden forbindelse til kilde og handling (Scharmer 2008:401).

Ad. 18) Gentag og lav nye og bedre prototyper. Tilpas dem og vær altid i dialog med universet. Man skal operere ud fra en indre forestilling om, at verden generøst hjælper én i sit forehavende, så man kan lære fra verden, slibe kanter af og lave en ny forbedret udgave af prototypen efter hvert møde med og feedback fra andre mennesker.

7.5. Kooperativ udvikling

Ad.19) Når prototyperne er evalueret og vurderet, skal det nye integreres i det rette institutionelle økosystem med den rigtige understøttende struktur. For at forhindre, at det nye bliver en episode og systemet falder tilbage i de gamle måde at operere på, men bliver et reelt gennembrud, er det væsentligt, at der udvikles innovative økosystemer, der tillader mennesker at se og handle ud fra den helhed, der er ved at opstå.

Ad. 20) En organisation består af fire ”steder”, et fysisk sted, et virtuelt sted, et socialt-mentalt sted (fælles kontekst, tillid) og det formål og den intention, der deles af alle. Scharmer lægger her vægt på, at der skabes konkrete steder, ”huler”, hvor den kollektive bevidsthed er beskyttet, og hvorfra det nye kan begynde at spire frem (Scharmer 2008:410-411).

8. Analysens teoretiske udgangspunkt.

Projektet tager sit analytiske udgangspunkt i at undersøge interviewpersonernes konstruktion af virkeligheden i deres innovative proces via virkelighedens fire dimensioner – fakta, værdier, logikker og kommunikation som beskrevet i Dimensions of Change (Henriksen m.fl.2004).

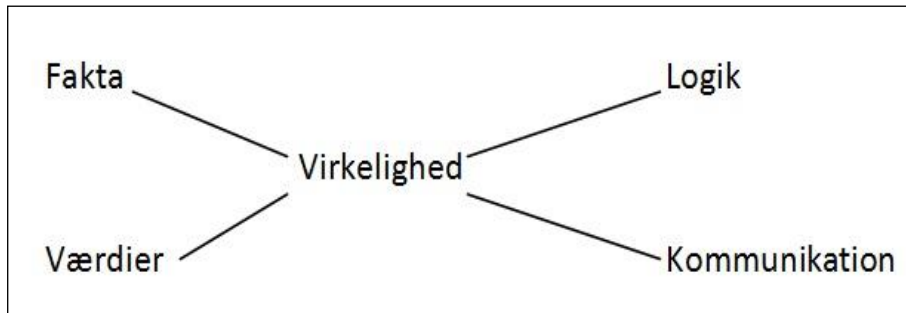
Vores konstruktion af virkeligheden skaber en distinktion mellem verden og virkeligheden. Verden er, som den er, mens virkeligheden er vores bevidsthed, viden om og følelser for verden. Ordet virkelighed kommer af ordet 'virke'. Virke er at leve, at gøre, at forandre og at få ting til at fungere. Når virkeligheden gestalter sig og bliver til en 'ting', opfatter vi den som en integreret enhed, en struktur, et system, som kun kan virke gennem denne integration. F.eks. er 'skole' en 'ting', en særlig struktur, der gestaltes i virkeligheden via alle de elementer, den dannes af: Ydre og indre betingelser, lovgivning, børnene, lokale forhold, lærerne, ledelsesform og andre faktiske forhold som bygninger, økonomi m.v. Integration er det centrale begreb, når vi ser på virkelighed, uden integration af elementerne, kan vi ikke forstå denne virkelighed (Nørreklit i Henriksen m.fl.2004).

Det modsatte af virkelighed er illusioner, drømme og fiktion. Man kan ikke forstå forholdet mellem verden og virkelighed som et dualistisk forhold, idet vi med vores virkelighedskonstruktion selv er en del af verden, og vi med en realistisk verdensforståelse, dvs. en ikke illusorisk forståelse, kan begribe verden og handle i verden.

Virkeligheder er subjektive forstået på den måde, at vi hver især konstruerer vores opfattelse af virkeligheden. En konkret ting som en stol er et givent objektivt faktum, men opfattes forskelligt af forskellige mennesker, og når vi deler vores forståelse af virkeligheden med hinanden, gør vi virkeligheden virkelig. Hvis vi ikke gjorde det, ville vi ikke kunne kommunikere med hinanden. Virkelighed er virkeliggjorte muligheder. Ved at forestille os fremtiden kan vi gennem vores virke gøre muligheder virkelige. Muligheder eksisterer ikke som sådan, med ved hjælp af logik er det muligt for os at finde ud af, hvilke muligheder vi har i fremtiden. Vores værdier, forstået som en del af vores virkelighedsforståelse, er bestemmende for, hvad vi anser som betydningsfuldt – og hvad der anses som vigtigt, også på længere sigt. Hvis alting hele tiden var i bevægelse, ville forandring ikke være mulig, for så var der ikke noget at forandre fra. Muligheder og værdier er nødvendige elementer af virkeligheden, og uden dem ville forandring ikke være mulig (Henriksen m.fl.2004:18).

8.1. Fakta, logik, værdier og kommunikation

Selvom vi oplever virkeligheden som en integreret helhed, beskriver Henriksen m.fl., hvordan virkeligheden kan forstås ud fra fire forskellige komponenter: Fakta, logik, værdier og kommunikation. Hver af disse fire komponenter fremhæver vigtige aspekter af virkeligheden.



Figur 5 (Henriksen m.fl. 2004:19)

Fakta bringer verden til os. Materielle realiteter, artefakter, historie, det der er, det der er sagt, det der er gjort. Vi kan ikke have fakta om fremtiden. Fakta alene kan ikke få os til at forstå verden eller det, der sker i verden. Vi kan ikke basere vores undersøgelse af verden alene på fakta, men vi kan heller ikke nærme os verden uden fakta. Fakta er sansbare, og vi ordner fakta ved hjælp af de traditioner og begreber vi har skabt via tidligere erfaringer. Oplever vi nye fakta, der ikke passer ind i de gamle begreber, må vi skabe nye begreber. Enhver bestemmelse af virkeligheden må baseres på fakta, ellers bliver det en illusion.

Logik er lige så vigtig som fakta i konstitution af virkeligheden. Uden logik ville konstitutionen af virkeligheden blive tilfældig, følelsesmæssig og uden muligheder. Logik beskriver vores forventninger og muligheder. Vi bruger logik til at konstituere sammenhæng mellem fakta, begreber og abstraktioner (abstraktioner forstået som ord, noget tænkt, der beskriver en del af virkeligheden). Logik eksisterer ikke objektivt set, men fremtræder gennem mennesker. Vi har brug for en logik til at vise os en logik. I det logik får form via mennesker, er de foranderlige. Vi kan ikke basere vores undersøgelse af verden på logik alene, for logik fortæller os intet om verden, men vi kan til gengæld ikke undvære logik, hvis vi vil vide noget om verden. Logik har flere forskellige fremtrædelsesformer:

Materiel logik beskriver regler, metoder og procedurer i sammenhæng med materiale, f.eks. hvordan man skal arbejde, hvis man vil gøre et bestemt stykke arbejde, i skolesammenhæng kan det f.eks. være lærerens didaktiske overvejelser. **Formel logik** er den slags logik vi finder i matematiske eller videnskabelige teorier. Kan fremstå som eneste legitime, men der er andre typer logik. **Subjektiv logik** beskriver vores individuelle forventninger og muligheder. Disse logikker kan blive objektgjorte som sociale logikker i en gruppe, en organisation eller et samfund. **Social logik** er nok den vigtigste logik, når vi taler om organisationer. Da vi alle indgår i mange forskellige sociale kontekster, definerer vi ikke virkeligheden helt selv. Social logik er konstrueret af individuelle logikker af aktørerne i en social kontekst og er meget influeret af traditioner. Social logik er et iboende aspekt i organisationer og hjælper os med at opretholde orden, fornuft og kompleksitetsreducere – med at konstruere vores virkelighed (Henriksen m.fl.2004:20). Social og subjektiv logik er altså vigtige, men er ikke

nødvendigvis altid bevidste for os. De er en del af vores common sense, noget vi tager for givet.

Værdier beskriver, hvad vi finder vigtigt. Værdier konstituerer, hvordan vi opfatter fakta og logik. Beskriver, hvad vi sætter højt, hvad vi kan lide og ikke lide. Værdier giver mening til virkeligheden. Værdier beskriver, hvad vi tænker, hvad vi bør gøre, hvordan vi vil være overfor andre mennesker. Værdier er vores ønsker og ambitioner og vores måde at organisere. Værdier er relateret til tid og den identitet, som varer. Værdier er knyttet til relationer til andre mennesker, og de er subjektive. Værdier kan objektgøres og bliver derfor mulige som sociale/fælles værdier, som kan guide grupper, organisationer og samfund. Værdier kan ikke iagttages på samme måde som fakta og kan ikke forstås på samme måde som logik, for værdier forstås via dialog med andre mennesker. Værdier står centralt, når vi undersøger verden, og uden værdier kunne vi ikke evaluere og vurdere forskellige muligheder. Vi ville ikke kunne overskride vores egne fordomme, vi ville udelukkende kunne se verden som fakta og logik. På den anden side kan vi ikke udelukkende basere os på værdier. Værdier er integreret i fakta, logik og sprog, så brugte vi kun værdier, ville vi kun undersøge vores værdier. Vi må derfor indse, at vores værdier er en del af undersøgelsen og som en central konstituent af virkeligheden (Henriksen m.fl.2004:21).

Kommunikation er ligeså vigtig i virkelighedsopfattelsen som de øvrige tre. Uden kommunikation ville der være stilhed. Kommunikation vedrører vores relationer til andre mennesker og inkluderer en etisk dimension. Kommunikation handler om dialog og forholdet mellem Jeg og Du / ego og alter. Kommunikation giver os via dialog adgang til fakta, logikker, og værdier. Kommunikation er det, der forbinder realiteter. Problemet med kommunikation er misforståelse. Når vi misforstår, er det fordi der er dele af andre menneskers virkelighedsopfattelse, vi ikke forstår. Heldigvis er vi i stand til at tale med hinanden og forstå hinanden, og på den måde få adgang til hinandens opfattelse af virkeligheden, men hvis vi baserede vores undersøgelser alene på kommunikation ville vi bare undersøge sprog og ikke den sociale verden. Vi må nødvendigvis kommunikere *om noget* (Henriksen m.fl.2004:22).

De fire elementer konstituerer tilsammen virkelighed, som vi oplever den over tid og i vores sproglige tilgang. *To understand people in organisations is to be able to speak their language. Descriptions of how language is used in local settings – language games in Wittgenstein's terminology – constitute the tools for this understanding* (Henriksen m.fl. 2004:36). Begrebsliggørelse giver mening til ord ved at integrere de fire elementer. Sådan at når vi taler om 'skole', fremstår begrebet skole for os på en meningsfuld måde. I min analyse undersøger jeg om, og hvordan arbejdet med U-processer har skabt en ændret virkelighed for interviewpersonerne. Jeg undersøger, beskriver og forsøger at for-

stå, hvordan aktørerne konstruerer deres virkelighed, hvad der virker og giver mening for dem, og hvordan de italesætter processen.

9. Teori Uanvendt som model for pædagogisk innovationsarbejde – en analyse.

I min analyse af processen på Århus Købmandsskole tager jeg udgangspunkt både i Hans Henning Nielsen kapitel i Fortællinger fra U'et, og i mit interview (se transskription bilag 1). Citater fra bogen angives. I min analyse af processen på Katrinebjergskolen tager jeg udgangspunkt i mit interview med Michael Blom (se transskription bilag 2). Citater er kursiveret. Når interviewpersonerne citerer andre, sættes disse udsagn i anførselstegn.

I analysen uddrager jeg, hvordan de to skoler konkret og kronologisk har taget Teori U i anvendelse i deres udviklingsarbejde, og hvordan processerne har formet sig. Desuden tager jeg udgangspunkt i, hvilke problemer de har oplevet undervejs i processen, og hvordan disse problemer er tacklet, og jeg undersøger, hvordan respondenterne opfatter, at processerne har ændret virkeligheden i deres respektive institutioner.

Løbende reflekterer, kontekstualiserer, fortolker og diskuterer jeg udsagn fra interviewene for at opnå en større forståelse af den oplevede virkelighed i de to institutioner, som den er set af interviewpersonerne.

9.1. Fakta om de to institutioner

HG⁷ afdelingen på Århus Købmandsskole er beliggende i området Sønderhøj, hvor forskellige uddannelsesinstitutioner ligger side om side med virksomheder, f.eks. har Arla sit domicil i området. HG har 100 undervisere fordelt på to afdelinger, begge afdelinger har været involveret i forandringsprocesserne. Skolen har næsten 1400 elever. Økonom Hans Henning Nielsen (HHN) er uddannelseschef for hele HG.

Katrinebjergskolens SFO er oprindeligt tre fritidshjem og en SFO, der er fusioneret til en SFO i tre afdelinger med hver sin afdelingsleder, der har det daglige pædagogiske og personaleledelses ansvar, samt en SFO-leder, økonom Michael Blom (MB), der blev ansat for at facilitere fusionsprocessen. Fusionsprocessen begyndte i august 2007 og blev igangsat af Aarhus kommune. Katrinebjergskolen har 13 specialklasser med børn med forskellige handicap. SFO har 250 børn og 28 ansatte. SFO bor på to adresser. Katrinebjerg er centralt beliggende i Aarhus tæt på universitetet og byens centrum.

9.2. Problem og intention Århus Købmandsskole

Udgangspunktet for organisatorisk forandring er, at organisationen står overfor problemer, der skal løses. Problemer, som den eksisterende organisation ikke umiddelbart kan løse, og organisationen er derfor nødsaget til at forandre sig for at kunne håndtere de udfordringer, den møder. For at kunne studere

⁷ HG er handelsskolernes Grunduddannelse, en merkantil erhvervsuddannelse.

disse ændringer, må man starte med at fokusere på de oplevede organisatoriske problemer (Henriksen m.fl. 2004:146).

Hans Henning Nielsen, Århus Købmandsskole, beskriver, at udgangspunktet for deres organisatoriske forandringsproces var en formodning om, at de kunne gøre noget ved frafaldsproblematikken. Problematikken er bredt erkendt både i organisationen, men også i sektoren som sådan, og både Århus Købmandsskole og andre erhvervsskoler har gjort mange forskellige tiltag for at løse problematikken, men man har hver gang kun opnået midlertidige resultater, *vi har ikke på noget tidspunkt gennem de sidste 15 år opnået resultater, der holdt i mere end 3-4 måneder* (HHN). På Århus Købmandsskole afholder man pædagogiske seancer, hvor man konstaterer, at det, man tidligere har prøvet, ikke virker. Man gennemlæser derfor de ca. to hylde-meter rapporter om tiltag og projekter, der har været iværksat for at bekæmpe elevfrafald, og man opdager, at disse tiltag ikke er særligt varierede, men rummer mange gentagelser, hvor udgangspunktet er: Vejledning, kontaktlærerordninger, mentorer, skolemiljø, samarbejdet mellem skoleformer, strukturer og udbud af uddannelsesforløb. Disse kategorier er forskellige, men ingen vedrører det, der foregår i undervisningen. *Det havde hele tiden ligget som fornemmelse hos os, at der havde været for lidt fokus på undervisningen. Alle i sektoren løb som lemminger efter de samme projektmidler og de samme løsninger. Vi besluttede at gøre op med denne tænkning og formulerede frejdigt en ny strategi for øget gennemførelse* (HHN i Belling og Gerstrøm 2010:188).

I overensstemmelse med det, de finder ud af ved læsning af tidligere tiltag og projekter, beslutter de sig for at arbejde systematisk på tre niveauer: Det strukturelle niveau, f.eks. med deres udbud, og hvordan de matcher behov og krav. Det sociale niveau, rundt om undervisningen f.eks. studieture og fredagsbar, men også hvordan man befinder sig som medarbejder, elev og studerende. Og sidst, men ikke mindst med den pædagogiske virkelighed. De finder dog hurtigt ud af, *at det der rundt om undervisningen er vi sådan set ret gode til. Strukturen har vi arbejdet med siden 2004, og vi er ret gode til forandringer af den type*(HHN). Det, de stod mere faglende overfor var deres pædagogiske udvikling. Ikke den fagfaglige, for det havde de arbejdet med i den individuelle kompetenceudvikling, men de stiller sig spørgsmålet, hvad er det for et pædagogisk fundament de arbejder ud fra? Hvad er det, de tror virker? *Ikke i en søgen efter best practice, men mere i et spørgsmål om – hvordan gør vi egentligt det her? Ud fra dette spørgsmål besluttede vi at lave en masse ting i fællesskab, så vi fik en fælles forståelse af ting*(HHN). Man udarbejder handleplaner for kompetenceudvikling. En af handleplanerne knytter sig ind i undervisningen med udgangspunkt i leg, læring og innovation, faglig læsning, It i undervisningen og kernefaglighed.

Man står altså overfor et faktisk problem med for meget elevfrafald. Man har tidligere forsøgt at løse problemet primært ved hjælp af strukturelle ændringer, men har oplevet, at ingen af de hidtidige tiltag har løst problemet. Man opdager nu en hidtil uopdaget mulighed i at arbejde sig ind i pædagogikken, og man forestiller sig, at man i fællesskab kan se på mødet mellem lærer og elev i undervisningen og på undervisningens *hvad* og *hvordan*.

Det er alment kendt i uddannelsesverdenen, at læreres metodefrihed lægger en vis dæmper på lærere og ledelses indbyrdes dialog om undervisningens *hvad* og *hvordan*. Didaktikken er mere eller mindre en 'privat sag', ligesom det, der foregår, når døren til klasseværelset er lukket, i mange undervisningsinstitutioner opleves som en privat sag, så længe man handler i overensstemmelse med skolens logikker, følger bekendtgørelser m.v. For erfarne lærere bygges mange didaktiske valg på lærerens *fremskrivninger baseret på tidligere erfaringer med henblik på at skabe en meningsfuld og nærværende undervisning* (HHN i Belling og Gerstrøm 2010:191). Skolen ønsker at skabe innovative lærerkompetencer, så læreren ikke blot fremskriver tidligere erfaringer, men formår at skabe nye undervisningssituationer med udgangspunkt i potentialet i fremtidige, endnu ikke kendte, muligheder.

Skolen beslutter sig altså for at arbejde med i fællesskab at italesætte og udvikle kompetencer i et felt, der normalt er personligt erfaringsbaseret og mere eller mindre tabubelagt, og hvor man kommer tæt på den enkelte lærers personlige kompetencer. Hermed forsøger man at transcendere triple-loop læring, hvor man lader dybtliggende antagelser komme til debat, idet man endvidere søger at afdække den fælles vilje til læring og forandring.

9.2.2. Problem og intention Katrinebjergskolens SFO

Der blev i forbindelse med sammenlægningen af de fire institutioners forskellige kulturer og måder at løse opgaver på lavet en del fusionsprocesser for at skabe et fundament og et fælles afsæt. F.eks. arbejdede man med jobrotation, hvor man så hinanden arbejde, og man var i Italien for at lære, hvordan man der arbejder med handicapinklusion.

I løbet af den proces skiftes nogle af medarbejderne ud: *Så ind i den her proces var vi nået til et punkt, hvor vi er kommet så langt, og vi havde fået skiftet de medarbejdere ud, som nu skulle skiftes ud, dem der havde fundet ud af i den proces, at de alligevel ikke skulle være her, når nu det forandrede sig* (MB).

Da institutionen er nået igennem de første fusionsøvelser, når Michael Blom til et punkt, hvor han bliver optaget af, hvordan organisationen fremover skal udvikle sig, og han mener ikke, at de kan blive ved med, at gøre som de plejer. Blandt andet er han optaget af den måde SFO-tid og undervisning er adskilt, og han synes, at *der kommer for lidt ud af hænderne på pædagogerne*. Han stiller sig spørgsmålene: *Hvad er det den enkelte er optaget af rent fagligt? Hvorfor er det man har valgt at blive pædagog? Hvad er drivkraften?* (MB)

Problemet for organisationen spirer altså frem som følge af en fusionsproces, hvor lederen personligt bliver optaget af, hvordan han kan forestille sig organisationen udvikle sig. Han tænker, at noget kunne være anderledes. Her stiller han sin virkelighedsoplevelse i perspektiv. Han ser ud fra de værdier og logikker, han selv har i arbejdet, f.eks. når han tænker, at samarbejdet mellem skole og SFO kunne være anderledes, og han undrer sig over, hvilke værdier og logikker, der mon ligger til grund for medarbejdernes arbejde. Problemet er altså umiddelbart oplevet af og funderet hos en enkelt person – lederen, der ikke som det øvrige personale har en pædagogisk baggrund. Man kunne derfor tolke MBs udtalelse om, *at der kommer for lidt ud af pædagogernes hænder* sådan, at han mener pædagogerne er ineffektive, måske endda dovne, men set i lyset af den proces man siden igangsætter, tolker jeg udtalelsen sådan, at han ud fra en rationel logik mener, at pædagogerne, ud fra deres særlige værdier og logikker, har oparbejdet en række rutiner og strukturer i hverdagen, men at disse hverdagsrutiner ikke nødvendigvis er reflekterede, og ikke nødvendigvis er adækvate i en fremtidig virkelighed. MB ønsker derfor, at medarbejderne forholder sig til arbejdets kerneydelse, og han igangsætter en medarbejderudviklingsproces, hvor der tages udgangspunkt i den enkelte medarbejders drivkraft i pædagogarbejdet.

