

Læring og læreprocesser i medarbejderudviklingssamtalen mellem leder og medarbejder med afsæt i systemisk tænkning



Masterspeciale 2008

Udarbejdet af:

Tine Meyer, studienr.: 20070008 &
Marianne Østergaard Nielsen, studienr.: 20070151

Vejleder: Karen Andreasen

Afleveret: 15.12.08

Antal anslag: 268.512

Forord

Dette speciale omhandler, hvordan lederen skaber læreprocesser i kommunikations- og samskabelsesprocessen med medarbejderen ved medarbejderudviklingssamtalen med afsæt i spørgsmålstyper indenfor den systemiske tænkning. Specialet er udsprunget af vores fælles interesse og nysgerrig for, at få et indblik i den systemiske tænkning og dens muligheder for anvendelse i læreprocesser og kompetenceudvikling.

Specialet henvender sig til fagpersoner med interesse for de systemiske teoretikere Gregory Bateson og Humberto Maturana, de systemiske nøglebegreber - og spørgsmålstyper samt hvordan læreprocesser kan skabes i interaktionen mellem leder og medarbejder ved medarbejderudviklingssamtalen.

De empiriske data er baseret på 2 medarbejderudviklingssamtaler fra en folkeskole i Nordjylland.

Medarbejderne og lederen er anonymiseret i specialet og de to medarbejdere vil blive kaldt medarbejder A og medarbejder B.

Til specialet hører en bilagsrapport med resume, procesbeskrivelse og baggrundsmateriale, men specialet kan læses uafhængig af denne.

En tak til vores vejleder Karen Andreasen for altid hurtige tilbagemeldinger med gode og konstruktive bemærkninger.

En speciel tak til vores familier, der har måttet stå i baggrunden gennem en længere periode.

Marianne Østergaard Nielsen, studienr.: 20070151

Tine Meyer, studienr.: 20070008

INDHOLDSFORTEGNELSE

INDLEDNING	1
PROBLEMFORMULERING	6
LÆSEVEJLEDNING.....	6
SPECIALETS VIDENSKABSTEORETISKE STÅSTED	7
BEGRUNDELSE FOR VALG AF GREGORY BATESON	7
BEGRUNDELSE FOR VALG AF HUMBERTO MATURANA.....	7
MUS-SAMTALE-KONTEKSTEN	7
SPECIALETS UNDERSØGELSESMETODE OG DESIGN	9
VIDENSKABSTEORETISKE OVERVEJELSER	9
<i>Undersøgelsesmetoden</i>	10
SPECIALETS UNDERSØGELSESDSIGN	12
<i>Videoobservation</i>	12
<i>Det kvalitative forskningsinterview</i>	15
Ethiske overvejelser.....	16
Verificering.....	16
Interviewpersoner	17
Interviewsituationen	17
Transskribering	18
Meningskondensering.....	18
Rapportering	19
TEORIFREMSTILLING	19
SYSTEMISK TÆNKNING.....	20
GREGORY BATESON	22
<i>Batesons positionering i det læringsmæssige landskab</i>	22
<i>Bateson's læringsbegreb</i>	22
Adaption.....	23
Interaktion	24
Feedback.....	25
Konstruktion.....	25
<i>Batesons læringsbegreb – en sammenfatning</i>	25
<i>Logiske kategorier for læring</i>	26
De logiske kategorier for læring	27
Læring 0.....	27
Læring I.....	27
Læring II.....	28
Læring III.....	29
Kontekst.....	31
<i>Kritisk diskussion af Batesons læringsbegreb</i>	32
HUMBERTO MATURANA	34
Objektiviteten i parentes	35
<i>Autopoieses-begrebet</i>	36
Fra univers til multi-verser.....	38
Det der giver mening.....	39
Distinktioner skaber virkeligheder	39
Fra distinktioner til struktur.....	40
Strukturelt koblede systemer	40
Ontogenese og strukturelle ændringer.....	41