Enhver profession oparbejder sine særlige faglige logikker og værdier, og hver organisation sine særlige sociale logikker og værdier, der er skabt over tid af organisationens medlemmer, og som er en del af hverdagsbevidsthedens common sense, og som derfor ikke nødvendigvis er bevidste for organisationens medlemmer. Donald Schön forklarer, at en professions praktikere deler et sæt af værdier, præferencer og normer, *hvormed de skaber mening i praktiske situationer, formulerer mål og retninger for handlinger, og bestemmer, hvad der konstituerer acceptabel professionel adfærd* (Schön, 1987:263). Det kan i en faglig virkelighed være problematisk at forholde sig kritisk og udviklende ind i fagets inderste selvopfattelse, men både på Århus Købmandsskole og på Katrinebjergskolen er udgangspunktet for den videre proces netop, at man ser på de felter i organisationen, der normalt ikke italesættes.

Dette kræver ifølge Scharmer, at man kan positionere sig i samtalens 3. og 4. felt, dvs. at man kan kommunikere på en dialogisk måde ud fra en Jeg-i-dig og jeg-i-nu position i et kollektivt flow. Det kræver altså særlige kommunikative kompetencer og vilje til at slippe sin indre modstand, et emne jeg kommer nærmere ind på i afsnit 9.3.4.

9.3. Processens igangsættelse og forløb, Århus Købmandsskole

I arbejdet med leg, læring og innovation lægger man vægt på kropslighedens betydning i underviserens arbejde og selvforståelse. *Vi er i en branche, hvor vores produkt er vores kompetence, der bliver vi let meget hoved og meget lidt krop. Vi ved godt fra al kommunikationsteori, at alt det andet måske er mere vigtigt end det, der kommer ud af munden – så hvordan får vi sat det i spil på*

en fornuftig måde, hvordan kan vi bruge det, måske direkte professionelt? (HHN).

Jeg ser her HHN sprogliggøre problem og løsning ud fra lærerens virkelighed, f.eks. når han siger *vi*, i stedet for *de*, og at det er en fornemmelse for og solidaritet med lærerens virkelighed, som lægges til grund for det videre arbejde.

9.3.2. Leg og tillid

Som en begyndelse tager de udgangspunkt i legen, i en forståelse af legen som rum for kreativ udfoldelse, og som en mulighed for at glemme tid og sted, og som en mulighed for *at sætte læringsstile og kompetencer i spil uden hensyntagen til fagopdeling, faggrænser og andre former for kategoriseringer og eksklusion* (HHN i Belling og Gerstrøm 2010:189). Konkret tager de kontakt til en lokal gøgler-skole, som hjælper dem i gang med at lege med hinanden. Der afholdes en pædagogisk dag, hvor de bl.a. spiller spil, og de tager en tur til Amsterdam, hvor de giver hinanden udfordringer og har fælles oplevelser. *Blandt andet sang vi på gaden nede i Amsterdam og gjorde alle mulige sådan grænseoverskridende ting; vi sprang i springlagner – blev kastet op i luften og blev grebet igen, og vi arbejdede sådan lidt som gøglere og det var jo vældig sjovt* (HHN). HHN beskriver, at de i denne opstartsfasen ikke kommer ret dybt rent fagligt, men at de fælles oplevelser lægger en grund af indbyrdes tillid. *Der er ingen tvivl om, at dér lærte man hinanden rigtig godt at kende. Den interaktion der er, når der er nogen fra gruppen, der har stillet de andre en udfordring, så går man jo og snakker med nogen på en anden måde, fordi man lige har haft en fælles oplevelse, som måske har pirret lidt* (HHN). Det bliver legitimt i gruppen at være ærlig og at sige til og fra i hverdagen. *Vi er blevet langt mere ærlige, også overfor os selv. Så tør man også komme ind på sit kontor bagefter og sige- jeg har haft den mest forfærdelige time, der var den elev der var sådan og sådan, jeg gjorde sådan og sådan, hvad siger I andre? Det legitimerer det, og man får et tættere kollegialt sammenhold* (HHN).

Jeg tolker det sådan, at HHN mener, at gruppen via deres fælles oplevelser med udgangspunkt i legen ændrer deres måde at kommunikere med hinanden, og deres værdier i forhold til fællesskabet ændrer sig så medarbejderne, fordi de har tillid til hinanden, ser den værdi og betydning de har for hinanden i gruppen, at de ikke er 'privatpraktiserende', men at det bliver legitimt at kommunikere f.eks. sårbarhed.

Man kunne dog stille spørgsmål til det relevante i dagsordenen til en sådan rejse, hvad er det man vil opnå? Hvorfor skal man væk fra de vante omgivelser, er det nødvendigt at hive folk ud af rammerne for at inspirere dem til at få bedre kendskab til sig selv og kollegerne? Er det nødvendigt at pirre folk, og skal det være pinligt?

Jeg tænker, at man må gøre sig klart, at oplevelser, selvom de kan være sjove og virke som en belønning fra arbejdsgiveren, i sig selv ikke er nok til at forandre, men at forandringen må omsættes og opstå i konteksten, så det får mening at bevæge sig. Den lærer, der f.eks. har svært ved at sige til og fra, skal

kunne sige til og fra i forhold i det, der giver mening i lærergerningen - fordi man vil noget med sit arbejde, fordi drivkraften i at se 'den unge flabs' potentialer, og kunne strække sine egne potentialer som underviser for at få elevens potentialer frem.

9.3.3. At snuble over U'et

Efter de indledende øvelser får man på skolen lyst til og behov for at komme et spadestik dybere, og en gruppe bestående af 12 medarbejdere, primært ledere og interne konsulenter, sætter sig for at finde ud af, hvordan de kan komme videre i processen. De planlægger et seminar, hvor de bryder med normal mødekultur og –struktur, f.eks. har de ingen på forhånd given dagsorden. De mødes et sted, hvor de kan være sammen uformelt, og hvor forskellige kreative udfoldelsesmuligheder faciliteres. På disse møder tilknyttedes en ekstern konsulent, hvis opgave er at være observatør og bidrage til processen, *hvis det falder naturligt*. Det er konsulenten, der gør gruppen opmærksom på, at de arbejder i overensstemmelse med Teori Us principper. *Da vi så havde arbejdet en hel dag og måske fået skabt en ide om, hvordan vi egentligt havde arbejdet med de tidligere projekter, så var det at han (konsulenten) bryder ind og siger "det her er teori U". Det havde vi nok hørt lidt om, men så prøvede han lige ganske kort at ride op, så var det jo lige pludseligt, at vi lå 12 mennesker i sækkestole og sagde, jamen det er jo sådan vi arbejder. Hele den proces vi havde været i gang med, det er jo sådan vi havde tænkt* (HHN).

Teori U introduceres altså af den eksterne konsulent på baggrund af de iagttagelser og refleksioner, han gør sig over gruppens igangværende proces. Skolen har ikke opsøgt teorien selv, men de er som HHN udtrykker det *snublet over U'et*.

9.3.4. Modstand

Skolen sætter nu kompetenceudvikling i gang med udgangspunkt i teori U. Alle ledere og undervisere bliver introduceret til teorien. HHN beskriver, hvordan Teori U i denne fase skiller vandene. En del af medarbejderne synes umiddelbart, at teorien virker oplagt at bruge i innovationsarbejdet, idet man *for en gang skyld kan bruge sig selv* (HHN). Andre medarbejdere synes, det virker meget ukonkret og ville foretrække redskaber, man kan anvende direkte ind i faget. HHN giver udtryk for sin undren over, at modstanden kom fra en for ham uventet kant, idet medarbejdere, der ellers var åbne og eksperimenterende repræsenterede modstanden. Modstanden gik dels på, at nogle medarbejdere mente, at det var for ustruktureret, når man ikke kendte målene på forhånd, *netop fordi den metode man skal bruge, der er jo ikke nogen opskrift på det. Hvordan skal man bevæge sig? Hvordan skal man komme dertil? Den blinde plet og alle de her ting. Der er jo ikke noget værktøj, de fleste steder man arbejder sætter man det jo på en eller anden formel, og så gør vi det*. Dels gik modstanden på teoriens spirituelle element *man kan møde "er det her er det scientology? Hvad er det for Rudolf Steiner principper?"* Altså, *hvis det får et religiøst præg, så bliver det svært* (HHN).

HHN giver udtryk for, at skolen håndterer modstand ud fra et positivt syn på modstanden, idet han mener, at modstanden kan være et legitimt udtryk for usikkerhed, som nødvendigvis må afdækkes. *Måske har modtageren ikke forstået, hvad det her handler om, det må vi have afdækket. Hvis det viser sig at den modstand er fuldt berettiget, og det ikke er muligt at komme videre, ja, så må vi jo stoppe* (HHN).

Modstanden går altså primært på to forhold, for det første det ustrukturerede i modellen, som fordrer at medarbejdere selv og sammen skal skabe nye veje uden på forhånd at kende endemålene. Umiddelbart mener jeg ikke, HHNs analyse af modstanden kan godtages, idet han retfærdiggør sit eget standpunkt til teorien ved at lægge problemet hos 'de andre'. Teori U er med sin helt egen grammatik en ret struktureret model. Det er muligt, at medarbejdere rent faktisk har sat sig ind i teorien, og har et standpunkt i forhold til den. Eller måske har de ikke forstået, hvordan organisationen vil facilitere processerne omkring arbejdet. For at kunne gå nye veje kræver det, at man som menneske kan frigøre sig fra den måde, man normalt opfatter virkeligheden, at man får eller tør tage sig friheden til spørgende og legende at være i mulighedernes rum. Dette kræver at organisationen kan skabe et spørgende, legende og undersøgende miljø, sådan at medarbejderen tør lægge sin modstand og ønske om struktur, og tør tage chancen for at begå fejl, og for ikke at nå et bestemt sted hen.

Det kan også tænkes, at nogle af de velargumenterende medarbejdere tidligere har haft 'patent' på udvikling i organisationen, og oplever ved anvendelsen af Teori U, at de mister magt på dette område, fordi det ikke kun er de gode argumenter, veltalenhed og hurtige løsninger, der er i fokus, men også kropslighed, intuition og fordybelse. Ved at være imod Teori U, kan de give udtryk for deres modmagt.

Modstanden omfatter også teoriens spirituelle side. Dette emne behandler jeg i afsnit 9.7.

9.3.5. Udvikling af Next practice

Næste fase består i at undervisere går i gang med at udvikle konkret undervisning med afsæt i U'et. I denne fase arbejder den enkelte medarbejder med at udvikle next-practice situationer. Meningen med arbejdet i denne fase var først og fremmest, at medarbejderne skulle arbejde med U'et og komme igennem U'ets faser. HHN giver udtryk for, at man ikke havde gjort sig helt klart, hvordan man f.eks. via øvelser og støttepunkter kunne hjælpe igennem U'ets bevægelse, og flere medarbejdere giver udtryk for deres frustration, eller undlader at arbejde med U'et, og for at fremkomme med resultater inddrager de de metoder, de normalt anvender. Erfaringerne fra denne fase gør, at man i næste fase sætter medarbejderne sammen i makkerpar, hvor man gensidigt

støtter hinanden ved, at makkeren har en række støttespørgsmål, der hjælper udvikleren igennem U-processen. I denne fase bliver der skabt mange nye tiltag, og HHN beskriver, hvordan automatreaktioner blev forkastet, at gamle undervisningsmaterialer blev smidt ud og erstattet af nye med en løsere struktur. På baggrund af impulser formulerer medarbejdere grundantagelser for god undervisning, nye fag, og nye samarbejdsformer.

Tredje fase er i team af fem til otte personer, som har til opgave at udvikle undervisning, hvori U'et indgår og bliver en del af læringen. Alle har efterhånden tilegnet sig U-modellen, og der er fundet et sprog for tingene. Problemet, der viser sig her, er mangel på tid til at arbejde sammen om processerne, men der bliver sat mange prototyper af konkrete undervisningsforløb i værk som afprøves sammen med eleverne.

I sidste fase er U'et integreret i alles arbejde. Man arbejder ud fra U'et, når man udvikler nye tiltag og når man udvikler nye kompetencer. *Den proces vi har været igennem, hvor vi har arbejdet med innovation, vi har arbejdet med det vi kalder krop, leg og læring, hvor der har været fokus på, hvad der foregår fra hovedet og nedefter – også i situationer, hvor der foregår læring og så til nu, hvor vi arbejder meget med læsning. Der bruger vi sådan set det samme fundament at arbejde ud fra. Det vender hele tiden tilbage til U'et.*

HHN beretter, hvordan processen har rejst nogle fundamentale spørgsmål omkring, hvad er det for et menneskesyn skolen arbejder ud fra. *Hvorfor bruger vi så frygtelig meget af vores tid på det her arbejde? Det er en god diskussion, måske i særdeleshed indenfor den branche vi er i. Jeg ved godt at dannelsesbegreber har været lagt på is i rigtig mange år. Og det er de spørgsmål der har rejst sig nede i bunden af U'et.Hvad er meningen? Hvad er det, jeg skal byde ind med? Jeg analyserer og diskuterer den logik, der ligger til grund for diskussionen af dannelsesbegreberne i afsnit 9.7.*

9.3.1. Processens igangsættelse og forløb, Katrinebjergskolens SFO

MB taler med erhvervspsykolog Mette Møller⁸, som han i forvejen kender, om hvad de kan finde på for at få arbejdet med spørgsmålene. MB har på dette tidspunkt været introduceret til teori U, han har bl.a. deltaget i en studiegruppe. MB er optaget af, at Teori U understøtter tanker, som han selv går med i forhold til at skabe forandringer, *hvis jeg prøver at lede ud til fremtiden, så gør jeg tit brug af noget andet end at prøve at forfine det, som vi allerede kan, jeg prøver simpelthen at kigge et andet sted hen. Og her var så lige pludseligt en teori som understøttede noget af det, som jeg havde gået og tumlet med.... at det, der er behov for ude i fremtiden, det var ikke noget jeg kunne genskabe ved bare at downloade fortiden I samme proces oplever MB i sit privatliv, hvor han er rytter, at arbejdet med heste er en slags samarbejdsøvelse; og jeg*

⁸ Mette Møller er erhvervspsykolog, og medarrangør af Teori U konferencen Aarhus Opens You september 2010

tænkte, at det der med hestene, det kunne et eller andet. Det handler rigtig meget om samarbejdsøvelse, det handler rigtig meget om at fornemme hinanden og kommunikere. Man kan ikke lægge arm med et dyr, der vejer 500 kg. Så på en eller anden måde er man nødt til at finde ud af det. Om arbejdet med hestene mener MB i øvrigt, at det er et vigtigt element at få arbejdet med kropsligheden... det element at kroppen er så klog, men vi har bare øvet os så meget i at adskille krop og hoved, og vi glemmer at mærke hvad kroppen fortæller os, og det var så at sige for at få et samspil mellem krop og hoved. Vi kommer ned i tempo, og der bliver nogle øvelser med vilje inde i sådan en rondel, hvor hesten går frit.

Med udgangspunkt i øvelser i en rondel med en hest igangsættes en proces for de pædagogiske ledere, hvor opgaven er at sætte fokus på pædagogikken: *Men så siger jeg at, 'I er daglige personaleledere med en coachende tilgang, jeg vil gerne have I sætter fokus på det faglige' ... og det er der, de skal få sparringen, fordi vores kerneydelse er pædagogik, det må ikke gå op i mødeskemaer og alt muligt andet (MB).* MB ønsker at flytte de daglige lederes fokus fra drift til pædagogik. MB taler her ud fra sine egne ønsker og forestillinger om, hvad der er nødvendig forandring i organisationen.

Senere igangsættes samme proces for hele personalet, der alle, sammen med en erhvervspsykolog, tager til Læsø, for med udgangspunkt i øvelser med heste at arbejde med deres indre drivkraft og med Arbejdets betydning. Inden turen til Læsø har de pædagogiske ledere læst teori U, og de har med deres team på personalemøder arbejdet med fortællinger om, hvad der er vigtigt for den enkelte medarbejder i forhold til arbejdet, og hver medarbejder danner sin egen arbejdshypotese f.eks. *Nogle var rigtig meget optaget af om "jeg er tydelig nok". Som pædagog har man sig selv som redskab, og det kunne være et eksempel på noget man arbejdede med og sagde OK, det er det, jeg vil have i spil, det er det, I gerne må iagttage "jeg har en hypotese om, at der er en sammenhæng mellem, hvor tydelig jeg er, og hvordan den her gruppe af indvandrerdrengene agerer"(MB).*

Udover øvelser med hesten, introducerer den eksterne konsulent Teori U for medarbejdergruppen, og de laver Teori U inspirerede øvelser med udgangspunkt i spørgsmålene: Hvem er mit Jeg – og hvad er mit Arbejde? *Altså hvorfor er jeg egentligt tilstede? Hvor man arbejder sig ned, og folk fik faktisk noget i deres notesbog, med nogle dybe tanker om, hvorfor man egentligt var på Katrinebjergskolen. Der kom også noget til hovedet der, som man bar med sig hjem (MB).*

9.4. Selvudvikling

På Katrinebjergskolen stiller ledelsen altså de samme fundamentale, eksistentielle spørgsmål til medarbejderne, som man gør sig på Århus Købmandsskole, spørgsmål, der refererer til Scharmes begreb Kilden: *Hvad er det for et sted dybt inde i os selv eller omkring os, hvor kernen i vores adfærd opstår?* (Schar-

mer 2008:29). Processerne sætter dermed via kropslige og mentale øvelser fokus på den enkelte medarbejders selvudvikling. Ifølge Nadja Prætorius kan selvudvikling ses som en modningsproces, hvor den enkelte ud fra egne præmisser og personlige værdigrundlag støttes i at være det menneske, det har potentiale og kapacitet til at være i samspil med sin omverden.

Prætorius advarer dog mod selvudvikling set i lyset af postmoderne managementteoriens selvudviklings og kompetencebegreb, idet fokus her ligger på den enkeltes udvikling mod en socialisering og identificering som medarbejder/medborger, og i mindre grad har fokus på personen som et menneske i sin egen ret. Dermed kommer et bytteforhold ind, hvor medarbejderen til gengæld for at udvikle sin selvforståelse og sine potentialer på en måde, så det tjener virksomhedens og samfundets interesser, vil få accept og blive belønnet. *I og med at samfundet har magt og midler til at sanktionere borgernes selvudvikling, vil det også være den enkeltes egeninteresse, at denne forløber således som samfundet vil det* (Prætorius 2004:6). Fokus på selvudvikling i en arbejds-sammenhæng kan altså antage en instrumentaliseret form, så man frem for at udvikle frie, ansvarlige, selvstændige, bevidste, fleksible, sociale og innovative mennesker pantsætter menneskets udviklingspotentiale livet igennem for at tjene bestemte samfundsdefinerede kompetencebehov.

I begge interview spørger jeg, om deres processer kan medvirke til skabe eksklusion af medarbejdere. Både MB og HHN mener, at det er muligt. MB siger i den forbindelse at: *Det kommer til at koste lidt, for den der sidder dårligst i deres faglige sko, dem bliver det sværere at have plads til i en organisationsform som folkeskolen, som også kræver så meget samarbejde i tværfaglighedens navn. Der kræver det, man ved noget om, hvem man er, og hvad man selv har med, ellers er det svært at samarbejde. Det er nemmere i mere monofaglige sammenhænge..... Men det, at man er i så mange andre relationer, og har brug for at kunne formulere og sætte nogle mål for, hvorfor er det jeg synes, det her er bedre end noget andet, det kan vi godt se har nogle ekskluderende mekanismer.* Her tolker jeg, at MB lægger vægt på selvudvikling i en instrumentel form, hvor medarbejdernes udvikling har et konkret formål; at kunne indgå i polyfaglige sammenhænge, og medvirke til folkeskolens udvikling. Et andet argument for, at MB har et mere instrumentelt syn på forandringen, er når han siger: *Der var noget der skulle balancere denne betydningsfuldhed man har fundet hos sig selv, og vi er nået frem til noget, vi kalder robusthed, ...det, der på den anden side, skal være med til at skabe det, man tænker. Nogen ville kalde det vilje eller drivkraft.* Hvor jeg opfatter Scharmers begreb 'Kilden' som en dyb følelse, der ikke nødvendigvis er rationelt begrundet, tyder MB's udsagn på, at han kobler drivkraften direkte på tænkning og handling på den 'rigtige måde'. Pædagogens oplevelse af sårbarhed skal erstattes af en robusthed, og på den måde indfører han en form for kontrol af og magt over den enkeltes drivkraft, som er kernen i den enkeltes Selv, og gør det måske dermed svært for medarbejderen via følelsen af sin drivkraft at føre selvstændige initi-

ativer ud i livet, fordi der værdisættes en bestemt måde at handle som pædagog.

Hvor HHNs udlægning af samme spørgsmål tyder på at den enkelte medarbejder i højere grad her har kunnet arbejdet ud fra egne præmisser uden krav om et bestemt resultat: *Det, der er vigtigt i denne her proces er, at vi jo ikke har besluttet os til, at det skal føre til et bestemt resultat. Dvs. vi har jo heller ikke besluttet os til at nogen skal forandre sig. Og jeg tror, det er vigtigt, at jeg ikke beder lærer Jensen om at forandre sig, jeg beder lærer Jensen efter bedste evne at ... Og der er himmelvid forskel på, hvad folk har gjort og alt har sin ret (HHN).* Dette ser jeg som et udtryk for en holistisk tænkning, idet HHN opfatter medarbejdernes integritet som et ligeværdigt selv/jeg.

9.5. Det kropslige aspekt

MB taler i interviewet om vigtigheden af at få erfaringer 'ned i kroppen'. MB taler også om at provokere angsten hos medarbejderne, *og det det handlede om var også, at være så fræk at aktivere angstniveauet hos folk, for der er rigtig meget energi der, og det er ofte også der, man skal bevæge sig hen, hvis man skal prøve at forandre noget. Det var det, folk havde tillid til, da vi inviterede, sagde alle ja tak uden forbehold.* Ved at provokere angsten mener MB, at medarbejderne bliver konfronteret med noget i sig selv, som nødvendigvis skal konfronteres, hvis man skal have mod til at forandre noget.

HHN mener på samme måde, at man skal *pirre lidt*, og fortæller, at de på turen til Amsterdam f.eks. sprang i springlagner. HHN giver udtryk for, at det at prøve fysiske grænser af, er nødvendigt for at kunne sige til og fra i andre situationer, og at det har virket befordrende siden hen, idet medarbejderne har set hinanden i situationer, som er væsensforskellige fra hverdagens virkelighed.

På Århus Købmandsskole har man, som Scharmer anbefaler det, indrettet et særligt refleksionsrum, med fatboys, gruppeborde og musikhjørne. HHN fortæller, at man i disse fatboys kommer tæt på hinanden fysisk og får talt sammen på en anden vis end vanligt: *Men det man opdagede var, at der var mange der lagde sig i de fatboys tæt på hinanden og lå og snakkede stille og roligt, og jeg tror, der sker noget anderledes når de sidder der, og de kommer frem til nogle anderledes resultater, de får talt om noget andet. Det kan også være blufærdigt at være så tæt, men på den anden side, kan der også ske det at man bliver meget mere åben, man kommer meget mere i øjenhøjde (HHN).*

Det kropslige aspekt fremhæves af både HHN og MB som en vigtig faktor i kompetenceudviklingsprocessen. Kropslighed er, som HHN antyder det, en ofte overset faktor i skoleverdens virkelighedsopfattelse. Kropslighedens betydning er et opgør med den opfattelse, at bevidsthed og krop er to væsensforskellige substanser,⁹ hvor det mentale står som det centrale for menneskets eksistens, hævet over det kropslige og det følelsesmæssige. Hos kropsfæno-

⁹ Som udtrykt i Descartes sentens Cogito ergo sum - jeg tænker, altså er jeg.

menologen Merleau-Ponty, ses kroppen derimod som en mulighedsbetingelse for eksistens. Kroppen står således ikke 'i vejen for', men er en uomgængelig betingelse for intelligent adfærd (Hyltdgaard 2006).

Så når Århus Købmandsskole arbejder med gøgleri, leg og spil, og når Katrinebjergskolen arbejder med heste, er det i en erkendelse af, at kroppen en nødvendig forudsætning for læring. Ved at tale om 'at pirre' og at 'provokere angsten' lægger HHN og MB en forventning til medarbejderne om at udvise mod og vilje. Mod og vilje er grundlæggende menneskelige evner, der kan operationaliseres, og som dermed bliver til kompetencer. Jeg tænker, at disse kompetencer er nødvendige at mestre i hverdagen, så man kan agere og sætte handlinger i gang, men diskussionen må, som jeg også antyder i diskussionen af nødvendigheden af at tage medarbejdere på rejse, handle om at få disse kompetencer operationaliseret i den konkrete kontekst, så det giver mening for medarbejderen at sætte sine grundlæggende menneskelige evner i spil.

Med den kropslige læringserkendelse in mente, mener jeg dog, at der kan hvile et urimeligt pres på medarbejderne for at deltage i legen/pirren/provkationen. Det kan være svært at sige nej tak til det, der måske for den enkelte ikke er den rette måde at sætte innovative processer i gang. Måske kunne man overveje helt andre former? Et silent retreat kunne være en mulighed.

9.6. Tegn på forandringer i de to organisationer

Adspurgt om de forandringer, HHN ser i sin organisation, nævner han, at de har skabt over 100 nye undervisningssituationer. At de har mindsket frafaldet fra 20% til 9%, og har øget elevtallet fra 800 – 1400 elever. Særligt fremhæver han dog forandringer i organisationens mindset. F.eks. har man ændret sit mindset, så man går fra regelstyring til styring via skøn. Man har i den forbindelse ændret strukturen sådan, at man er gået fra en funktionsopdelt organisation med forskellige konsulenter, vejledere m.v. der hver tog sig af deres lille brik, til en struktur, hvor mange af disse funktioner nu ligger i teamet omkring eleven.

Man har altså ændret den logik, der fordrer regelstyring, som man ser på mange ungdomsuddannelsesinstitutioner, der med faste regler og procedurer, mener sig i kontrol i forhold til samfundets krav og elevens adfærd. Den af HHN beskrevne konsekvens af bevægelsen fra regelstyring til skøn er, at lærerne er tættere på eleven, og at den enkelte elevs ressourcer og behov tilgodeses i højere grad end tidligere. Nedenstående citat er et eksempel på dette: *Vi har sådan nogle statements f.eks. så længe der er en lærer, der holder af en elev, skal eleven have chancen,..... det afspejler meget godt ændringen af mindsettet* (HHN).

HHN fremhæver ligeledes, at der har været store individuelle bevægelser for den enkelte lærer og i de enkelte team, som måske målt udefra ikke er 'store', men som set indefra er kæmpestore bevægelser, som f.eks. når læreren der igennem 15 år har undervist ud fra en bog, stiller sig spørgsmålet: *"Nu har jeg i*

15 år arbejdet med bøger, der er kommet en ny hvert 3. år, men det bliver sværere, kan jeg ikke gøre noget andet?“, og i tillid til, at det er ok at se undervisning på en anden måde, går i gang med at tilrettelægge sin undervisning uden bøger. Denne lærer har altså turdet se ind i undervisningen med en anden logik og tillagt andre værdier end tidligere. Som et argument for dette fremhæver HHN, at de har fået en erkendelse af, at det først og fremmest er kommunikationen i undervisningen, der er vigtig ... *vi har fået italesat det element, at det er noget andet end best practice, der er afgørende, det er noget kommunikativt, noget oprigtighed i samværet, der er afgørende for, om det lykkes og giver god undervisning.* Her er HHN inde på forskellen mellem best og next practice i forhold til undervisning. De har via deres udviklingsprocesser erkendt, at 'den gode undervisning' opstår i mødet mellem lærer og elev, og undervisning er derfor ikke en størrelse, der kan overføres fra situation til situation eller fra skole til skole.

HHN beskriver desuden, hvordan medarbejderne har skabt og fortsat skaber nye tiltag med udgangspunkt i anvendelsen af Teori U som metode for arbejdet. Teori U er blevet en måde at forholde sig til læring. Arbejdet med Teori U som procesmetode er altså blevet noget, medarbejderne mestrer og kan overføre til andre situationer som en måde at lære på, tænke og handle på. Man kan antage at innovation i sig selv bliver institutionaliseret i organisationen.

MB forklarer om de forandringer, han ser tegn på, at det først og fremmest er i den måde medarbejderne opfatter sig selv i mødet med omverdenen: *Der er på en eller anden måde, en forandring i den måde man møder verden på, i form af at når man ved, hvorfor man er her, så møder man også verden på en knap så usikker måde, for det gør at man bedre kan lytte til, hvad andre har brug for – hvad forældrene siger, i stedet for at tænke uh der er kritik, eller et eller andet. Jamen jeg ved, hvorfor jeg er her, det jeg gør, er godt nok, og jeg har rigtig meget på spil her, for jeg er faktisk meget interesseret i at skabe noget kvalitet her, så kan man også bedre høre, det der sker....* Medarbejderne har altså, i MBs vurdering, fået et større selvværd i deres tilgang til arbejdet, hvilket er en ændring af deres mindset.

MB lægger også vægt på, at han oplever en kulturændring bl.a. i ledelsesteamet, der er blevet opmærksom på ikke at downloade, og han ser tegn på, at der i organisationen er en større risikovillighed og fleksibilitet end før.

MB fortæller desuden at sygefraværet er halveret over en tre års periode.

MB lægger vægt på, at personalegruppen er blevet mere homogen, og arbejder bedre sammen på en mere fagprofessionel måde.

Man kan antage at den logik, der ligger bag ønsket om en større homogenitet i personalegruppen, er en logik, hvor man måske 'sparer' sig for mange diskussioner i hverdagen, når man kollektivt tillægger bestemt adfærd værdi. Omvendt kan man antage, at netop de samtaler og øvelser, de har haft med driv-

kraften i pædagogarbejdet som centrum, kan have skabt et større kendskab til hinanden og oplevelse af eget kald, og dermed en større tillid blandt kollegerne og homogenitet i værdier, og at der i organisationen slet ikke er et ønske om forskellighed, idet homogenitetens kompleksitetsreducerende effektvægtes højere end forskellighedernes muligheder.

MB fortæller om en ændring i rammen for SFO'ens supervision, som foregår fire gange om året. Man kalder nu supervisionen for U-vision, og man møder ikke længere op med et supervisionsspørgsmål, men tager udgangspunkt i at komme i kontakt med det, der blev arbejdet med på Læsø, hvilket man også gør synligt i hverdagen: *Vi har sørget for at have en masse billeder, vi har hængt op, folk har undervejs i processen deroppe malet et billedeog de hænger i personalerummet, så vi bliver dagligt mindet om, hvad vi skabte sammen. så det er en del af vores fælles historie, om at det er den her måde, vi er i gang med at lave forandringer for os selv* (MB).

Desuden arbejdes med det innovative element: *Som det sidste, hvor skal det så bære henad? Hvordan kan vi finde nye ideer hos os, og få det innovative element ind også? Så supervisionen sætter det fokus, at er der nogen, der siger noget nyt, vi skal prøve at forfølge, noget der vil noget anderledes* (MB).

MB beskriver ikke direkte ændringer i organisationsstrukturen, eller at arbejdet med Teori U har bragt nye innovative elementer ind i organisationens hverdag på anden måde end i medarbejdernes adfærd overfor hinanden og overfor SFO'ens brugere. Han er dog opmærksom på, at der dukker kreative, innovative elementer op blandt medarbejderne, men at organisationen mangler redskaber til at gøre ideer til virkelighed. *Altså, en god ide man sidder og snakker om hen over maden, og så er det sådan lidt en historie man har blandt sig, men at man gør det til et projekt, som Schärmer ville sige en prototype. Der er vi lidt afventende lige nu. Det kræver, at vi giver nogle redskaber til det* (MB). MB oplever altså, at ideer ikke når længere end til at blive eksternaliseret, og at innovationsprocesserne allerede går i stå, inden ideen bliver til en fælles idé. MB fortæller, at ledelsen vil arbejde videre med begrebet 'robusthed', idet han oplever en sårbarhed og opgiveness hos medarbejderne, der forhindrer at innovative tiltag bliver til virkelighed.

Da Katrinebjergskolen endnu ikke har arbejdet så længe med teori U, kan man antage, at man måske ikke har nået at arbejde med U'ets højre side, som er meget handlingsorienteret med prototypeigangsættelse af og feedback på innovative initiativer. Man kunne tænke, at arbejdet med teori U, som kun 'befinder' sig i venstre side af U'et, hvor man åbner sig for dialogen, ser andres perspektiver, og giver slip på antagelser og holdninger, lader medarbejderne stå sårbare tilbage, fordi, der ikke er handlet på denne åbenhed. Man åbner i processen og ved U-visionen for hele kompleksiteten, men reducerer den ikke med konkret handling. Årsagerne kan, ud over manglende erfaring med arbejdet med teorien, være en ikke-innovativ tilgang i organisationen. Som tidligere

beskrevet er man i en innovativ indstilling bevidst om, at man ikke kan forestille sig, hvad fremtiden vil bringe, men man forstår, at verden er emergent, og dermed uforudsigelig. I en innovativ indstilling er ens handlekraft trods denne uforudsigelighed styrket, idet man ser sig selv som skabende. Scharmer anskueliggør tre forældede måder at operere på, som kan forhindre at organisationen er innovativ.; *eksekvering uden improvisation og bevidsthed, endeløs refleksion uden vilje til handling, og snak uden forbindelse til kilde og handling* (Scharmer 2008:401). Man kunne på den baggrund antage, at Teori U er blevet en skueværdi i organisationen, hvor man på et symbolsk niveau, f.eks. med billeder af Læsøturen, holder fast i en fællesoplevelse, men at Teori U ikke er blevet operationaliseret, og hverken er blevet en metode medarbejderne mestrer, eller er blevet et skabende, innovativt mindset blandt medarbejderne, og at organisationen, trods sine kompetenceudviklingstiltag, derfor endnu ikke har formået at skabe grobund for selvstændig igangsætning af initiativer i organisationen.

9.7. Ind i U'et

Processernes igangsættelse har forskelligt udgangspunkt for MB og HHN.

I MBs fortælling har jeg svært ved at få øje på pædagogernes virkelighed. Jeg tolker, at MB står udenfor og iagttager pædagogernes hverdag, og der ud fra får ideer om, hvor problemerne er. Han taler ud fra jeg-i-mig feltet. På den måde bliver Teori U muligvis en skueværdi i institutionen, idet der i interviewet ikke er tegn på, at medarbejderne mestrer eller har taget Teori U til sig. MB har mange dagsordener, men jeg kan ikke i interviewet høre, at MB italesætter medarbejdernes dagsordener, eller det pres pædagogerne er under, når deres pædagogfaglighed er under forandringspres mod en tilpasning til en skolefaglighed.

HHN knytter sig sprogligt an til U'et i sin fortælling om Århus Købmandsskoles erfaringer med at arbejde med teori U. Han følger U'ets bevægelse fra jeg-i-mig, når han fortæller, hvordan de downloader og gør som alle andre i sektoren for at bekæmpe frafald.

Hvordan de når til erkendelse af, at det ikke virker, og ved at skifte position til jeg-i-det (kooperativ initiering) sætter sagen i centrum for undersøgelse, hvor flere forskellige perspektiver erkendes, ligesom det erkendes, at man må gøre noget andet end, man plejer.

I feltet Jeg-i-dig (kooperativ sansning) går medarbejderne i dialog om muligheder og finder, at arbejdet med "tabuområdet" - undervisningens 'hvordan', kan skabe nye veje. De giver slip på forestillingen om, at undervisningens 'hvordan', og det der sker mellem elev og lærer er en privat sag, og de går nu i Jeg-i-nu feltet (kooperativ skabelse), hvor de skaber nye tiltag sammen, som prototypes og afprøves sammen med eleverne. Der skabes fysisk rum til fortsat ud-

vikling, og Teori U anvendes som metode til læring og innovation (kooperativ udvikling).

På Århus Købmandsskole har man skabt en læringsplatform, inden teorien introduceres. Med udgangspunkt i kropslighed og leg skabes tillid og tryghed, og ved at lægge vægt anerkendelse af forskellighed inspireres medarbejderne til at turde tage chancer/begå fejl/få succes. Her arbejdes ikke direkte med drivkraften som et mål for kompetenceudvikling, men emner omkring meningen med og værdierne for arbejdet tages op som en følge af arbejdet med processerne.

HHN beskriver, hvordan han opfatter, at man kan *komme ned i U'et* og bevæge sig mentalt på mange forskellige måder, men at det ofte sker, når man ikke vil noget bestemt både alene og i en samtale: *Personligt er jeg meget overbevist om at det er i stilheden, uden at ville noget bestemt, at man opnår hele bunden af U'et, hvor der pludseligt er noget, der trænger sig på. Når man gør det i fællesskab er det ikke sådan at man sidder på gulvet, men det kan godt ske i en samtale, det kunne f.eks. være i et tilfælde, hvor der ikke er en fast dagsorden, hvor man kan give udtryk for nogle mere intuitivt baserede ting og får dem italesat på en eller anden måde, og der kan man inspirere hinanden meget til at lave en bevægelse – og der står jeg måske lidt alene i forhold til mange andre, men det er sådan en social teknologi for at bevæge sig, og jeg tror at samtale er vældig godt* (HHN).

HHN refererer flere gange i interviewet til intuition som udgangspunkt for innovative processer. Autentisk helhedsopfattelse baseres på intuitiv sansning, frem for en den kontrafaktiske helhedsopfattelses intellektuelle logik. At skabe ud fra intuition handler altså først og fremmest om at være nærværende og sansende. Scharmer anvender begrebet selvtrancenderende viden om den intuitive viden (se også afsnit 5.3, videnssyn). Selvtrancenderende viden er viden om kilden, hvor tanke og handling opstår, en endnu ikke realiseret virkelighed. Viden opstår i kontekst i bevægelse, og opfattes derfor som noget, der ikke kan styres og kontrolleres.

Jeg tolker dette fokus på intuition som et værdimæssigt skifte i en undervisningsinstitution, der som udgangspunkt har et merkantilt dannende sigte. Den merkantile logiks retning og drivkraft er at skabe merværdi, 'at købe for en krone og sælge for to', så drivkraften i den merkantile logik er at øge pekuniære værdier, og i den rene kapitalistiske form - uanset de menneskelige og miljømæssige tab. Den merkantile logik bygger på en forestilling om, at man ved hjælp af beregninger og fremskrivninger af kendte fakta kan forudsige og kontrollere fremtiden.

Modsætningsvist er drivkraften i den holistiske tænkning bæredygtighed ud fra tanken om, at alt i universet står i sammenhæng med hinanden, og at alt levende er afhængig af hinanden. Logikken i intuitiv tænkning er holistisk, og viden opleves som en helhed, en kilde, der kan aktualiseres, men som ikke har

en forudsigelig retning, og som før nævnt, kan den ikke styres eller kontrolleres, fordi den bygger på en forestilling om emergens. Den er derfor væsensforskellig fra den merkantile logik. HHN fremdrager da også, at processen har fremmet organisationens motivation for at italesætte og udvikle det merkantile dannelsesbegreb, hvilket er medvirkende til at forandre virkeligheden i organisationen.

Den holistiske tanke genindfører 'kaldstanken'. Arbejdet er ikke længere blot et lønarbejde. Inderliggørelsen af egen drivkraft befordrer, at man handler med hele sig selv ud fra en ide om, at man er en del et større hele. Jeg mener, der er gevinster på inderlighedens bane. Mange medarbejdere i moderne organisationer oplever selvværd, innovativ glæde, empati og genklang hos hinanden, men jeg ser en fare i inderliggørelsen, idet medarbejderne ansvarliggør sig selv, og må lede sig selv i bestræbelsen for at finde løsninger på organisationens problematikker, uden at der er garantier for, at det nogensinde bliver 'godt nok', uanset hvor meget man giver af sig selv. Litteraturen om stress understreger netop dette paradoks.

9.8. Teoriens spirituelle aspekt

Men hensyn til teori Us spirituelle aspekt har både MB og HHN en ret pragmatisk tilgang. HHN anerkender, at det for nogle medarbejdere har været en medvirkende årsag til modstand, men han nedtoner det spirituelle aspekt, når han tolker Scharmers beskrivelse af at trække på universets kræfter på samme måde, som når Per Fibæk Laursen¹⁰ beskriver, hvordan en god lærer fungerer, og han siger, *'at nu er der bygget bro mellem lærer og elev, hvor de begge to trækker energi ud af det'*.

MB siger i denne forbindelse, at han ikke mener, man behøver at købe den fulde pakke, og at Teori U ikke skal være et koncept. MB fortæller om sine overvejelser over begrebet bæredygtighed, som han med tiden har fået en større forståelse af, og han mener at Scharmer vil have os i kontakt med *det jeg tror på i en større sammenhæng, hvad er meningen med den her verden, hvad er meningen med menneskeheden* (MB)?

Jeg tolker disse pragmatiske holdninger som et postmoderne svar på videnskæssige udfordringer, populært sagt "vi tager, hvad vi kan bruge". Lyotard beskriver, hvordan videnskab, uddannelse, forskning og udvikling i det postmoderne ændrer status fra at have monopol på 'sandhed' til, at viden i det postmoderne efter 'de store fortællingers fald' ikke længere repræsenterer 'sandheden', ud fra et menneskeligt oplysende og frigørende perspektiv, men at viden er blevet en ressource som andre ressourcer på markedet, og viden er blevet en produktivkraft som anvendes med det formål at øge effektivitet (Henriksen m.fl.2004). Lyotard beskriver også konsekvensen af dette: *The application of this criterion to all our games necessarily entails a certain level of*

¹⁰ Per Fibæk Laursen er professor på DPU, har bl.a. skrevet bogen; Den autentiske lærer.

terror, whether soft or hard: Be operational...or disappear (Lyotard, 1984, i Henriksen m.fl. 2004:39). En teori som Teori U vil altså ligesom anden viden og andre teorier blive opfattet som viden, der kan tolkes ind i den kontekst, hvor teorien skal anvendes og som viden, der kan anvendes efter behov.

9.9. Selvet

Begge ledere mener, man godt kan arbejdet med Selvet i en arbejdssammenhæng. HHN siger: *Det at alle har fået lov at arbejde med egne projekter og senere når man begynder at arbejde sammen med andre, og er med til at definere projekterne har været... altså hele tiden legitimt at nå de resultater, og gøre det på den måde, man selv vil, har gjort det nemmere at arbejde med Selvet – og det at "kradse" lidt i det.*

MB mener på samme måde at man godt kan arbejdet med Selvet, når man lader medarbejderen selv stille sig arbejdshypoteser. Jeg tolker dog det at arbejde med en arbejdshypotese som f.eks. *"er jeg tydelig nok"* ikke handler om Selvet, men om at kende sit hverdagsselv bedre.