<i>Domæneteorien - Lingvistiske domæner</i>	42
<i>Sammenfatning og diskussion</i>	43
SYSTEMISK TÆNKNING & NØGLEBEGREBER	45
<i>De professionelle domæner</i>	45
<i>Neutralitet og uærbødighed</i>	47
<i>Lineære og cirkulære forståelsesformer</i>	48
<i>Sproget og spørgsmålstyper</i>	49
EMPIRIBEARBEJDNING OG ANALYSE	57
ANALYSEN AF MEDARBEJDERUDVIKLINGSSAMTALE 1 MED LEDER & MEDARBEJDER A.....	57
ANALYSEN AF MEDARBEJDERUDVIKLINGSSAMTALE 2 MED LEDER & MEDARBEJDER B.....	69
OVERVEJELSER VEDRØRENDE FORTOLKNING	85
<i>Den kvalitative empiriske undersøgelse</i>	85
<i>Kritiske overvejelser i forhold til teoretikerne Bateson & Maturana</i>	87
<i>Kritisk vurdering af videoobservation og forskningsinterview i vores fortolkning</i>	88
<i>Lederen i medarbejderudviklings- og samskabelsesprocessen</i>	89
<i>Kritiske overvejelser til systemisk tænkning</i>	90
<i>Problematisering af MUS-samtalen</i>	91
KONKLUSION	92
PERSPEKTIVERING	96
LITTERATURLISTE	97

FIGUROVERSIGT

Figur 1: Batesons læringskategorier - egen tilvirkning.....	31
Figur 2: Spørgsmålenes to dimensioner (Hornstrup 2007:61).....	51
Figur 3: Sagsspørgsmål og metaspørgsmål - egen tilvirkning.	52
Figur 4: Spørgsmålstyperne og processen - egen tilvirkning (Hornstrup 2007:76).....	56

Indledning

Innovation og udvikling er i dag centrale elementer for organisationer, ledere og medarbejdere. Organisationer må kontinuerligt forny sig ved at udvikle nye innoverende procedurer og produkter for at tilgodese kunderne og for at beskytte deres placering på skiftende markeder. Fx indenfor uddannelsessystemet hvor uddannelserne udover de traditionelle uddannelser udbyder fjernundervisning og merituddannelser for at få del i de uddannelsessøgende unge. Det samme gør sig gældende for medarbejdere.

Medarbejdere skal, for at de kan følge med i organisationens innovation og udvikling, forholde sig aktivt til deres egen kompetenceudvikling, således at de kan matche organisationens fremtidige krav og mål. En opgave medarbejderne ikke er alene om, men som skabes i relation med lederen. *En af de største ledelsesmæssige opgaver er at bidrage til eller understøtte den enkelte medarbejders kompetenceudvikling* (Haslebo & Lyndgaard 2007: 91). Dette kræver at lederen har fokus på den enkelte medarbejders læring, kompetencer¹ og opgaver som fx ved medarbejdersamtalen.

Det konstruktivistiske læringsbegreb set i forhold til medarbejderudviklingssamtalen indeholder læringsparadigme med ansvar for egen læring, lære at lære, individet i centrum, - og som understøttes af et handlingsorienteret læringsbegreb med en grundlæggende opfattelse af, at mennesket lærer via egen aktivitet, handlinger og refleksion. Det konstruktivistiske lærings syn bygger på to centrale læringsteoretikere antropologen Gregory Bateson og psykologen Jean Piaget (Keiding & Laursen 2005 & 2007).

Medarbejdersamtaler er stadig et kontroversielt emne, selvom det er et kendt begreb på alle niveauer både i private og offentlige organisationer og selvom der efterhånden er gået en del år siden, de første organisationer indførte samtalsystemer. I 1992 afholdt 84,3 % af alle større organisationer med over 100 ansatte medarbejdersamtaler. Tallene stammer fra en undersøgelse – den såkaldte Price Waterhouse Cranfield undersøgelse. En undersøgelse der har kortlagt personaleforhold i 14 europæiske lande, her i blandt Danmark (Larsen & Svendsen, 1992). Den store interesse for medarbejdersamtaler er ifølge Larsen, Nielsen & Helmersen (1995:9) et udtryk for at de menneskelige ressourcer i organisationen i stigende grad bliver en afgørende strategisk nøgelfaktor, som organisation professionelt må forholde sig til og anvende optimalt analog til organisationens øvrige ressourcer.