Scharmer definerer det højere Selv, som ens højeste fremtidige mulighed. Det er derfor ikke det selv mennesker normalt forholder sig til i hverdagen, og at 'kradse' i Selvet er ikke muligt, idet Selvet ikke er en gestaltet virkelighed men et potentiale, en mulighed, der opstår når Selvet transcenderes i mødet mellem det gamle jeg, den man altid har været, og det højere Jeg, der er på vej, som giver slip på det gamle, og tager imod det, der er i nuet (Scharmer 2008:102). Selvet er altså ikke en 'ting', men en proces, der er kontekstuelt betinget. Scharmer beskriver Selvet som 'rodsystemet' den del, der er usynlig for vores blik, men som danner grundlag for vækst.

Luhmann mener som Scharmer, (i Rasmussen 1996), at Selvet er en proces, fordi Selvet er et resultat af selvrefleksive processer, men i modsætning til Scharmers mysterietænkning i forhold til to jegers møde, mener Luhmann, at Selvet er et resultat af selvrefleksive processer, og at Selvet bliver afhængig af andre for at afprøve sine valg, og reducere kompleksitet. Det moderne menneske kan ikke finde sin identitet i det givne, f.eks. navn, erhverv eller geografisk tilhørsforhold, men må skabe sig selv. Alle systemer må derfor reducere kompleksitet ved at vælge på grundlag af reference til sig selv og egne kriterier. Dette kræver evnen til at dels iagttage sig selv og dels at kunne iagttage eget kriterium, dvs. den blinde plet, men også at kunne iagttage omverdenens valg og kriterium for valg. Vi er på samme tid os selv og omverden for hinanden. Netop gensidigheden, hvor individet gennem kommunikation afprøver sine valg og derigennem får mulighed for at korrigere sine valg gør at refleksiviteten opfattes som en spejling, en selvkonfrontation som kun kan muliggøres gennem kommunikativt samspil med andre, *kommunikation er blevet en nødvendig moderne kompetence* (Rasmussen 1996:65). I kommunikationen opstår en emergent orden, ikke blot en akkumulation af kompleksitet, men en helt ny og uforudsigelig sammenhæng.

Man kan ikke 'kradse' i Selvet, men man kan som leder og kollega facilitere kommunikation, der støtter individets selvrefleksive processer, hvilket muligvis er det, både HHN og MB hentyder til. En væsentlig faktor i den forbindelse er, som både HHN og MB er inde på, at skabe tillid mellem medarbejdere og mellem medarbejdere og ledelse. Som jeg nævner i indledningen beskriver Chaize, at virksomheder kan være gennemsyret af indbyrdes mistillid og udtalt frygt for forandring, for det ukendte, det usikre, for magtmisbrug og tillidsbrud. *Tillid udvikler sig gennem den tilregnelighed og åbenhed, der udvises i kommunikationen... Hvis tilliden bekræftes, dannes der psykiske strukturer i form af forventninger* (Luhmann i Rasmussen 1996:75). Giddens peger i denne forbindelse på, at der i personlige relationer må være en fordring om oprigtighed, og gensidig respekt, og en åbning, der udtrykker virkelige hensigter (i Rasmussen 1996). HHN og MB forsøger at etablere denne tillid via fælles oplevelser, byggede på leg, kropslighed og i øvelser med hest.

9.10. Indre barrierer

Med hensyn til arbejdet med de indre stemmer VOC, VOF, VOJ, som Scharmer mener, er barrierer mod læring og forandring, har Århus Købmandsskole forsøgt at rammesætte samtalen om dem bl.a. via makkerens coachende spørgsmål til udvikleren, så udvikleren selv får arbejdet med frygtens, den kyniske og den dømmende stemme. Samtidigt lægger HHN vægt på, at det er i orden at give udtryk for f.eks. sin frygt: *Det er en måde at rammesætte det. Vi er udmærket klar over at vi har både frygtens og den dømmende stemme osv., og det kender vi også fra tidligere, og vi har det da også stadigvæk, og det er da også ok, for hvis man ikke skal have lov til at give udtryk for sin frygt, hvordan skal man så? Det er ikke forbudt at sige, at det her bryder jeg mig ikke om, jeg tror ikke på det..... Men det er ikke sådan over hele linjen, og selvfølgelig er der nogen af de her ting omkring frygt og det dømmende der dukker op, uden vi gør mere ved det, end at konstatere det.*

MB mener, at det er væsentligt, når man skal give slip på noget, f.eks. rutiner, at det bliver i en naturlig forlængelse af at skabe noget nyt, så der ikke bliver modstand forbundet med det, og så det ikke bliver defensivt. *Så ved på scharmersk vis at fokusere på potentialer, i stedet for det vi godt kunne tænke os at afvikle, så tænker vi, at det sker som en naturlig del af processen ved at sætte noget andet ind.*

De tre indre stemmer VOC, VOF, VOJ giver menneskers forsvarsværker udtryk. Man bør, som HHN giver udtryk for, ikke negligere disse forsvarsværkers erkendelsesindhold, idet de har deres udgangspunkt i erfaring og levet liv, og som derfor kan være legitime. På den anden side skal man heller ikke skal underlægge sig disse forsvarsværker, da man så stopper videre udvikling.

En løsning er at operationalisere forsvarsværkerne, så deres erkendelsesværdi tages for pålydende, sådan at den enkelte medarbejder ikke står tilbage med forbudte eller tabuiserede følelser.

9.11. Økonomi

Adspurgt forklarer begge ledere, at de har konverteret individuelle kompetenceudviklingskroner til fælles kompetenceudviklingskroner. De er begge af den opfattelse, at der i det offentlige system er god økonomi til kompetenceudvikling, og at det på den måde bliver et spørgsmål om prioritering for den enkelte organisation.

10. Kort opsummering af analysen

Som en kort konkluderende opsummering kan det nævnes:

- At organisatorisk læring *kan* udspringe af anvendelsen af Teori U som model.
- At man kan antage ret forskellige tilgange i arbejde med Teori U som model for innovativt arbejde.
- At bag begge skolers anvendelse af Teori U ligger overvejelser om, hvordan teorien kan transformeres og tilpasses fra teori til anvendelse i deres konkrete praksis, og at anvendelsen af teorien ingen af stederne slavisk har fulgt Scharmers forslag til praktisk anvendelse.
- At anvendelsen af teorien tydeligvis er farvet af intention og personlige præferencer, men at begge ledere lægger vægt på, at det kropslige og det personlige er væsentlige elementer.
- At begge ledere lægger fælles oplevelser til grund for arbejdet, og begge ledere lægger vægt på, at udviklingen foregår bedst i teams, og at tillid mellem aktørerne er en nødvendighed for, at innovationsprocesser kan opstå.
- At processerne begge steder tager udgangspunkt i emner, der normalt ikke italesættes, hvilket kræver mod og vilje af aktørerne.
- At begge ledere antager en pragmatisk holdning til teoriens spirituelle grundlag og tolker teorien ind i den kontekst, hvor den skal anvendes.
- At begge ledere mener, at det ikke er problematisk at arbejde med Selvet i en arbejdssammenhæng, men at de ikke lægger sig op ad Scharmers definition af Selvet.
- At den menneskelige psyke er blevet et redskab i organisatoriske forandringsprocesser, og at det er afgørende, hvordan man forstår og anvender selvudvikling.
- At indre barrierer må operationaliseres, for at aktørerne ikke står tilbage med forbudte følelser.
- At man i begge organisationer kan se tegn på organisatoriske forandringer i form af ændring af mindset hos medarbejderne, men at det ikke er i begge organisationer, at ændringerne i mindset har ført til innovative tiltag.
- At next practice, skabt af aktørerne i egen praksis, vurderes som mere adækvat for at skabe forandringer i organisationen end best practice.

- At forandringer må opstå i kontekst og må give mening for den, der skal forandre noget, eller som selv skal forandre sig.
- At forandring kræver tid, rum og mulighed.
- At forandringsprocesser økonomisk set kan rummes indenfor offentlige institutioners kompetenceudviklingsbudgetter, hvis man transformerer individuel kompetenceudvikling til fælles kompetenceudvikling.

11. Diskussion og metodekritik

Jeg har baseret min undersøgelse af Teori U anvendt i praksis på to interview med ledere fra to forskellige pædagogiske organisationer. I analysen har jeg ved at undersøge de to interviewpersoners udsagn og sprogspil fået en opfattelse af, hvordan de beskriver, forstår og giver mening til deres virkelighed. Jeg mener, min undersøgelse er troværdig i forhold til at forstå netop de to personers virkelighed, idet jeg i analysen har inddraget såvel beskrivelse af processer, som en analyse til forståelse af, hvordan personerne konstruerer deres virkelighed. *An account of an organizational change process is valid if it succeeds in both describing and facilitating an understanding of how actors construct their realities by integrating facts, logic, values and communication* (Henriksen m.fl. 2004:145).

Der er dog en række forbehold jeg må tage, inden jeg kan konkludere endeligt på min undersøgelse.

For det første er der stor forskel på de to interviewpersoners tilgang til interviewet. HHN har arbejdet længe med teori U. HHN har flere gange været interviewet om skolens arbejde med teorien, han har holdt oplæg om det, og han har skrevet et kapitel til en bog. HHN har altså over en længere periode taget stilling og har formuleret sine synspunkter omkring arbejdet, og det er efterhånden blevet en 'fortælling', han kan fortælle efter behov. Det var tydeligt i interviewsituationen, at HHN hurtigt havde svar på mine spørgsmål og ikke havde behov for refleksion i situationen. Det har naturligvis indflydelse på svarerne, idet de ikke er væsentligt påvirkede af interviewsituationen som sådan, men var overvejede på forhånd.

MB har ikke arbejdet så længe med Teori U, og har ikke på samme måde som HHN været i gang med en eksternaliseret refleksionsproces. Interviewet bar derfor præg af, at MB var i en refleksionsproces, mens interviewet stod på. Det kan være forklaringen på at MB i høj grad anvender jeg-sprog, og min tolkning, for eksempel af, at MB ikke tager udgangspunkt i pædagogernes virkelighed, kan derfor være fejlagtig.

I interviewsituationen har jeg forsøgt at stræbe efter at nærme mig en hverdagsamtale med interviewpersonerne, og jeg har bestræbt mig på at opnå et nuanceret billede af deres processer, såvel på et faktaplan som på et menings-

plan. Jeg har ikke stillet spørgsmålene præcis som opstillet i interviewguiderne, men har brugt dem netop som guide, så jeg i situationen har bestræbt mig på at være sensitivt lyttende og åben for nye og uventede fænomener (Kvale 2008). Dette kan være en styrke, i og med at interviewpersonerne får mulighed for at vise mange nuancer ud fra eget perspektiv.

I forhold til interviewet med HHN har jeg via mit arbejde på en handelsskole et baggrundskendskab til handelsskoleverdenen, til undervisning af unge og frafaldsproblematikken. Jeg deler derfor forforståelse og sproglige koder med HHN. Med Bourdieu i tankerne kunne man hævde, at dette baggrundskendskab kan give en større følsomhed og vågenhed under interviewet, idet man kan sikre en god opfølgning af såvel det sagte som det usagte, ligesom man allerede i interviewsituationen kan analysere og igangsætte en refleksion (Priour, 2005). Ulempen er, at jeg i visse situationer umiddelbart accepterer HHNs udsagn, og undlader at spørge kritisk ind til udsagnene og efterfølgende i analysearbejdet opdager, at dette ville have været hensigtsmæssigt.

I forhold til interviewet med MB har jeg ikke på samme måde en baggrundsviden om livet og arbejdet i en SFO. Min forforståelse er af mere generel karakter, og jeg er i situationen ikke altid klar over, hvor det ville være opportunt at spørge mere direkte og kritisk ind, hvilket også her viser sig efterfølgende i analysearbejdet.

Det viste sig svært overhovedet at finde respondenter til interviews. For eksempel var det ikke muligt indenfor min tidsramme at interviewe lærere på Århus Købmandsskole. Ved flere interview, dialog med medarbejdere eller ved observationer på stedet, f.eks. ved deltagelse i møder og lignende, ville jeg have fået data, der ikke kun kommer fra en kilde i organisationen, nemlig lederen. Jeg ville på den måde have fået et bredere empirisk grundlag at konkludere ud fra, hvor jeg nærmere havde kunnet undersøge f.eks. magtspil, motivation og modstand, problematikker og deres løsninger og medarbejdernes oplevelse af organisationen i forandring. Dette ville have tilført opgavens konklusion yderligere validitet.

12. Konklusion og perspektivering

I indledningen til denne opgave argumenterer jeg for, at pædagogiske organisationer nødvendigvis må ændre mindset, være lærende og have en innovativ tilgang for at kunne operationalisere forandringsprocesser og skabe organisationer, der kan agere adækvat i en emergent verden.

Jeg har set nærmere på Teori U som metode og på arbejdet med forandringsprocesser i to organisationer, der står centralt i den aktuelle debat om sikringen af Danmarks fortsatte konkurrenceevne i en globaliseret verden, nemlig en afdeling på en folkeskole og en afdeling på en erhvervsskole. Begge organisa-

tioner er, ligesom andre, både private og offentlige organisationer, under pres for at forandre sig, og begge organisationer har set nødvendigheden af forandringer, som ikke ligger på et strukturelt plan, men som tager udgangspunkt i udviklingen af de menneskelige kompetencer og mindset i organisationen. Begge har fundet, at Teori U er en adækvat metode til at igangsætte og opretholde forandringsprocesser. Jeg har undersøgt, hvordan der kan skabes forandringsprocesser ud fra teori U, men også de problemfelter, der kan ses i forbindelse med et sådant arbejde.

Ud fra empirien kan jeg med Århus Købmandsskoles eksempel fastslå:

- At anvendelsen af Teori U har givet anledning til organisatorisk læring, til igangsættelse af innovative processer og skabelsen af en innovativ organisation.
- At arbejde ud fra modellen har skabt next practice ud fra aktørernes egen praksis, f.eks. har medarbejderne på Århus Købmandsskole skabt over 100 nye undervisningssituationer, som er afprøvet sammen med eleverne. Next practice vurderes som mere adækvat for at skabe forandringer i organisationen end implementering af best practice.
- At arbejdet ud fra modellen har ændret visse faktuelle forhold f.eks. har Århus Købmandsskole fundet langtidsholdbare løsninger og mindsket elevfrafaldet fra 20% til 9%, mens de har øget elevtallet fra 800 til 1400 elever.

I Katrinebjergskolens SFO har arbejdet med Teori U mindsket sygefraværet blandt de ansatte. Begge steder har arbejdet ud over de faktuelle forandringer givet ændringer i aktørernes mindset, hvilket jeg kommer nærmere ind på i afsnit 12.1.

12.1. Ændringer i mindset og nye balancer

Arbejdet med Teori U har både på Århus Købmandsskole og i Katrinebjergskolens SFO medført forandringer i organisationens mindset. F.eks. har man på Århus Købmandsskole ændret sit mindset, så man går fra regelstyring til styring via skøn, og man har vundet en større tillid og sammenhold medarbejderne imellem, så det nu er naturligt at italesætte såvel succeser som vanskeligheder i det daglige arbejde.

I Katrinebjergskolens SFO har man ændret den måde, medarbejderne opfatter sig selv i mødet med omverdenen. Medarbejderne oplever en større selvsikkerhed f.eks. i mødet med forældrene. Der er også sket en ændring i mindset hos ledelsesteamet, der er blevet opmærksom på ikke at downloade, og der er tegn på, at der i organisationen er en større risikovillighed og fleksibilitet end før. Desuden er personalegruppen blevet mere homogen, og arbejder bedre sammen på en mere 'fagprofessionel' måde, og man har ændret sin supervision til U-vision.

Teori U har altså potentiale som procesmodel for innovativt arbejde, men samtidigt peger såvel den teoretiske gennemgang samt områder i empirien på væsentlige problemfelter, som aktører, særligt ledelsen, må forholde sig til.

I denne opgaves indledning refererer jeg til bl.a. Peter Senge, Argyris og Schön og Chaize, når jeg argumenter for, at ændringer i mindset i organisationer kan være en vanskelig sag, idet personlige og kollektive mentale modeller, ubevidste antagelser, fordomme, begrænsninger osv. (se også 9) ureflekteret kan skabe læringsbarrierer hos den enkelte og i organisationen.

Fokus på og fælles refleksion over disse meget personlige elementer kræver stor tillid imellem medarbejdere og ledelse, og med Chaize er det er min påstand, at et sådant arbejde ikke kan foregå i en hierarkisk opbygget organisation, hvor kontrol og magtforhold vil stille sig i vejen for etablering af en grundlæggende tillid.

Når mennesker 'forlader sig selv', opgiver indre barrierer for at kunne være innovative, opstår der en ny ordening af forholdet mellem styrer og styret, og der er ikke længere en synlig hierarkisk styring. Styringen er overtaget af den enkelte, der gør virksomhedens mål til sine egne mål, og på den måde styrer sig selv, af sig selv (Jensen i Digmann, 2008).

I Katrinebjergskolens SFO vurderer jeg, at der i organisation endnu ikke er skabt en innovativ indstilling og kompetence hos medarbejderne, og ledelsen her må derfor overveje som andre organisationer, der ønsker at arbejde med innovative processer, hvordan organisationen forholder sig til emergens, åbenhed, selvledelse og tillid.

På forsiden af Hans Jørgen Limborgs bog 'Den risikable fleksibilitet' er en illustration af en mand, der går på en line. I sine hænder har han en balcestang. For hver gang han træder et skridt frem på linen, må han finde sit nye balancepunkt, inden han igen bevæger sig fremad.



I en innovativ proces giver man slip på det kendte for at finde nye veje. Dette åbner for en sårbarhed, hvor man i en periode ikke helt kan forestille sig, hvordan og hvorhen virkeligheden forandrer sig, og hvor man ingen skråsikre svar har. Derimod må man genoprette balancen både i sig selv og mellem hinanden, inden man tager det næste skridt. Set i det lys må det enkelte team og ledelsen i en forandringsproces finde svar på, hvordan man tillader det usikre og sårbarheden at have plads i organisationen, indtil balancen indfinder sig det nye sted.

Når man har etableret et højt energiniveau som følge af mødet med det højeste potentiale, er det særligt vigtigt i organisationer med mange brudte flader, at ledelsen faciliterer rum og tid til at medarbejderne kan mødes for at kunne følge processerne til dørs. Ellers er det en risiko, at medarbejderne forbliver i en sårbar situation, der ikke udløses i konkrete tiltag. På samme måde må man overveje, hvordan man kan genetablere energien og operationalisere det nye mindset.

12.2. Selvet, holismen og det spirituelle aspekt

Teori U er en social teknologi, der tager udgangspunkt i menneskets højeste potentiale og i transformativ forandring. Fordringen er altså at den enkelte medarbejder og det sociale system, man er en del af, transformerer sig selv, og ikke kun den ydre virkelighed for at opnå forandringer.

Fordelen ved at arbejde ud fra en teori, der 'henter' forandringer i mennesker i kontekst, er som en medarbejder på Århus Købmandsskole udtrykker det, *at man for en gang skyld kan bruge sig selv*. En positiv formulering af erkendelsen af, at man som medarbejder via sine erfaringer og refleksioner i mange tilfælde selv har, eller kan skabe ideer og løsninger, og ikke har nødtigt at 'hente' løsninger udefra. Samtidigt er det en erkendelse af, at *menneskets personlighed reelt er det, der er i spil, når vi taler om innovation* (Jensen i Digmann, 2008:97).

Der, hvor jeg ser fordringen give anledning til overvejelser både hos medarbejdere og hos ledelsen, er f.eks. i arbejdet med Selvet og i opgivelsen af forsvarsværkerne, til fordel for nye erkendelser, hvor de indre barrierer må operationaliseres i kontekst, for at aktørerne ikke står tilbage med 'forbudte' følelser. På samme måde må man gøre sig overvejelser om, hvordan og hvor meget, det er rimeligt, at inddrage kroppen i forandringsarbejdet. Modstand mod et arbejde af denne meget personlige karakter, både følelsesmæssigt og kropsligt, kan være forbundet med modstand eller modmagt, en modstand jeg ligesom HHN finder ganske legitim, og som ledelsen aktivt må forholde sig til.

Jeg spørger i min indledning, om arbejdet med Selvet er noget, man skal gøre i arbejdsmæssig sammenhæng? Empirien tyder på, at dette felt er svært at forholde sig til i praksis, idet Selvet ikke er en synlig 'ting', men en proces, der er kontekstuel betinget, og som har rod i hele menneskets liv, ikke blot i arbejds-

livet. Når den menneskelige psyke er blevet et redskab i organisatoriske forandringsprocesser, er det er afgørende, hvordan man forstår og anvender selvudvikling, og hvordan denne forståelse kommunikeres. At arbejde med Selvet er at arbejde med selvudvikling, og det er væsentligt at undersøge, på hvis præmisser selvudviklingen finder sted, og om selvudviklingen er udtryk for et bytteforhold, der i yderste konsekvens kan føre til eksklusion af medarbejdere.

Man kan som interviewpersonerne i min empiri antage en pragmatisk holdning til teori U's holistiske og spirituelle aspekt, og at de generelt i arbejdet med Teori U 'tager, hvad de kan bruge'. Jeg mener dog, at de bagvedliggende idealer er relevante at debattere åbent, idet de lægger an til særlige dannelsesideal-er, man i pædagogiske organisationer, og såmænd også i andre organisationer, nødvendigvis må tage stilling til.

Hvor kan jeg finde et lille sted at gemme mig uden at skulle stå til regnskab for mine indre tanker, før end jeg selv har opdaget dem (Jensen i Digmann 2008:105)?

Et tankevækkende spørgsmål i en tid, hvor en innovativ tilgang bliver en måde, at være menneske på, hvor vi vurderes på vores tilkøblingsevne og fantasi. Får vi en institutionaliseret innovation, bliver kravet til organisationen og til den enkelte medarbejder, ultimativt at sikre, at intet lades urørt, at alle muligheder afsøges, at bevægelser afkodes og tilkobles i kampen om bedre, billigere og hurtigere (Jensen i Digmann 2008). Vi kan således stå over for et ubønhørligt krav om hele tiden at give mere af os selv, så vores Selv i sig selv, bliver et konkurrenceparameter i et hurtigløbende konkurrencesamfund.

Omvendt mener jeg at en innovativ tilgang kan være kreativ og livgivende for den enkelte og for fællesskabet i bevidst bevægelse.

I forhold til mine indledende tanker over mit møde med Teori U mener jeg nu, at teorien kan være en generator for de innovative processer, der er nødvendige, for at skabe nye veje - også i min praksis i arbejdet med udsatte unge.

Måske skulle jeg begynde med, at invitere mine kolleger på fælles stilhed og nærvær?

Silence

Stretching out between us

I dream of a presence

with essence

and absence of doubt

Litteratur

Argyris, C & Schön D.A. (1996), *Organizational Learning II*, Reading, MA: Addison-Wesley (s. 3-39). I Kompendium til Organisatorisk Læring, Aalborg Universitet

Belling, Lone & Gerstrøm Thomas, (2010), *Fortællinger fra U'et. Teori Uomsat i liv, læring og lederskab*, Dansk psykologisk forlag

Bovbjerg, K.M., (2001), *Følsomhedens etik*, Hovedland

Darling-Hammond, Linda (2005). *Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy*. i A. Hargreaves (red), *Extending Educational Change*, 362-387, Springer

Digmann, Annemette m.fl. (2008), *Principper for Offentlig Innovation, Fra Best Practice til Next Practice*. Børsens Forlag

Hargreaves, Andy, *Nye lærere, nye tider* (2000), Klim

Henriksen, Lars Bo m.fl. (2004), *Dimensions of Change – Conceptualising Reality in Organisational Research*, Copenhagen Business School Press

Hildebrandt, Steen (1997), *Organisationer er imponerende opfindsomme. På vej mod en ny forståelse af organisationers væsen og udvikling*. I Clasl, F og Lievegoed, B: *Udviklingsledelse – fra pionervirksomhed til netværksorganisation*, Ankerhus – Sidetal henviser til kompendium: Organisatorisk læring, 2008. Aalborg Universitet

Hildebrandt, Steen og Brandi, Søren, *Reform eller nytænkning*, Ledelse Mandag, 6. september (2010)
http://www.hildebrandtbrandi.com/side.php?p_id=75

Hyltdgaard, Kirsten, *Videnskabsteori*, (2006), Roskilde Universitetsforlag

Jensen, I. & A. Prah, 2000, *Kompetence som intersubjektivt fænomen*. I Andersen, Jensen og Prah (red). *Kompetence i et organisatorisk perspektiv* (s.15-53). Samfundslitteratur. I Kompendium til Organisatorisk Læring, Aalborg Universitet

Moravec, J 2009. <http://www.educationfutures.com/2009/04/19/designing-education-30/>

Prieur, Annick (red) (2005): *Liv, fortælling, tekst – Strejftog i kvalitativ sociologi*. (Kap. 4, s. 109-130). Aalborg Universitetsforlag.

Prætorius, Nadja U, (2004), *Livet som undtagelsestilstand*, Psyke & Logos, årgang 25, nr 2. (mine side henvisninger er til netkopi: www.liv-i-balance.dk/pdf/art6.pdf)

Rasmussen, Jens (1996), *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*, Unge Pædagoger

Reams, Jonathan (2007), *Illuminating the Blind Spot: An Overview and Response to Theory U*, INTEGRAL REVIEW 5

Scharmer, Carl Otto (2008), *Teori U– lederskab, der åbner fremtiden*, Ankerhus

Schön, Donald A (1987), *Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling* fra "Educating the Reflective Practitioner", kapitel 24, i Illeris, K: *Tekster om læring*, 2000, Roskilde Universitetsforlag

Senge, Peter (1999), *Den femte disciplin. Den lærende organisations begreber og praksis*. Forlaget Klim

Swieringa, J & Wierdsma, A (1994), *Becoming a learning organization*, Addison-Wesley Publishing Compagny (s.33-44). I *Kompendium til Organisatorisk Læring*, Aalborg Universitet

Wells, A.S., Carnochan, S., Slayton, J., Allen, R.L., & Vasudeva, A. (1998). *Globalization and educational change*. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (s. 42-68). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Bilag

Bilag 1, Transskription af interview med Hans Henning Nielsen, Århus Købmandsskole

21/9 2010

HHN= Hans Henning Nielsen

S=Susanne

HHN: Vi starter med at arbejde med kompetenceudvikling. Ud fra en formodning om at vi kunne gøre noget ved de problemer vi stod i, konkret frafaldsproblematikken. Vi ville prøve at gribe det an på en anderledes måde.

Vi har et problem. Vi pløjede alt det igennem der var skrevet både pædagogisk og alle mulige tiltag i vores branche. Der er lavet rigtig mange hyldemeter materiale af kloge folk, men frafaldet er bare vokset. De steder man har opnået resultater, har det været meget midlertidige resultater. Vi har gjort en masse ved den her problemstilling, vi har bare ikke løst den, måske en midlertidig.

S: Hvem så problemet? HHN: det var sådan ret bredt erkendt. Vi havde haft nogen pædagogiske seancer, hvor vi konstaterede, at det vi havde prøvet ikke virkede – og hvad gør vi nu? Vi besluttede os for på det tidspunkt at arbejde systematisk med nogle emner opdelt i forskellige kategorier. Og det handlede om pædagogik og det der foregår i mødet med læreren, når der finder en læring sted. Det andet var vores struktur, det der er logistikken, f. eks vores udbud, hvordan matcher vi krav og behov? Den sidste var rundt om undervisningen, altså det sociale. Det sociale bredt tænkt både hvordan man befinder sig som medarbejder, men også hvordan vores elever og studerende befinder sig. Det vi hurtigt fandt ud af var at det der er rundt om undervisningen er vi sådan set ret gode til. Strukturen har vi arbejdet med siden 2004, og vi er ret gode til også at lave forandringer af den type, meget bredt. Der hvor vi stod tilbage og stod lidt famlende omkring var vores pædagogiske udvikling, ikke den fagfaglige det havde vi jo arbejdet med som individuel kompetenceudvikling, men hvad var det for et pædagogisk fundament vi arbejdede ud fra? Hvad var det vi troede virkede? Ikke en søgen efter best practice – men hvordan gør vi egentligt det her? Og så besluttede vi at fokusere på at lave en masse ting i fællesskab. Så vi fik en fælles forståelse af de ting.

S: Hvor mange ansatte er I den her afdeling? HHN: Det har kørt på to afdelinger så vi er ca 100 undervisere. Det har både været alle sammen sammen, men vi har også arbejdet meget i tre- og firemandsgrupper i løbet af processen, men alle har på en eller anden måde været involveret, og det er den samme ramme de har arbejdet indenfor. Det har ført til meget forskellige resultater, i den konkrete udførsel, men indenfor samme kontekst. Efterhånden begynder vi nu at arbejde mere i mindre grupper. Vi har egentligt et godt pædagogisk fagligt fundament at arbejde ud fra – en forståelsesramme. Den proces vi har været igennem, hvor vi har arbejdet med innovation, vi har arbejdet med det vi kalder krop, leg og læring, hvor der har været fokus på, hvad der foregår fra hovedet og nedefter – også i situationer, hvor der foregår læring og så til nu, hvor vi arbejder meget med læsning. Der bruger vi sådan set det samme fundament at arbejde ud fra. Det vender hele tiden tilbage til U'et. Der bliver vi

bedre og bedre til at have fagets systematikker. Man kan altid diskutere i hvilket omfang man når igennem faserne. Der er jo også i litteraturen blandt fagfolk meget stor forskel på hvordan man når dertil og hvilke metodikker man tager i anvendelse. Personligt er jeg meget overbevist om at det er i stilheden, uden at ville noget bestemt at man opnår hele bunden af U'et, hvor der pludseligt er noget, der trænger sig på.

S: Har I prøvet at facilitere det sådan formelt? HHN: Jeg personligt tror på, at der kan man også nå til via en ustruktureret samtale, man kan godt gøre det i fællesskab. Når man gør det i fællesskab er det ikke sådan at man sidder på gulvet, men det kan godt ske i en samtale, det kunne f.eks. være i et tilfælde, hvor der ikke er en fast dagsorden, hvor man kan give udtryk for nogle mere intuitivt baserede ting og får dem italesat på en eller anden måde og der kan man inspirere hinanden meget til at lave en bevægelse – og der står jeg måske lidt alene i forhold til mange andre, men det er sådan en social teknologi for at bevæge sig, og jeg tror at samtale er vældig godt.

S: Har I brugt de fire samtalefelter som et slags redskab? HHN: Ja, jeg beskriver det også i en af faserne i bogen at vi var nået til et sted, hvor vi var nødt til at sætte en strammere struktur. Noget af det vi blandt andet gør er at lave en spørgsmålsstruktur ind under de fire samtalefelter. Ved at lægge nogen rammer op, men også lægge nogle bånd op for at få sorteret nogen ting væk hvor man har tendens til at downloade, altså lave nogen forbudt-ting. S: Som man kan gøre hinanden opmærksom på? HHN: Mest som en leg; f.eks. det er forbudt at tale om timer og ressourcer det der kan indsnævre processen, bare lige til man kommer væk fra det, så taler vi sammen om det på en anden måde.

S: Jeg er fascineret af det du skriver om at I legede med hinanden. Hvordan kunne I mærke det bagefter? Du skriver I fik bedre tillid.

HHN: Helt konkret besluttede vi, at arbejde med krop, leg og læring og vi tog kontakt til nogen, der arbejdede med gøgl og fik dem til at hjælpe os med isbryderprocesser. Vi er i en branche hvor vores produkt er vores kompetence, der bliver vi meget hoved og meget lidt krop. Vi ved godt fra al kommunikationsteori, at alt det andet måske er mere vigtigt end det der kommer ud af munden – så hvordan får vi sat det i spil på en fornuftig måde hvordan kan vi bruge det, måske direkte professionelt? Vi har set lidt på kooperative learning og class room management og alle de der modebegreber, der arbejder man jo med nogle systematikker, at sætte noget i system. Tænk hvis man nu kunne gøre det også med sin krop, hvordan bemægtiger man sig rummet? Der ved gøglere og teaterfolk noget som vi slet ikke ved. Dem skal vi have til at hjælpe os. Vi havde en pædagogisk dag plus at vi tog væk i nogle dage, hvor vi lavede udfordringer til hinanden. Blandt andet sang vi på gaden nede i Amsterdam og alle mulige sådan grænseoverskridende ting; vi sprang i springlagner – blev kastet op i luften og blev grebet igen, og vi arbejdede sådan lidt som gøglere og det var jo vældig sjovt – og så var det jo så dejligt langt væk, så.. det gjorde jo ikke så meget at folk kiggede og syntes vi var mærkelige. Der er ingen tvivl om, at dér lærte man hinanden rigtig godt at kende. Den interaktion der er når der er nogen fra gruppen, der har stillet de andre en udfordring, så går man jo og snakker med nogen og man snakker med nogen på en anden måde fordi man lige har haft en fælles oplevelse, som måske har pirret lidt. Hold da op, jeg er da sådan lidt fremmed overfor de her elementer. At turde sige, at det her

bryder jeg mig ikke om, og det er noget af det som måske også er vigtigt i en undervisningssituation, at kunne komme tilbage og sige, at det her bryder jeg mig faktisk ikke om, det føler jeg mig ikke tryk ved. Er der en af jer andre som vil kunne det? Og får sat ord på, hvor svært det kan være nogen gange, og det er fuldstændigt legitimt. Det er med til at løse rigtig meget op. Vi er blevet langt mere ærlige, også overfor sig selv. Så tør man også komme ind på sit kontor bagefter og sige- jeg har haft den mest forfærdelige time, der var den elev der var sådan og sådan, jeg gjorde sådan og sådan, hvad siger I andre? Det legitimerer det, og man får et tættere kollegialt sammenhold.

Et andet element i forbindelse med legen var, hvordan kunne man så bruge det her med eleverne? Der har vi f.eks. med nogle meget uhomogene klasser arbejdet lidt med nogen af de øvelser, f.eks. at trykke hinanden i hånden og sende håndtrykket rundt, ganske enkle isbrydning. Og tilsvarende med andre lidt sjove lege. Og det sidste element i legen er at vi har prøvet at etablere nogle spil, om man i nogle fag kan spille sig frem til nogle faglige resultater. Det kan være "salg og service jeopardy", spil kan indgå i mange forskellige sammenhænge. En lærer har sågar prøvet at binde sin samfundsfagsundervisning op via nogle gamle danske sange, og det er jo vældigt sjovt. Så det med legen tog sit udgangspunkt i, hvordan kan vi få kroppen mere med?

S: Og det gav måske nogle uventede resultater? HHN: Ja og det rejste også nogle spørgsmål, hvordan er vores undervisning egentligt skruet sammen? Også til strukturen, skal vi have heldagsundervisning? Forelæsninger og opdelt gruppearbejde bagefter? Vi stillede en masse spørgsmål til den måde vi normalt tænker undervisning en lærer, en klasse, et lokale og en time. S: Så i den proces fik I øje på at der kunne være en hel masse andre muligheder, end dem vi sådan i hverdagen får øje på? HHN: Der er en masse knapper vi kan dreje på.

S: Hvad var jeres oprindelige intention med at bruge U'et? HHN: Altså helt nøgternt havde vi jo ikke besluttet os for at bruge den, men vi havde arbejdet med en række elementer, det var krop leg og læring og innovation og ITbaseret undervisning egentligt med udgangspunkt i fjernundervisningsmaterialer og undervisningsdifferentiering på baggrund af det. Men vi syntes vi kun havde kradset i overfladen og så er det vi kommer tilbage til det vi, for indledningsvist var vi ca 12 mennesker som prøvede at komme at sige, hvordan kommer vi lidt dybere ned ? S: Var det et udvalg? HHN: Nej det var nogen, som havde nogle funktioner og det var typisk dem der var med til at lave projektansøgninger, pædagogisk konsulent. Og så havde vi bedt nogen om, at hvis de havde lyst til at være med til at arbejde videre så prøvede vi at lave en proces. Der valgte vi at sige, hvis vi ikke skal gøre som vi plejer så er vi nødt til at lade være med at sidde ved et mødebord, og indkalde til en møderække hvor dagsordenen er givet. derfor valgt vi at mødes et sted hvor vi kunne ligge ned, og sidde op og tegne på tavlen og gøre forskellige ting. Lagde papir ud på et bord og nede på gulvet, så vi bare kunne skrive og tegne på det - og vi havde ingen dagsorden. Vi havde bedt en konsulent udefra, som jeg havde mødt i anden sammenhæng om at prøve at være med for at måske facilitere processen, hvis det faldt naturligt. Hvis han syntes, han havde noget at bidrage med, og ikke mindst skulle vi bagefter lave en ansøgning om at få nogle midler til at gennemføre projektet hvis det blev til noget. Der ville vi gerne have ham med som ekstern partner på det projekt, og søge nogle midler hjem. Da vi så havde arbejdet en hel dag og måske fået skabt en ide om, hvordan vi egentligt havde arbejdet med de tidligere projekter, så var det at han bryder ind og siger "det her er teori U". Det

havde vi nok hørt lidt om, men så prøvede han lige ganske kort at ridse op, så var det jo lige pludseligt at vi egentligt lå 12 mennesker i sækkestole og sagde, jamen det er jo sådan vi arbejder. Hele den proces vi havde været i gang med, det er jo sådan vi havde tænkt.

Vi prøvede helt konkret via forskellige konsulenter at arbejde med de sociale teknologier – at tænke processen. Altså lave nogle små projekter og prøve at arbejde ned i U'et. Der er jo lidt en contradiction in terms, vi havde jo besluttet os til at der skulle ske noget, bare ikke hvad. Og metoden fordrer jo egentligt at man ikke har besluttet sig for der skal ske noget, her havde vi bare besluttet os for at der skulle komme et eller andet ud af det. Vi følte os lidt frem med de her sociale teknologier, og det viste sig at være vanskeligt, i særdeleshed når man skal gøre det i fællesskab. der er meget, meget stor forskel på hvor hurtigt folk tager sådan noget til sig. For nogen er det måske ligefrem angstprovokerende, netop fordi, der ikke er nogen dagorden, nogle strukturer, som føler sig ubehageligt til mode. Og andre som jo elskede det.

S: Kan man på den måde skabe en ny slags "dårlig medarbejder"? HHN: Ja, det tror jeg sagtens man kan komme til, men det kan man ved alle slags udviklingsprojekter fordi at næsten ligegyldigt hvad man sætter i gang vil det være lettere for nogen end for nogen andre. Og, de vil næste altid blive sat sådan lidt udenfor, og hvis de er stærke nok, så forhindrer de jo at der sker noget, og så kan den proces man har ønsket at igangsætte jo gå i stå. Og på den måde er der også i der her en fare for at man ligesom ekskluderer nogle medarbejdere som ligesom kan blive tabere i det her. Men det tror jeg altid man skal holde sig for øje.

S: Hvordan har I håndteret det?der har været mange redskaber og metoder i min karriere men der hvor jeg synes teori U er anderledes er i den mere spirituelle dimension, hvor man arbejder med Selvet med det store S. Kan man legitimere en kompetenceudvikling, der går ind og rører ved folks Selv.....?

HHN: Her er nok egentligt tale om en efterrationalisering for da vi arbejder med de her elementer og har besluttet os til at arbejde med det uden helt at kende det, der har vi ikke gjort os de overvejelser. Men det er klart når man kommer i gang med innovationsprocesser så rejser spørgsmålet sig, så det er noget, der er kommet til undervejs. Det der er vigtigt i denne her proces er at vi jo ikke har besluttet os til at det skal føre til et bestemt resultat. Dvs. vi har jo heller ikke besluttet os til at nogen skal forandre sig. Og jeg tror det er vigtigt at jeg ikke beder lærer Jensen om at forandre sig jeg beder lærer Jensen efter bedste evne at ... Og der er himmelvid forskel på, hvad folk har gjort og alt har sin ret. Der var nogen der arbejdede med innovationsprojekter som har et stort behov for styring og kontrol som arbejdede med det element, og fik endnu mere styring og kontrol. Det var også OK. Der var faktisk nogen af dem med styring og kontrol, der kastede bøgerne fra sig og sagde, at nu arbejder med min klasse uden bøger. Der kom faktisk i den fase hvor der blev arbejdet med U'et en erkendelse af at det (bøgerne) faktisk var hæmmende for undervisningen, og det tror jeg ikke man var kommet til, hvis man ikke havde været igennem processen. "Nu har jeg i 15 år arbejdet med bøger, der er kommet en ny hvert 3. år, men det bliver sværere, kan jeg ikke gøre noget andet?" og så komme til den erkendelse ved at arbejde med de gode eksempler..... det der ligger forud er nok den der krop, leg og læring. At du lukker øjnene og lader dig falde bagover og der er nogen, der griber dig, den har også været tilstede i den her proces. Det at alle har fået lov at arbejde med egne projekter og senere

når man begynder at arbejde sammen med andre, og er med til at definere projekterne har været... altså hele tiden legitimt at nå de resultater, og gøre det på den måde, man selv vil, har gjort det nemmere at arbejde med Selvet – og det at "kradse" lidt i det.

S: Scharmer beskæftiger sig en del med forsvarsværkerneer det noget som I italesætter, eller er det noget I har ladet ligge?

HHN: Det har vi bl.a. gjort i den proces, hvor vi arbejdede med udvikling af innovative undervisningsforløb. Hvor man først arbejder individuelt og så får en sparringspartner som egentligt bruger nogle coachingteknikker, for at få dig til at åbne dit projekt, til selv at stille spørgsmål til dit eget projekt. Det næste man gør, er at gå over i en kritisk leg, hvor vi prøver at stille nogle rammer op.som jeg sagde før, at man ikke må sige at der ikke er ressourcer, eller at det kan min kolleger ikke finde ud af eller.... Det er en måde at rammesætte det. Vi er udmærket klar over at vi har både frygtens og den dømmende stemme osv, og det kender vi også fra tidligere, og vi har det da også stadigvæk, og det er da også ok, for hvis man ikke skal have lov til at give udtryk for sin frygt, hvordan skal man så? Det er ikke forbudt at sige at det her bryder jeg mig ikke om, jeg tror ikke på det.

S: Men er det i orden at sige til en kollega, at nu synes jeg du taler med frygtens stemme, altså er det bevidst på den måde, er det på nogen måde formaliseret?

HHN: Altså, vi bruger ikke det ord. men prøv lige at forklare nærmere hvad du ikke synes er OK, så kan man ligesom få afdækket det. Vi har i særdeleshed et team, der inden vi gik i gang med det her var sådan meget fastlåst. De gjorde som de plejede, og havde voldsom struktur, men i forbindelse med det her projekt, kastede sig over at lave deres undervisning meget markant om, og lavede en masse projekter, som man slet ikke kunne forestille sig de mennesker ville arbejde med. det er blevet et team som meget nødtigt vil fra hinanden nu, hvor de før var skeptiske overfor hinanden, er glade og meget mere snakkesaglige og tager mange flere diskussioner, fordi der er blevet åbnet for... Men det er ikke sådan over hele linjen, og selvfølgelig er der nogen af de her ting omkring frygt og det dømmende der dukker op, uden vi gør mere ved det, end at konstatere det. Men vi blev ret tidligt enige om at modstand som oftest er udtryk for en usikkerhed og den usikkerhed må vi have afdækket ellers kan vi ikke komme videre. Måske har modtageren ikke forstået, hvad det her handler om, det må vi have afdækket. Hvis det viser sig at den modstand er fuldt berettiget, og det ikke er muligt at komme videre, ja, så må vi jo stoppe.

S: Er der i jeres proces dukket nogle nye begreber op, I har gjort til jeres? HHN: Et eller andet sted tror jeg, vi er lidt fartblinde, jeg er helt sikker på at der er dukket begreber op.....men når man er i det, så opdager man det ikke, det er bare noget der sker. Men som jeg skriver i mit kapitel, har det rejst nogle mere fundamentale spørgsmål omkring hvad er det for et menneskesyn vi arbejder ud fra? Hvorfor bruger vi så frygtelig meget af vores tid på det her arbejde? Og prøver at få det italesat, og det er nok den proces vi er i nu..... Det er en god diskussion, måske i særdeleshed indenfor den branche vi er i, jeg ved godt at dannelsesbegreber har været lagt på is i rigtig mange år, men jeg tror det der sket er at fagene, ud fra sådan en teoretisk sammenhæng, har fundet deres leje, at vi har nogle humanistiske dannelsesidealer, vi har måske nogle naturvidenskabelige dannelsesidealer, plus det at man i mange år i ungdomsuddannelserne har defineret det almene gymnasium netop som det alment dannen-

de til det gode liv, og der har man måske forsømt indenfor erhvervsuddannelserne at definere vores eksistensberettigelse, hvad er vores dannelsesideal? Til en vis udstrækning er det givet i form af lovgivning.... Vi har selvfølgelig købmandstanken, et merkantilt dannelsesideal. Men vi er havnet et andet sted, for det vi i virkeligheden siger, er, at er vores dannelsesideal er ikke, at man kan læse, men hvad du bruger læsningen til. Det er ikke at du kan regne, men hvad du bruger det til, så det er mere en anvendelsesdannelse..... Vi læser, fordi vi vil bruge det til noget, fordi vi vil lave forretning, altså sådan nogle helt fundamentale ting. Og det er de spørgsmål der har rejst sig nede i bunden af U'et.Hvad er meningen, hvad er det jeg skal byde ind med? Også i en vis udstrækning vi. Det er helt naturligt at vi er her af forskellige grunde, der alle kan være legitime. Der hvor det bliver svært, er at der er ganske mange i undervisningsbranchen der opfatter undervisningen som et kald, ikke et religiøst kald, men et mere jordisk kald om at gøre en forskel og have betydning for andre mennesker, og så er lønarbejderkulturen, hvis man har den ... har måske svært ved at leve, der er nok en form for stigmatisering i nogen af motiverne til at gå på arbejde.

S: Den blinde plet og kilden.. Bruger I begreberne? HHN: Jeg gør det ret bevidst selv.....(forklarer om sin baggrund som nationaløkonom).... man kiggede typisk på det historiske og så fremskrev man, det er den måde jeg uddannelsesmæssigt var opdraget. Jeg opdagede, da jeg kom i undervisningsbranchen, at den måde at tænke på pædagogisk fagligt, er en dødssejler. Jeg kunne jo ikke gå ind i en klasse, og gøre det på en bestemt måde, og når det så var gået godt, kopierer det og bruge det overfor en anden klasse, når den sociale kontekst ændrede sig. Så noget jeg gjorde med succes det ene sted var en fiasko et andet sted. Det var sådan set ikke det metodiske, der var afgørende, det var mig der var afgørende og det var egentligt det samme som leder. Det er i langt højere grad min somatiske fornemmelse end det er mit intellekt der er bestemmende for, hvilken vej jeg går, jeg stoler som oftest mere på min intuition end på ræsonnementet. Det kan måske i nogle sammenhænge være en svaghed.nu var udgangspunktet jo hele frafaldsproblematikken, og hvis man tog udgangspunkt i de tidligere beskrevne succeser og bare arbejdede videre med dem så var der ingen tvivl om at resultatet ville blive at vi endte samme sted som før. Så når man sætter sådan noget i gang er det i højere grad intuitionen det bygger på. Vi har arbejdet med Per Fibæk Laursens autentiske lærer, og har fået italesat det element, at det er noget andet end best practice, der er afgørende, det er noget kommunikativt, noget oprigtighed i samværet, der er afgørende for, om det lykkes og giver god undervisning.

S:Du skriver at modstanden kom fra en for dig uventet kant? HHN: At modstanden kom fra en uventet kat, ja mange af de medarbejdere, som man oplever i rigtigt mange sammenhænge er med på med på rigtig mange spændende ting, sådan Tordenskjolds soldater, som pludseligt da det her kom syntes, at det var for løst. "Når vi arbejder med det her er det vigtigt at kende resultaterne" og det burde man nok egentligt have set fordi det jo er dem der tit laver strukturen, og vi burde måske nok have set det, men det gjorde vi ikke, og da den så var der, så hold da op, og da det så var Tordenskjolds soldater virker det ekstra voldsomt, også fordi det tit er velargumenterede mennesker med stor indsigt, hvor der måske var flere af dem på den stille side, der ret

hurtigt tog det til sig. Man kan ikke lave en formel på, hvem der er med på den, og hvem der ikke er. Måske nogle af dem der i starten var de mest skeptiske, er dem der har arbejdet mest systematisk med det sidenhen. Det har været en spændende oplevelse, men man må sige at modstanden altid har været ordentlig, på den måde at man har prøvet at argumentere hvorfor man havde modstand og hvad modstanden bestod i. Det har ikke været korslagte arme og surhed eller obstruktion.

S: Så det gik måske ikke så meget på U'et? HHN: Jo, det går på U'et og også på det spirituelle element, netop fordi den metode man skal bruge, der er jo ikke nogen opskrift på det. Hvordan skal man bevæge sig? Hvordan skal man komme dertil? Den blinde plet og alle de her ting. Der er jo ikke noget værktøj, de fleste steder man arbejder sætter man det jo på en eller anden formel, og så gør vi det. Og det er måske både styrken og svagheden. Styrken i den forstand at det giver flere muligheder også individuelt for at kunne bevæge sig. Men svagheden ligger også i, at man kan møde "er det her er det scientology"? Hvad er det for Rudolf Steiner principper? Altså, hvis det får et religiøst præg, så bliver det svært, og jeg synes, at en del konsulenter som nærmer sig det religiøse, og det har det været vigtigt for mig at have en distance til, fordi sådan læser jeg det heller ikke.

S: Han (Scharmer) har jo en holistisk tankegang og taler om at trække på universets kræfter, så der er jo et spirituelt perspektiv. HHN: <men i virkeligheden læser jeg det ikke anderledes end når Per Fibæk Laursen laver nogle studier i klasserummet om, hvordan en god lærer fungerer, og han siger, at nu er der bygget bro mellem lærer og elev, hvor de begge to trækker energi ud af det samvær de er i, altså jeg læser ikke Scharmer på en anden måde, det er jo i virkeligheden et indre landkort du trækker på. Jeg læser det på den måde, at man får energi af nogle situationer. Det der med at sætte sig på en træstub og lytte til sig selv, og så kommer det væltende, den er jeg skeptisk overfor, for det er ikke der, jeg får min energi. For nogen sker det når de går tur med hunden, for nogen sker det i samtale.

S: Jeg forstår det godt, når man er alene, men når man skal gøre det i fællesskab? F.eks. være stille, eller kreative sammen. Scharmer siger endda at man kan lave et særligt rum til det.

HHN: Vi har faktisk et rum, hvor vi smed en masse fatboys ind, og gruppeborde, og et hjørne med opera, der kunne man så lægge sig hen og høre La Traviata stille og roligt, og det var egentligt for at lege lidt, og gøre det lidt sjovere. Men det man opdagede var, at der var mange der lagde sig i de fatboys tæt på hinanden og lå og snakkede stille og roligt, og jeg tror, der sker noget anderledes når de sidder der, og de kommer frem til nogle anderledes resultater, de får talt om noget andet. Det kan også være blufærdigt at være så tæt, men på den anden side, kan der også ske det at man bliver meget mere åben, man kommer meget mere i øjenhøjde.

S: Hvordan har I tacklet den blufærdighed, har det været legitimt at lade være?

HHN: Ja, vi har altid opfordret til at prøv nu at udfordre dig selv, men du skal ikke gå over dine grænser. Det er fuldstændigt legitimt at melde sig ud, hvis man gør det ordentligt. Det er også den måde vi arbejder med eleverne, det er ikke i orden at obstruere for de andre.

S: Hvad kræver det af kompetencer, at være med i sådan en proces her? Er det noget I har haft fokus på at udvikle undervejs, eller skete der en udvikling af sig selv undervejs i processen?

HHN: Det kan være svært bagefter, og nu skal vi jo snart lave en ny slags ressourcegnskaber, og hvordan får man omsat det her til nogle kompetencemæssige resultater, når der ikke er skrevet nogen drejebog på forhånd og når resultaterne måske er meget diffuse? En måde at gøre det på er at sige, at i 2007 brugte vi så og så mange timer på kompetenceudvikling, og i 2008 brugte vi så og så mange timer. Man kan også spørge den enkelte, hvad har du lært i den her proces? Det kan jo være svært at svare på, for man kan godt blive fartblind, hvis der ikke er faste punkter. Man kan også se på de resultater, der er skabt, f.eks. de spil der er udviklet, og det har vi også beskrevet i sådan nogle innovative projekter. Men vi har ikke interesseret os så meget for det, og her kommer det religiøse element så ind i det, for vi tror så meget på at det virker.... Vi kan godt tvivle, men vi kan jo se nogle helt overordnede resultater, f.eks. da vi startede den her proces var vores frafald 20%, nu er det 9%. Det har været en lang proces, hvor det langsomt er faldet over en seks årig periode, og vi har ikke på noget tidspunkt i tidligere gennem de sidste 15 år opnået resultater, der har holdt mere end 3-4 måneder. Det er en vigtig indikator. Og vi er gået fra 800 elever til næsten 1400, og det er ikke fordi ungdomsårgangene i Århus er steget. Og i samme periode har vi brugt langt færre ressourcer end tidligere på individuel faglig udvikling for medarbejderne, vi har konverteret til noget mere kollektivt.

S spørger ind til det affektive:... Det at håndtere et sprog og en væren med hinanden omkring de mere følelsesmæssige ting, du skriver også om intuition er legitimt, det tænker jeg må være en kompetence af betydning?

HHN: Det er der ikke tvivl om, og der står man forskellige steder, men der ligger en bevægelse, en form for taksonomi, hvor man kommer fra det kognitive til det affektive og det vil man jo beherske indenfor nogle områder i livet jeg tror nok, at den proces vi har været igennem – om det så har været U'et, har givet os nogle flere strenge at spille på også det følelsesmæssige.... Men jeg tror altid, når man arbejder med det her, så er man lidt på tynd is, man skal gå forsigtigt, og ikke drage for vidtløftige konklusioner på det.

S: Jeg kan høre, at det har været dyrt det her, jeg ved godt I har søgt puljemidler, men hvordan fik I råd? HHN: Helt nøgternt er det jo en prioritering. Fordi der er jo ingen tvivl om at på de fleste arbejdspladser foregår der noget kompetenceudvikling det er jo ikke nogen hemmelighed at netop indenfor undervisningsbranchen er der en pæn efteruddannelsesaktivitet også sammenlignet med de øvrige statslige aktiviteter, så der er jo nogen ressourcer, der bliver brugt. Men vi valgte helt specifikt at nedprioritere den individuelle faglige udvikling i en periode for at kunne opprioritere det andet. Dertil kommer at vi meget systematisk har brugt vores pædagogiske rådsmøder til at arbejde med det her, så vores pædagogiske rådsmøder har ikke været helt så driftsorienterede som de måske tidligere har været. Nu er vi nået så langt at vi også er begyndt at fokusere på en faglig udvikling indenfor de fagdiscipliner vi har. Men vi er nået så langt at vi kan være mere driftsorienterede på nogen af vores møder, ikke hvad der skal ske i den næste måned, men mere forstået som erfaringsudveksling, fordi vi er så mange, at vi fortæller hinanden, hvad vi arbejder med.

S: Du skriver i bogen, at I har ændret jeres mindset. Hvad mener du med mindset, og hvordan oplever I en ændring i hverdagen....? HHN: Der, hvor vi specifikt kan se det, er at vi kommer fra en verden, og her mener jeg før 2004, hvor

vi havde regler og procedurer for en hel masse ting. meget faste regler, advarsler og alt sådan noget, og dem har vi bevæget os væk fra. Så vi i dag er meget mere individuelt orienteret, der er nogle lærere omkring en elev som vurderer at her er en elev der har svært ved at komme i mål, og så sætter vi nogle forskellige ting i gang. Frem for at have regler, der styrer er det i dag mere et spørgsmål om hvad den enkelte eller den gruppe af medarbejdere der er omkring, mener er den rigtige løsning. Og det er et resultat af, at man ændrer sit mindset fra en regelstyring til et skøn, og det har haft den konkrete betydning at flere har tilkendegivet at deres arbejde er blevet mere betydende for dem. De synes de har en bredere og vigtigere funktion end de havde tidligere. Op til år 2004 blev vi mere og mere funktionsopdelt, og nu arbejder man mere og mere med i hele processen. Altså, der var pædagogiske konsulenter, og kontaktlærere og mentorer, alle mulige folk der tog sig af hver deres lille brik. De stod ligesom ved et samlebånd og ingen så slutresultatet. I dag arbejde vi mere helhedsorienteret, således at man faktisk har en masse af de funktioner, der før lå hos de studievejlederen eller mentorer som nu ligger hos kontaktlæreren eller faglæreren. Så på den måde er der mange ting der har ændret sig, men helt fundamentalt at få indarbejdet den legitimitet omkring det at være sig selv, og kunne sige til og fra, og være ærlig, og sige det her tør jeg ikke, eller det duer jeg ikke til, eller det har jeg smadder meget lyst til, er der nogen der har noget imod at jeg bare løber derudad, så må I andre følge med så godt I kan.

Vi har sådan nogle statements f.eks. så længe der er en lærer, der holder af en elev, skal eleven have chancen,..... så længe den er der skal der arbejdes videre. Men det afspejler meget godt ændringen af mindsettet. Og så er der sikkert 1000 andre ting, jeg ikke kan komme på fordi det jo bare sker.

S: Hvordan har I internaliseret det, hvis der f.eks. kommer en ny medarbejder er det så noget I sætter ord på,?

HHN:.....Der er ingen tvivl om at i forbindelse med ansættelsessamtaler, og introduktioner af nye medarbejdere der lægger vi meget vægt på den autenticitet der ligger i at være sig selv, fuldstændig ærlig om sig selv, både overfor sig selv og overfor sine omgivelser, at det er et vigtigt parameter. Du kommer ikke til et sted, hvor du kan tage en mappe med, og så er verden sådan du skal være villig til at skønne, og skønne sammen med dine kolleger, så på den måde er det jo italesat.

S: Jeg vil lige tilbage til innovationen, hvem bestemmer om noget er en god idé, du skriver et sted at I har over 100 nye undervisningssituationer i gang, hvem afgør om noget er en god idé, der skal leve eller....? HHM: De gode projekter er dem der stadigvæk lever.

S: Dvs. man prototyper ideerne og så ser man hvad der sker? HHN: De projekter, der stadigvæk er i spil er dem der virker, for der er jo ikke nogen, der gider fortsætte med noget som ikke virker. Så der er ikke nogen overdommer. Det er da klart at nogle af de vilde ting øjet fanger, og hold da op hvor spændende, men i virkeligheden, hvis man sådan nærlæser det, så er der måske nogle af de projekter, hvor man tænker er det her overhovedet innovation, som faktisk viser en langt større vandring for den medarbejder der er tale om, end for dem som måske lavede det der vilde projekt. På den måde kan det være et kæmpeskridt for den enkelte eller teamet, men udefra set vil man ikke opfatte det som noget særligt.

S: Vi har talt lidt om værdier, men lige igen, tænker I anderledes om eleverne end tidligere? HHN:..... og jeg tror også at, det er i hvert fald noget vi er begyndt at sige i de senere år, at vi er meget tæt på eleven, og det er en følelse af at være det. Vi er tættere på deres personlige og faglige udvikling, og det hænger måske sammen med, at de måder vi arbejder på er anderledes, det er ikke fordi vi bruger flere ressourcer på kontaktlærere. Jeg kan også mærke dether på afdelingen har vi omkring 750 elever og jeg kender jo ikke alle sammen ret godt, af naturlige grunde gør jeg ikke, men det jeg kan bemærke er at mine lærere kender sine elever rigtig godt, og jeg synes langt bedre end tidligere. De ved, når de har skiftet kæresten ud og når man sidder på teammøder og snakker om elevernes faglige udvikling, er de alle sammen meget skarpe på hvor de er lige nu,... og det er anderledes end før, hvor man tidligere havde en tendens til at lave sådan en GAP-analyse på eleverne, og hvad hun mangler, er der større tendens til i dag at tale om, hvad hun godt kan, og hvordan kan vi anspore hende til at bruge noget af det hun kan, hvordan kan vi finde motivationen.

Bilag 2, Transskription af interview med Michael Blom, Katrinebjergskolens SFO

Aarhus, 12/10 2010.

MB: Michael Blom, S:Susanne Kaatmann

S: Jeg kunne godt tænke mig at høre om medarbejdergruppen, om hvordan I kom i gang med arbejdet, hvad fik jer i gang med processen... Hvem ejede problemet?

MB: Jeg er leder af en SFO, jeg har 27 medarbejdere under mig, hvoraf de tre er afdelingsledere, så på et organisatorisk plan, er jeg en leder, der skal lede gennem andre ledere. det er jo ikke ens betydende med, at jeg ikke også leder i forhold til medarbejderne direkte, men daglig personaleledelse har jeg ikke.

S: Så det er ikke dig der har MUSamtaler? MB: Det har jeg haft. Det, der måske kan være rart at vide som udgangspunkt er, at jeg har været ansat her i 3år. Jeg blev ansat, da man ændrede fra en tostrengt til en enstrengt struktur i Århus Kommune, så min opgave var at fusionere tre fritidshjem og en SFO til en SFO.... Så det er jo egentlig en længere proces, som startede der i aug. 2007, hvor vi så på et tidspunkt får noget scharmersk indover. Vi har lavet en del fusionsprocesser omkring det, at skabe et fundament for at gå fra 4 institutioner, der jo reelt have fire kulturer og fire måder at se verden og løse opgaver på, selvom det jo dybest set var de samme børn. Så vi har arbejdet med at se på, hvordan kan vi få et fælles afsæt, og det har vi så arbejdet med, og ind i den proces har vi arbejdet rigtig meget med at samarbejde med hinanden, rotation osv. Så man så hinanden arbejde, og alt det der nu er godt at gøre i den proces. Vi har også været på studietur, vi har været i Italien og set på nogen der lavede handicapinklusion. Vi er en skole som har 13 specialklasser..... Så ind i den her proces var vi nået til et punkt, hvor vi er kommet så langt, og vi havde fået skiftet de medarbejdere ud, som nu skulle skiftes ud, dem der havde fundet ud af i den proces at de alligevel ikke skulle være her, når nu det forandrede sig. Jeg blev optaget af, at det kaldte på, at vi gjorde noget andet.

Vi kunne ikke bare blive ved med at gøre, hvad vi plejede at gøre og traditionelt tænke i den måde vi havde undervisning og SFO tid sådan adskilt, vi lavede en hel del for at samarbejde på tværs. Og så syntes jeg at der kom for lidt ud af hænderne på pædagogerne, jeg tænkte; hvorfor er det lige man har valgt at blive pædagog her på stedet? Og hvordan kunne jeg godt tænke mig at se en organisation vokse, hvor man tænker, at den enkelte er optaget af noget som er vigtigt for en, i den der faglige kasse. Altså, jeg er pædagog her, fordi der er noget jeg gerne vil med de her børn. ... Så kunne man jo tænke uddannelse og samarbejdsøvelser, men jeg kunne egentligt godt tænke mig, at arbejde med at den enkelte fik fat i, hvorfor man havde den profession man havde, altså hvad var drivkraften. Så har jeg samarbejdet med Mette Møller¹¹, som jo er din kontakt til mig.... Inden jeg startede her, har jeg været pædagogisk konsulent i Århus kommune, så jeg har siddet i forvaltningen og arbejdet med nogle mere overordnede organisatoriske ting i forhold til handicapområdet, så jeg snakkede lidt frem og tilbage - hvad kan vi finde på? Så hverken værre eller bedre end at i samme proces - at nu – jeg er gammel rytter, jeg har dyrket ridebane-springning, og det har jeg så ladet være med i 30 år, og så havde jeg nogle børn selv, der spurgte om de ikke måtte gå til ridning, så endte jeg med at stige op på en hest igen. Og jeg tænkte, at det der med hestene, det kunne et eller andet. Det handler rigtig meget om samarbejdsøvelse, det handler rigtig meget om at fornemme hinanden og kommunikere. Man kan ikke lægge arm med et dyr der vejer 500 kg. Så på en eller anden måde er man nødt til at finde ud af det. Det gjorde noget ved mig selv, fordi, med den baggrund jeg nu havde, så så jeg det på en anden måde. (finder frem til erhvervspsykolog Joan Siiger, der har 10 islandske heste hjemme hos sig selv). Så begyndte vi at idéudvikle med egentligt som afsæt at sige, at jeg kunne godt tænke mig at sende mine fritidspædagogiske ledere, der er mange måder man kan være daglig leder på, man kan være meget i drift. Men så siger jeg, at I er daglige personaleledere med en coachende tilgang, jeg vil gerne have I sætter fokus på det faglige ... og det er der, de skal få sparringen, fordi vores kerneydelse er pædagogik, det må ikke gå op i mødeskemaer og alt muligt andet. Så designede vi et forløb for dem. De skulle med og lukkes ind i sådan en rondel med en hest og finde ud af at kommunikere med den, uden at have forudsætninger for at vide, hvad en hest er. ... Og det gjorde vi så. Og det var rigtig godt for os som ledelsesteam, fordi vi har stadigvæk referencer til de dage, som vi havde sammen, hvor vi lavede det. Hvor vi nogen gange taler om, at nu er vi der, hvor du slår op i bannet, hvor du glemmer kontakten til hesten, hvordan understøtter vi det... så det er blevet en måde at tale om nogen af tingene på, og 20 min sagde mere end en hel uges kursus eller terapi, folk var begejstrede men også chokerede, hvor de sagde; hvor er det afslørende det her! Så i det næste halve år arbejdede vi videre med de fritidspædagogiske ledere, og byggede videre på det her. Samtidigt havde de selv refereret til det her på deres afdelingsmøder til deres medarbejdere, og der kom flere tilbagemeldinger, hvor folk var positive og sagde at det kunne de også godt tænke sig, det kunne være spændende. Så i påsken i år inviterede vi alle til Læsø.....

S:Hvor mange var I af sted?

¹¹ Mette Møller er erhvervspsykolog, og medarrangør af Teori U konferencen Aarhus Opens You september 2010

MB: Vi var 34.... Vi tog af sted fredag ved middagstid og var hjemme igen mandag eftermiddag.Vi inviterer folk op, og siger; I skal op og fordybe jer, der vil både være noget til kroppen og til sindet, I vil blive taget på en rejse, hvor I vil arbejde med nogle arbejdshypoteser om jeres egen faglighed altså, hvad kunne I være nysgerrige på?

S: På det tidspunkt har I ikke haft Scharmer inde i billedet?

MB: Scharmer var der i form af at Mette havde stukket hovedet lidt ind i det, og jeg havde været inviteret med i en studiegruppe med forskellige skuespillere og alt muligt andet, hvor vi havde læst nogle kapitler af Scharmer og havde set nogle forelæsninger af ham.

S: Så det var en slags inspiration til arbejdet?

MB: Ja, det som er den lange historie i det er, at jeg går og tumler med noget, for jeg ikke kan finde ud af at, hvis jeg prøver at lede ud til fremtiden, så gør jeg tit brug af noget andet end at prøve at forfine det, som vi allerede kan, jeg prøver simpelthen at kigge et andet sted hen. Og her var så lige pludseligt en teori som understøttede noget af det, som jeg havde gået og tumlet med..... der var noget, der rigtigt kaldte på mig, for jeg vidste egentligt godt noget om, at det der behov for ude i fremtiden, det var ikke noget jeg kunne genskabe ved bare at downloade fortiden. .. Lige pludseligt var der en måde at tænke om det, som jeg havde praktiseret et stykke af vejen..... Det var tit det jeg havde oplevet, at jeg egentligt havde en meget god fornemmelse for – når jeg turde lukke alt det andet af, og hvad man nu kunne tænke af fordømmelser, så kunne jeg godt pege på, at det er nok noget af det her, og har så været heldig og har kunnet få lov at lave nogle små prototyper, hvis man skal tale scharmersk. Så det lå nedenunder i forløbet og i noget læsning. Bogen fik alle de fritidspædagogiske ledere også.

S: I har ikke været på kursus i Teori U, det har mere været selvstudie?

MB: Ja, det har været meget selvstudie og det har været indlejret i den måde Mette har taget det med ind i forløbet...Vi har taget nogle elementer uden at have læst bogen fra A-Z. Det der var udgangspunktet var, at Scharmer ikke skal blive til sådan et koncept, en måde at gøre tingene på – så slår man op og så følger man. Det er en inspirationskilde, en måde at underbygge, at det er ok at vi går nogle andre veje, og vi er nødt til at prøve at finde nogle andre svar til fremtiden, for vi kunne mærke, at det nyttede ikke noget, at vi blev ved med at gøre de samme ting. Op til studieturen med hele personalegruppen der har vi designet sådan nogle små scharmerske øvelser, som de fritidspædagogiske ledere har brugt i deres afdelinger, på personalemøder, hvor vi starter med at de fortæller, hvad er vigtigt for mig når jeg går på arbejde, og fortælle nogle historier om, hvorfor er jeg her, for ligesom at åbne for nogen andre kanaler. Det har så været forberedelsen til at komme på turen, som jo bare er et element i en proces, et element, hvor vi vil prøve på en eller anden måde at få bragt det ned i kroppen, det er ikke nok bare at holde den oppe i kassen.

S: Hvorfor synes du det ikke er nok at holde den oppe i kassen, hvorfor er det vigtigt med det kropslige,? At arbejde med heste er jo meget kropsligt, for du har jo ikke andet end din krop og stemme at gøre med... Man kunne jo have valgt mange andre mellemløsninger....

MB: Det kom jo af min egen oplevelse med hesten igen som en repetition, at det element at kroppen er så klog, men vi har bare øvet os så meget i at adskille krop og hoved, og vi glemmer at mærke hvad kroppen fortæller os, og det var så at sige for at få et samspil mellem krop og hoved. Vi kommer ned i tempo, og der bliver nogle øvelser med vilje inde i sådan en rondel, hvor hesten går frit, det kan jo være provokerende nok for nogen i sig selv, og det det handlede om var også at være så fræk at aktivere angstniveauet hos folk, for der er rigtig meget energi der, og det er ofte også der, man skal bevæge sig hen, hvis man skal prøve at forandre noget. Det var det, folk havde tillid til, da vi inviterede sagde alle ja tak uden forbeholdVi havde også bygget en tillid op, så de tænkte, det plejer at være godt det de finder på. Vi holdt også lidt mystikken, for det er jo interessant at arbejde med organisatorisk udvikling, så derfor trækker jeg alle ind i cirkuset og egentlig konfronterer nogle af deres små dæmoner, i organisationens bedste navn, for at lave en bedre organisation – et bedre produkt i sådan en SFO. Der står jo ikke nogen steder i ens ansættelseskontrakt, at det skal man være villig til, så jeg tænkte OK, hvordan slipper vi af sted med det, for jeg havde jo lyst til at prøve det og se, hvad der sker.

S: Det lægger op til et af de spørgsmål jeg har omkring arbejdet med Selvet, med det store S. Normalt tager vi vores hverdagsselv med på arbejde..... men når man går ind og arbejder med det inderste Selv – kernepersonen, ens væren- kan man det? Som du siger, der står ingen steder man skal.

MB: Nej, kan man kræve det af mig? Og har jeg lyst til det? Der sad man så i sine teams og arbejdede med at prøve at lave en arbejdshypotese. Nogle var rigtig meget optaget af om ”jeg er tydelig nok”. Som pædagog har man sig selv som redskab, og det kunne være et eksempel på noget man arbejdede med og sagde OK, det er det, jeg vil have i spil, det er det, I gerne må iagttage ”jeg har en hypotese om, at der er en sammenhæng mellem, hvor tydelig jeg er, og hvordan den her gruppe af indvandrerdrengene agerer.

S: Så hver person formulerede sit eget arbejdsfelt?

MB: Ja, der havde man muligheden for at gå meget tæt på, men også at holde en distance til noget. Der havde vi så en konsulent med i hver gruppe og lavede den her kommunikationsøvelse, som jo reelt set var med en hest, og alle skulle have en pisk i hånden: Det var en interessant iagttagelse fordi, i vores alle sammens følelser er det et afstraffelsesredskab, men som Poul Erik (islandshesteejer på Læsø) han sagde, er det jo bare en signalgiver, men nogen de kunne næsten ikke løfte den, fordi det var ekstremt provokerende, fordi man tænkte, at det var et afstraffelsesmiddel mod et dyr som ikke selv havde bedt om det. Alene der var der nogen, der fik flyttet nogle gevaldige grænser. Kommer man så gennem sådan en kommunikationsøvelse, så fik man feedback bagefter.... og nogle fik en oplevelse af at ”jeg er jo tydelig” for hvis hesten bliver usikker på, om du er værd at følge som leder, så stopper den op, kigger på dig – og hvor skal vi hen?..... Så blev der en dag hvor der var tid at fordybe sig og man kunne prøve en ridetur, for nogen var det grænseoverskridende bare det at stå med en hest, men så det at komme at ride på en hest.....Så havde vi en scharmersk øvelse, hvor de fik lidt Scharmer teori.

S:Og det var så konsulenten, der gjorde det?

MB: Ja.... og så afsluttende det med at vi prøvede at lave de der Michael Ray spørgsmål, sådan en journalingtur, hvor vi prøvede at skrive sig igennem de 10

spørgsmål, altså hvorfor er jeg egentligt tilstede? Hvor man arbejder sig ned, og folk fik faktisk noget i deres notesbog, med nogle dybe tanker om, hvorfor man egentligt var på Katrinebjergskolen. Der kom også noget til hovedet der, som man bar med sig hjem. Hvor man kunne gå hjem og lave en hjemmeopgave.... Hvad var det egentligt jeg fik med derfra? Hvad har jeg lyst til at bringe ind i mit team? Så har man arbejdet med nogle tilbagemeldinger, og ud fra en psykologisk synsvinkel kan man sige, at noget af vi har set mest af, det der har været positivt, det at man nu ved, hvad den enkelte synes er vigtigt. Så kommer man bevidst og nogen gange ubevidst til at give hinanden mere af det, man gerne vil have.og det virker som om det er rigtig langtidsholdbart. Og noget af det er, at det også er forankret i din krop..... Vi har alle sammen været mystificeret over det at man sender folk på kursus, og så er det ligesom det siver ud mellem hænderne..... og det har været vigtigt for os, at det ikke skulle ske i denne her sammenhæng, at de processer der lå omkring og elementer som det, der gik forud for Læsø og også bagefter som vi har arbejdet med nu, og fulgt op på det.

S: Kan du være mere præcis, hvad har I gjort efter? Altså, folk blev sendt hjem med en hjemmeopgave og skulle reflektere hen over påsken, var det så i teamene de arbejdede videre?

MB: Ja, i teams meldte de tilbage til hinanden, hvad er det jeg vil bringe med ind i det her, at få udtalt nogle mere konkrete ting man ville arbejde med. Og det næste der så sker, altså vi har kørt løbende supervision, hvor der fire gange om året kommer en supervisor, og vi har forandret det, har aftalt en ny ramme. Så i år kalder vi det uvision i stedet for supervision, for at joke lidt med det. Men det er sådan en scharmersk ramme, nu mødes man, og man skal ikke komme med supervisionsemner. Man starter med sådan en journaling hver gang, og kommer i kontakt med det igen... ud fra tre elementer; holde fast i det der skete, hvis det skulle være betydningsfuldt, så skulle man også blive ved med at være tro i mod det både organisationen men også som individ. To, så ville vi gerne prøve at genskabe de åndehuller i en travl hverdag, at man kan godt komme til Læsø uden at være der fysisk. Som det sidste, hvor skal det så bære henad? Hvordan kan vi finde nye ideer hos os, og få det innovative element ind også. Så supervisionen sætter det fokus, at er der nogen, der siger noget nyt, vi skal prøve at forfølge, noget der vil noget anderledes. Det er den måde vi bliver ved med at arbejde med det, og vi har det med i hverdagen – og så er det der bare. Vi har sørget for at have en masse billeder, vi har hængt op, folk har undervejs i processen deroppe malet et billedeog de hænger i personalerummet, så vi bliver dagligt mindet om, hvad vi skabte sammen. så det er en del af vores fælles historie, om at det er den her måde, vi er i gang med at lave forandringer for os selv.

S:Hvad gør I når I får en nyansat, som jo ikke er en del af den historie?

MB: Tja, vi havde en enkelt der ikke var med..... så hende har vi kørt ud til Joan, og sagt du kommer også en tur i rondellen, du får en kollega med og du får din daglige leder med, for vi kunne se, det var svært ikke at være en del af den historie. Det vi ved nu, er at det er en mulighed, men det er ikke nødvendigvis, det vi har tænkt os ... vi er sådan lidt i tvivl om, hvad det er, vi gør. Vi har ikke været i situationen, det er jo ikke så længe siden, men vi står overfor det, men der vil vi nok prøve at sætte fokus på at interviewe den (nye) medarbejder i

forhold til det, for det er jo et vilkår når en organisation flytter sig hele tiden, så kan alle jo ikke være bærere af hele historien....men noget tyder på, at de der positive psykologisider- de er der jo i den måde folk snakker med hinanden på, det kan du forhåbentligt bare opleve, som en måde de skaber muligheder for hinanden.....Jeg hælder nok mest til at sige, at det har jo forandret kulturen, og når man bliver ansat ind i en anden kultur, så er det jo den man implementerer sig ind i og det bliver jo interessant at se, om nogen siger, at det er simpelthen for mystisk, det I render rundt og laver her. ...Hvis de bare siger, de har en god kultur, så er det ikke sikkert det betyder Læsø og heste. Men det er noget vi er spændte på. Men jeg tror da, vi har skabt en kulturændring, og det er noget af det som ledelsteamet er ved at snakke om, at vi er nødt til at prøve at lade være med at downloade. Det er nogle andre tegn vi skal kigge efter, nogle andre mønstre på at organisationen gør noget andet, end når man tænder den der mainstreamradar, og kigger ud over – jamen, de ser ud til at trives, men det er nogle andre ting vi skal kigge efter... noget af det vi tror, vi får ud af det, er risikovillighed, at man simpelthen finder på nogen ting, hvor man siger, det gør, vi for det er der tryghed til. Det kunne være et af tegnene, så er der nogen, der har flyttet sig, der er en større fleksibilitet. Vi skal ikke være så firkantede i vores måde at se, hvad er undervisning og hvad er fritid, fordi ret beset er fællesnævneren børnene og deres oplevelse af deres verden. ... Der kan være sådan nogle kreative, innovative elementer som popper op, og jeg har tænkt, at det næste skridt, og det kan godt være det kræver nogle redskaber, når vi får nogle gode ideer, hvordan bliver det til noget? Altså en god ide man sidder og snakker om hen over maden, og så er det sådan lidt en historie man har blandt sig, men at man gør det til et projekt, som Scharmer ville sige en prototype. Der er vi lidt afventende lige nu. Det kræver, at vi giver nogle redskaber til det. På det konkrete plan har jeg været inspireret af at kigge på Uffe Elbæks bog "Ledelse på kanten," fordi han er et produkt af sådan en projektorganisation, og meget af det vi går og laver er jo projekter. Hvordan skaber man egentligt kvalitet ind i sådan nogle projekter? Og arbejder med det spænd mellem, at når man starter så skal man ofte træffe en masse beslutninger, og man ved stort set ikke noget som helst, om det man vil have gang i. Hvordan arbejder man i det spænd, og så ender med at vide det hele og ikke skal træffe nogen beslutninger, når det hele er ved at være slut. Han har nogle projektmodeller som kunne være interessante, han insisterer jo på, at man ikke for hurtigt får lavet et koncept, men der er noget omkring værdier og behov som er vigtigt at beskæftige sig med, det kan radikalt ændre udformningen af projektet.

S: Du har flere sagt ordet værdier. Kan du sætte ord på, om du tror jeres værdier har ændret sig? Er I anderledes overfor børnene, det øvrige personale på skolen, har I en anden tilgang til hinanden?

MB: det er et rigtigt godt spørgsmål, jeg synes, jeg ser nogle tegn på det, men ligefrem at sige, at vi har ændret værdier. Det jeg synes og håber mest på jeg kan se lige nu, er at der på en eller anden måde, er en forandring i den måde man møder verden på, i form af at når man ved, hvorfor man er her, så møder man også verden på en knap så usikker måde, for det gør at man bedre kan lytte til, hvad andre har brug for – hvad forældrene siger, i stedet for at tænke uh der er kritik, eller et eller andet. Jamen jeg ved, hvorfor jeg er her, det jeg gør, er godt nok, og jeg har rigtig meget på spil her, for jeg er faktisk meget

interessere i at skabe noget kvalitet her, så kan man også bedre høre, det der sker. Det synes jeg, der er gode rigtig gode tegn på, at vi er blevet mindre defensive, når vi nogen gange synes nogen spørger lidt for næsvist, eller tænker, er det udtryk for mistillid, og det er nok fordi folk ikke hopper på den der med, at der er nok noget galt med mig. Og det kunne være et godt tegn på, at det gør noget for den enkelte i den måde man står med sin arbejdsopgave på. De synes den er rimelig nok at beskæftige sig med som arbejdsplads, vi har sådan en fagpersonlig side, hvor det kan være vældigt hjælpsomt, at man ikke står der, og kommer til at ligne en undskyldning for sig selv. Jeg ved ikke, om man kan kalde det et værdiskred, men det viser sig....at der er en højere vurdering af sig selv. vi er undersøgende i forhold til det. Personalegruppen er blevet mere homogen, og de arbejder bedre sammen, det er selvfølgelig fordi de ser hinanden bedre, men de gør det på en fagprofessionel måde, at det ikke bliver sådan noget privatpraktiserende og alt for meget præget af forestillinger om familiære relationer. Vi har en relation til børnene og til forældrene, men det båret af at vi har et job her, og det er vi kommet godt efter.

S: Der kunne man jo godt tro det modsatte, når I går ind og arbejder med folks Selv og arbejde med angsten, så kunne man tro det blev mere privat?

MB: Jo, og dem der havde et forbehold, tænkte kan jeg håndtere det? Hvordan kan jeg se det ind i den relation? Og det var nok dem, som var meget gode til at holde det adskilt - som er meget professionelle. Jeg tror, de har vist dem, som måske er mere personlige, at de også havde den der personlige side, så det har udbalanceret sig lidt hos hinanden. Men det er det, vi tror på er vejen frem til at skabe mere kvalitet. Dybest set er vi som SFO og skole dybt afhængige af at lærere og pædagoger laver vores kerneydelse, det er dem der står ude blandt børnene, hvis det er sådan at vi skal flytte noget på det, så tror vi på, at vi skal forandre noget i den måde, de gør tingene på, ikke sige, at så skal vi have nogle nye strukturer, nogle nye organiseringsformer, eller nye metoder. Men hvis vi kan finde de betydningsfulde drivkræfter som Scharmer kalder Kilden, så er vi gået skridtet videre. Jeg har siden vi var på Læsø og hen over sommerferien tænkt, at jeg synes, der er en ubalance Der var noget der skulle balancere denne betydningsfuldhed man har fundet hos sig selv, og vi er nået frem til noget, vi kalder robusthed, ...det, der på den anden side, skal være med til at skabe det, man tænker. Nogen ville kalde det vilje eller drivkraft. Fordi vi er i sådan en verden, hvor ting forandrer sig, og vi har med 250 børn at gøre, og en masse af dem er handicappede og det ene og det andet, og de sætter også en dagsorden. Så nogen gange er det vi planlægger, det er vi nødt til at justere på, for det er levende organismer vi har med at gøre. Og hvordan kommer man fra at tænke, at nu får jeg ikke lov, og så er det hele ikke værd, men at man opnår den robusthed og fleksibilitet, så det er ikke noget, der ødelægger min arbejdsglæde. Vi er optaget af kropsligt i det næste år at prøve at ud og lave noget sammen, så den enkelte finder ud af, hvor sidder min robusthed henne, min evne til at blive ved, eller mine evne til lige at forholde mig analytisk til nogle ting, så det er en god modvægt, for jeg synes det andet er sådan lidt langhåret.

S:Scharmer snakker jo mere om sårbarhed end robusthed, altså at vi skal vise vores sårbarhed. Men det er jo nok fordi han tænker ind i ledelsesuniverset, for der er mange ledere, der har facade, og det er der hvor han taler om sårbarhed.

MB: Men i det fag vi beskæftiger os med, er der mange der har rigtig god kontakt med sine sårbare sider, men når nu vi står i hverdagen, har man brug for at finde der, hvor man kan finde energien og viljen til det. Et eksempel på det, for meget sårbarhed eller for meget opgiveness, så synes jeg mange lærere og pædagoger, slår op i hækken - og det blev ikke til noget, og det var også fordi, så var forældrene også lidt kritiske, og så havde jeg også en syg kollega, og så tænker jeg, hvor finder man den energi, så man siger, nej det er fandme rigtigt vigtigt for mig det her. Jeg vil prøve noget af det her. Jeg tror, at sammen med det betydningsfulde ligger der et kæmpe potentiale for at udvikle folkeskolen. Tænk sig, hvis alle lærere og pædagoger kunne sige, jeg ved godt, hvorfor jeg er her, og jeg har også vilje til at ville gennemføre det. Så tror jeg det bliver nogle sjove voksne for børnene at være sammen med.

S: Jeg skal lige forstå tidsperspektivet. Det med robusthed er det noget, I er gået i gang med, eller er det, det I vil nu, sammen med det med at være mere innovative?

MB: Ja, det er noget vi som ledelse har snakket om, og vi har snakket lidt i mindre sammenhænge med tillidsfolk og sikkerhedsfolk omkring, at det er noget vi godt kunne tænke os at sætte på dagsordenen i det kommende års personaleudvikling. Parallelt har vi sat det i gang ved at vi har et pædagogisk arrangement, hvor vi har en oplægsholder, som taler om, hvad er det vi skal gøre med børnene ud i fremtiden? Hvordan gør vi dem robuste til at være i det samfund? Robuste børn kræver robuste voksne. Der starter vi med at se på, hvorfor kan man tale om robusthed? Vilkaaret er, at meget af det vi peger fremefter, det vi laver uddannelse efter - jeg tror, der var nogle nye undersøgelser, 25% af de job vi tror vi uddanner til eksisterer ikke om 10 år, og hvad er det så? Og det er derfor vi har været optaget af robusthed, livsduelighed, det at kunne være der, på godt og ondt når man både skal øve sig i noget og skal bøvle med noget, og når man ind imellem bare skal glæde sig over at noget lykkes, hvad er det for nogen ting, man skal have med sig der? Jeg tror, vi har brug for både personaler, men i sidste ende giver vi det jo videre til børnene, at man opnår robusthed og drivkraft til at ville noget i livet. Ikke kun ud fra vi vil gerne lave nogle flere iværksættere. Jeg tænker, det er på mange planer man har brug for at finde det ståsted for sig selv, og så ville det da være fint nok, at der kom flere iværksættere ud af det.

S: I telefonen snakkede vi lidt om teori U's mere spirituelle side - f.eks. det med at trække på universets kræfter, Hvordan har I forholdt jer til det - har I sagt; vi tager det Scharmer, vi kan bruge, og det andet smider vi væk, eller har I tænkt der er et element af det, vi må forholde os til ?

MB: Vi har tænkt det, og vi starter der, hvor vi synes der er noget - under en overskrift; det skal ikke blive et koncept. Vi behøver ikke købe den fulde pakke, men det er rigtigt. Det har strejft mig, at det har en karakter af noget, hvor man et eller andet sted også kommer i kontakt med noget der hedder, hvad er det jeg tror på i en større sammenhæng, hvad er meningen med den her verden, hvad er meningen med menneskeheden? For det er jo sådan et ønske om, at vi kan.. S: Ret beset vil han jo redde verden?

MB: Noget af det, jeg syntes det var svært at få hånd om i starten var det med bæredygtighed. Men jo længere tid vi er med det, og tænker det ind, og arbejder med det betydningsfulde elementer og robusthed, giver det mere og mere mening, at det med bæredygtighed er et væsentligt element, og uden

tvivl også en medvirkende årsag til, at jeg kan mærke det virker, og jeg bliver ved med at hænge ved det, for der er det element, for der er noget der rækker ud på den anden side af mig her i verden, og vi har et ansvar for at skabe noget bæredygtighed i verden. Det at få bragt bæredygtighed ned til noget, som kan blive en håndterbar størrelse, så summen er endnu mere bæredygtighed, det giver rigtig god mening.Noget af det vi bliver optaget af (MB og Mette Møller) er nogle elementer, organisationsudvikling, innovation og bæredygtighed, og måske er det bare når man bliver ældre og ældre, så bliver bæredygtighed et emne man synes, der har rigtig stor værdi, både fordi man ønsker det for sine egne børn, men også fordi man er omgivet af, at man godt kan se, at vi kan ikke fortsætte ud over kanten, vi kan ikke tænke så isoleret..... Så jeg synes det med bæredygtighed giver god mening, jeg tænker ikke på det som en spirituel bevægelse, men en meget almen menneskelig og meget medmenneskelig måde at justere noget af sin gøren og laden på. Jeg prøver at afstemme mig med, altså er det godt at være menneske i den her organisation? Er det godt at være barn? Er det godt at være forældre osv. Det er ikke ensbetydende med, at det bare handler om endnu mere demokrati, og alle skal have indflydelse på alt, men det er en helhedstanke om, er det godt at være tilstede, eller laver vi urimelige fordringer på hinanden?

S: Jeg kommer til at tænke, for det lyder så godt, alt det du fortæller, at får vi ikke nogle overtilpassede, politisk korrekte medarbejdere, ikke kan slå en... – altså vi laver en boble, og indenfor den boble der er alle rigtige, og dem der ligesom er lidt skæve, som måske ikke lige gider det med heste eller.....men som måske er supergode til ungerne, kan der skabes nogle nye tabere, ind i den måde at arbejde på?

MB: Ja, vi har italesat det på en anden måde, men vi har snakket om, at der jo i den måde at tænke organisationsudvikling skal man jo ikke være blinde for, at vi honorerer de medarbejdere der gør mere af det her, og så laver vi jo også eksklusion af nogle andre..... Vi er bevidste om, at når man har inklusion har man også eksklusion. Hvornår gør vi hvad, og hvad er det for nogen mekanismer vi har? Indtil videre synes jeg, vi har skabt en måde at arbejde på, som er så rummelig, at der ikke er nogen, der er kommet og har sagt, det gad jeg ikke. Der er nogen, der har sagt, det var fint for mig at prøve det her, det gjorde noget ved mig, men det er ikke noget jeg behøver at bruge flere timer på, der er noget andet.... Men det er da rigtigt, at der i ønsket om, at skabe en organisation som passer bedre til børnene, der er der også nogle medarbejdere, der har fået det sværere, og som uden tvivl også vælger at gå, og nogen har også alderen til det..... Lige pludseligt er det ikke nok, bare at komme hver morgen og sige, så passer jeg mine børn og nogle dage er jeg mest til praktiske opgaver, at hænge viskestykker op. Man er nødt til at påtage sig et eget ansvar, men også et medansvar for at skabe den gode hverdag for børnene. I kraft af at vi lyser så meget på det, så kan man ikke lurepasse. Det bliver sværere ikke at være en dygtig pædagog/lærer, og det er vi godt klar over, men vi tror, det er vores eneste overlevelse som institutionstype folkeskolen, at vi også tager skeen i egen hånd, og laver de forandringer der skal til. Det kommer til at koste lidt, for den der sidder dårligst i deres faglige sko, dem bliver det sværere at have plads til i en organisationsform som folkeskolen, som også kræver så meget samarbejde i tværfaglighedens navn. Der kræver det, man ved noget om, hvem man er, og hvad man selv har med, ellers er det svært at

samarbejde. Det er nemmere i mere monofaglige sammenhænge, der kan man bedre sige, jamen hun er bare rigtig god med hænderne, og hun er også god til at tage en konflikt med ungerne. Men det, at man er i så mange andre relationer, og har brug for at kunne formulere og sætte nogle mål for, hvorfor er det jeg synes, det her er bedre end noget andet, det kan vi godt se har nogle ekskluderende mekanismer. Vi er bevidste om, at de folk skal behandles ordentligt, men indtil videre har det ikke gjort, at vi ikke har turdet sige, at vi bliver ved med at gå vejen.

S: Som jeg hører dig sige det har det ikke noget med U'et at gøre, men I er i en forandringsproces og den fortsætter, og der er nogen der ikke kan følge med.

MB: Og så er der det element med bæredygtighed, for der er måske noget som skal falde, for at det nye kan opstå til en mere bæredygtig form..... Det er bare vigtigt for mig som leder at vi er ordentlige og der bliver taget hånd om folk..... Meget tyder på, at en del af kunderne i den her butik faktisk ville have valgt at købe noget andet, for vi laver så at sige kun blå biler eller... metaforisk sagt, vi laver rigtig mange røde biler og der er ikke så meget plads til de blå, hvis de blå er drengene. Vi har en folkeskole, der har et rummelighedsproblem og et eksklusionsproblem, fordi man laver nogle stereotyper på noget. Og vi skal arbejde med de voksnes strukturer for at bryde det op, det er nok den største hæmsko, at vi skal have de voksne til at gøre noget andet og få brudt alle de der rutiner, og vi har tænkt, det kan ikke blive ved, det er nu, vi er nødt til at lave nogle forandringer. Vi kan se, at noget ville være bedre for børnene, end det som eksisterer i dag. Vi vil skabe en bedre skole, og en større helhed i børnenes liv, og fra vores perspektiv som pædagoger så kan vi se at, hvis man skal have med børn at gøre og gøre det ordentligt, så skal man være tværfaglig. Alle de der lukkede monofaglige, hvor lærerne er enige om, hvad der er godt at gøre for børn og også hvad gode børn er.... men vi har det i vores fag også, der er også nogen ting vi honorerer hos børnene mere end noget andet, for vi er også præget af, nu er vi næsten fifty, fifty, men det skinner meget igennem at det traditionelt er et kvindefag, så der er nogen ting, der er bedre plads til, end drenge som skærer lidt ekstra i hækken, men det er noget af det vi prøver at rydde op på. For der er noget, der tyder på det er helt skidt, hvis vi bliver ved med at køre den vej ud, for så laver vi skoler, hvor en tredjedel af en årgang må vi komme et andet sted hen, for de passer ikke ind i den snor lige folkeskole, og det kan jo ikke passe, når det er en folkeskole.

S: Scharmer taler om at give slip på gamle identiteter, det er jo svært, men I har mere arbejdet med at komme ned og sige, hvem er jeg og arbejde med kaldstanken, måske mere end at give slip?

MB: Jeg har en forhåbning om, at det som du kalder kaldstanken, det at jeg tænker uh, det er det her jeg vil. Det er der så meget i, at man i den proces kan være villig til at slippe nogle af rutinerne. Hvis man tænker på sig selv som nogen, der skal afvikle noget, så er det meget defensivt, så er der modstand forbundet med det. Det tror jeg tager lang tid, og spørgsmålet er, om vi nogen sinde vil lykkes med det? Så ved på scharmersk vis at fokusere på potentialer, i stedet for det vi godt kunne tænke os at afvikle, så tænker vi, at det sker som en naturlig del af processen ved at sætte noget andet ind.

S: Er det noget I har oplevet?

MB: Det synes jeg, og folk begynder også at snakke om det på en anden måde, det der med ikke at tænke åh, så mister vi jo det her, men er mere optaget af

at, det kunne vi godt tænke os at få lov til at prøve, det er det her. Så ved man godt, at når dagen kun har 24 timer og arbejdslivet fylder så meget, så er nødvendigvis noget som vi må sortere fra. Og det er måske en meget sund proces, at man kigger på det på den måde; der er noget jeg gerne vil have plads til, hvad er der jeg kunne minimere, eller helt smide væk? Det værste er hvis nogen føler at opgaveporteføljen bare vokser og vokser, det er jo der, vi som ledelse har en opgave og gå med ind, og sige er der nogen af de ting i din portefølje, vi godt kan sige, dem har vi ingen forventninger om, at du gør..... Det vi oplever lige nu er, at det er meget individuelt, der er noget med pligttopfyldende piger og lidt mere tilbagelænedede herrer..... Nogen har måske nogle naturlige mekanismer, hvor de bare sætter noget ud til nedfrysning. Vi ser nogle tegn, hvor jeg har tænkt, gud er det nu, fordi vi overloader dem, men jeg ser det som positive tegn, som er med til at skabe forandringer, og så er det spørgsmålet, hvordan vi håndterer det, at vi er medskabende i at sige, det behøver du da ikke lave, det har vi ingen forventning om, det hørte en tid til, måske skulle du flytte det med musen over i papirkurven!

S: Du er økonom, så har du måske talt på sygedage, er der ændret noget her, eller tackler I det anderledes hvis nogen bliver syge? Har det ændret noget på det faktuelle plan, eller er det mere i den måde de tænker om sig selv og deres arbejde, og deres kommunikation med hinanden som du tidligere har beskrevet?

MB: Vi kan jo tælle, at siden jeg er startet har vi halveret sygedage på 3½ år. Det behøver ikke alene være på grund af mig, eller Scharmer, men jeg tænker, at det er blevet en arbejdsplads folk er rigtig glade for, og synes de har det godt og har nogle udviklingsmuligheder, og det er positivt medskabende. Når vi har noget der stadig er for højt, er det fordi vi har nogen langtidssygemeldinger, der tæller i statistikken, men som ikke har med noget arbejdsrelateret at gøre. Vi er langt under kommunens gennemsnit. Jeg vil gerne helt ned på lærerniveauet. Der er meget, meget få sygedage blandt lærerne her på stedet.

S: Hvad koster det med sådan en proces, det lyder dyrt både i timer, konsulenter og Læsø?

MB: Det koster, at jeg har lagt beslag på kompetenceudviklingskronerne, det er lige 4-4500 kr. pr medarbejder pr år. Det betyder, der er nogen ting vi ikke gør nu, der er da stadig nogen, der kommer på et lille kursus og det ene og det andet. Men så har vi også haft held til at kunne opbygge en fornuftig økonomi både med nogle heldige elementer, hvor vi har kunnet skabe et lille overskud, og det har vi tænkt at det overskud kunne være rigtig godt at kunne bruge på personaleudvikling.....

S: Så det har primært været et prioriteringsspørgsmål, så I har ikke søgt midler udefra?

MB: Vi har kunnet sige, at det kan vi selv finansiere, og det vil vi også gøre fremadrettet. Jeg tror ikke, vi skal bruge den samme mængde penge til næste år, men vi prioriterer det. Det kan da godt være at vi kunne have fundet en halv pædagog mere, men vi tror mere på, at det ikke er antallet af hænderne, men kvaliteten af hænderne, som gør en forskel. Rent faktisk er vi nede på at have anvendt ca. en procent af budgettet til personaleudvikling, det er så lidt, så jeg mener det kan godt lade sig gøre rigtig mange steder, det er spørgsmålet om man har viljen til det.....

Bilag 3 Interviewguide, Hans Henning Nielsen

Virkelighed	Præsentation af mig. Introduktion til min opgave Spørgsmål	Supplerende noter
Før	Hvem er vi? Hvem medvirkede i hvilke faser? Hvem ejede problemet? Du beskriver, at tilliden mellem kollegerne blev styrket via at lege med hinanden – hvordan blev hverdagen påvirket af det? Hvordan kunne I anvende tilliden i det videre arbejde med U’et? Hvad var jeres oprindelige intention med at vælge lige netop Teori U? Hvem tog beslutningen –på hvilket grundlag? Hvilke U elementer har I været mest i dybden med? Er der områder I helt har undladt at arbejde med? Hvorfor? Hvordan har I f.eks. forholdt jer til teoriens spirituelle side? Begrebsliggørelse. Hvilke (nye) begreber kom til at stå centralt i jeres proces? Hvordan var begrebernes vej i processen og stødte I på vanskeligheder?	Ud fra problemet der skulle løses? Ud fra hverdagsfortællinger?? De fire samtalefelter.. Der kan altid være tvedelte forståelser af ord (f.eks. p.g.a magtforhold, politik)
Under	Den blinde plet – hvordan arbejde med den? Anvender I begrebet Kilden? Har I en fælles forståelse af begrebet? Har i arbejdet med nogle af de teknikker Scharmer foreslår som f.eks. mindfulness, deep dive, kunstnerisk udtryk? Hvordan italesætte VOC, VOJ, VOF? Hvilken form for dialog? Hvem faciliterer dette arbejde? Hvordan italesættes egne og kollegers forsvarsstemmer?	Forholdet mellem individet og fællesskabet Dømmende, Kritiske, frygtens stemme Modstand

	<p>Hvor langt kan og vil man gå på jeres arbejdsplads, i at arbejde med Selvet? Hvilke overvejelser har I gjort jer i forhold til dette?</p> <p>Teori U deler vandene – på hvilken måde? Hvordan viser modstand sig?</p> <p>Hvilke kompetencer krævede det at arbejde på denne måde? Affektive, konative, kognitive kompetencer ?</p> <p>Hvordan arbejdede I med at give slip på gamle identiteter og lade nye ideer og intentioner komme ind. Er det muligt (for alle), at give slip? At italesætte processen? Er det et legitimt krav at stille en medarbejder?</p> <p>Skaber arbejdet med teorien et nyt syn på, hvad der er en god/dårlig medarbejder? Hvordan arbejder I med at kompetenceudvikle i forhold til dette?</p> <p>Facilitators rolle – frigørelsen fra facilitator?</p> <p>Tidsaspektet – det lyder som et dyrt projekt? Har I fundet måder at frigøre tid til arbejdet?</p> <p>Hvilken rolle fik brugerne (elever/forældre) i jeres proces (f.eks. i forbindelse med prototyping)? Hvordan kan det ses?</p> <p>Hvordan introduceres, modtages og legitimeres ideer hos jer?</p> <p>Hvem (eller hvordan) bestemmer om noget er en god idé, der skal prototypes?</p>	<p>Fra problemløsningsstrategi til holistisk tankegang</p> <p>Kompetencer, kapacitet,</p> <p>Det kræver kapacitet at få øje på komplekse indre processer.</p> <p>Er metoden elitær?</p> <p>Nye "tabere"?</p> <p>Bruger perspektiv</p> <p>Metode til begrebsliggørelse</p>
<p>Efter/nu</p>	<p>Du beskriver, at du oplever ændringer i jeres mindset. Hvad betyder begrebet Mindset? (s. 192)</p> <p>Hvordan opleves ændringerne i hverdagen? Hvordan takler I f.eks. konflikter, sygdom, frafald anderledes end tidligere?</p>	<p>Mindset</p>

	<p>Teori U er en holistisk tankegang, og du siger at U'et er gledet ind i kulturen, hvordan kan det ses i hverdagen?</p> <p>Har I fået andre værdier? F.eks. et andet syn på elever, på jeres arbejde?</p> <p>Nye kommunikationsformer? Andre strukturer?</p> <p>Hvordan er mindsettet internaliseret – Hvordan introduceres nye medarbejdere?</p> <p>Hvor er I lige nu? Hvor er I på vej hen? Hvordan videreudvikler I jer?</p> <p>Over årene deltaget i mange projekter, men effekten har fortaget sig? Oplever I at effekten nu er mere holdbar?</p>	
--	---	--

Bilag 4 Interviewguide, Michael Blom

	Præsentation af mig. Introduktion til min opgave Spørgsmål	Supplerende noter
Før	<p>Hvem er medarbejdergruppen? Hvem medvirkede i hvilke faser af forarbejdet? Hvem ejede problemet? Var alle med på ideen? Hvis ikke, hvordan tacklede I den situation?</p> <p>Hvad var jeres oprindelige intention med at vælge lige netop Teori U? Hvem tog beslutningen –og på hvilket grundlag?</p> <p>Hvilke U elementer har I været mest i dybden med? Er der områder I helt har undladt at arbejde med? Hvorfor?</p> <p>Hvordan forholdt I f.eks. jer til teoriens spirituelle side?</p>	<p>Ud fra problemet der skulle løses? Ud fra hverdagsfortællinger?</p> <p>De fire samtalefelter..</p> <p>Der kan altid være tvedelte forståelser af ord (f.eks. p.g.a magtforhold, politik)</p>

<p>Under</p>	<p>Vil du kort ridse jeres proces op, da I var kommet i gang med arbejdet?</p> <p>Den blinde plet – hvordan arbejde med den? Anvender I f.eks. begrebet Kilden?</p> <p>Hvordan italesætte VOC, VOJ, VOF? Hvilken form for dialog? Hvem faciliterer dette arbejde? Hvordan italesættes egne og kollegers forsvarsstemmer?</p> <p>Hvor langt kan og vil man gå på jeres arbejdsplads, i at arbejde med Selvet? Hvilke overvejelser har I gjort jer i forhold til dette?</p> <p>Begrebsliggørelse. Hvilke (nye) begreber kom til at stå centralt i jeres proces? Hvordan var begrebernes vej i processen og stødte I på vanskeligheder?</p> <p>Hvordan viste modstand sig? Hvordan arbejdede I med den? Hvis ingen modstand, har du en ide om hvorfor?</p> <p>Hvilke kompetencer krævede det at arbejde på denne måde? Affektive, konative, kognitive kompetencer ?</p> <p>Hvordan arbejdede I med at give slip på gamle identiteter og lade nye ideer og intentioner komme ind. Er det muligt (for alle), at give slip? At italesætte processen? Er det et legitimt krav at stille en medarbejder?</p> <p>Er metoden elitær? Skaber arbejdet med teorien et nyt syn på, hvad der er en god/dårlig medarbejder? Hvordan arbejder I med at kompetenceudvikle i forhold til dette?</p> <p>Facilitators rolle – frigørelsen fra facilitator?</p> <p>Tidsaspektet – hvordan har I skabt rum til arbejdet? Har I fundet måder at frigøre tid til arbejdet?</p> <p>Hvordan introduceres, modtages og legitimeres ideer.</p> <p>Hvem (eller hvordan) bestemmer om noget er en god idé, der skal prototypes?</p>	<p>Forholdet mellem individet og fællesskabet</p> <p>Dømmende, Kritiske, frygtens stemme</p> <p>Modstand</p> <p>Fra problemløsningsstrategi til holistisk tankegang</p> <p>Kompetencer, kapacitet,</p> <p>Det kræver kapacitet at få øje på komplekse indre processer.</p> <p>Metode til begrebsliggørelse</p>
---------------------	---	---

Efter/nu	<p>Kan du/I se ændringer? Hvilke tegn? Hvordan opleves det i hverdagen? Hvordan takler I f.eks. konflikter, sygdom, udefrakommende krav anderledes end tidligere?</p> <p>Har I fået andre værdier? F.eks. et andet syn på elever, på jeres arbejde? Nye kommunikationsformer? Andre strukturer? Ændret mindset?</p> <p>Hvordan er ændringerne internaliseret – Hvordan introduceres f.eks. nye medarbejdere?</p> <p>Hvor er I lige nu? Hvor er I på vej hen? Hvordan videreudvikler I jer?</p>	Mindset
-----------------	--	---------