Medarbejdersamtalerne har mange navne fx planlægningsamtaler, personalesamtaler, medarbejdersamtaler og medarbejderudviklingssamtaler. Det vigtige er ikke navnet men

¹ Kompetencer er færdigheder og viden medarbejderen har erhvervet over tid.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

indholdet og udførelsen. Medarbejdersamtalen har således en anden karakter og kvalitet end hverdagssamtaler og spontant opståede samtaler på arbejdspladsen.

Larsen, Nielsen & Helmersen (1995:14) definerer medarbejdersamtalen på følgende måde:

Som en systematisk, periodisk (dvs. regelmæssigt tilbagevendende), planlagt og velforberedt dialog mellem medarbejder og dennes (direkte) overordnede – ideelt set på en sådan måde, at de to personer indgår som ligeværdige parter i samtalen

Samtaletemaerne vil typisk være; medarbejderens nuværende opgaver, medarbejdernes aktuelle arbejdspræstation, kompetence, engagement og fleksibilitet, medarbejderens fremtidige arbejdsopgaver og - mål, set i relation til afdelingens og virksomhedens mål samt medarbejderens muligheder og behov for uddannelse og udvikling.

Medarbejdersamtalen kan således omfatte en vurderende del, hvor lederen skal give medarbejderen feedback på fx årets indsats samt præcisere, hvilken forventninger lederen har til medarbejderen for det næste år. Desuden kan medarbejdersamtalen omfatte en udviklende del, hvor man taler om kompetenceudvikling af medarbejdernes faglige og personlige kompetencer. En såkaldt medarbejderudviklingssamtale - MUS-samtale.

Medarbejderudviklingssamtalen er et ledelsesredskab til at hjælpe den enkelte medarbejder med at udvikle sig i forhold til den arbejdsmæssige kontekst, således at medarbejderen er i stand til udfører sit arbejde bedre og dermed understøtte den udvikling som organisationen ønsker.

Meningerne omkring medarbejdersamtalerne er stærke og delte, hvilket kan skyldes en generel holdning til samtalsystemet eller negative oplevelser og skuffelser. Nogle ledere og medarbejdere oplever fx at medarbejdersamtaler er et påbud, der er kommet fra den øverste ledelse af en organisation, og derved nærmest får karakter af et ritual uden at der egentlig er handling bag. Andre ledere mener at de i det daglige taler nok med deres medarbejdere, så de behøver ingen medarbejdersamtaler eller andre organiserede samtaler. Mange leder argumenter også for at ubehagelige emner ikke skal gemmes til medarbejdersamtalen, men derimod tages op løbende (Larsen, Nielsen & Helmersen, 1995:14) og atter andre ledere mener, at de i den stressede hverdag ikke kan afse tid til samtalerne.

I dette speciale har vi fokus på medarbejderudviklingssamtalen, idet vi er nysgerrige for at undersøge om der ved interaktionen mellem leder og medarbejder ved medarbejdersamtalen sker en læring for medarbejderen indenfor denne arbejdsmæssige kontekst.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Vores forståelse af læring i medarbejderudviklingssamtalen tager afsæt i den amerikanske antropolog, filosof og biolog Gregory Batesons læringsbegreb og hans klassificering af læring i forskellige niveauer, der udspringer af den konstruktivistiske læringsteori. I Batesons perspektiv er læring et grundelement i alle levendes væsners omgang med verden, noget der ikke kan undgås og noget som sker i interaktion mellem individet og omgivelserne. Læring forstår Bateson som *forandringer i den måde, hvorpå et individ responderer på en given hændelse* (Keiding & Laursen 2007:54). Forandringer der ifølge Bateson både kan opfattes som forandringer i forståelse og/ eller forandringer i adfærd. Gregory Bateson (1904-1980) er en af de afgørende systemteoretikere, der med sin såkaldte kybernetiske erkendelsesteori, skabte det centrale teoretiske grundlag for de systeminspirerede erkendelser og forholdemåder indenfor bl.a. psykologi, pædagogik og ledelse.

Inden for det ledelsesmæssige landskab har vi blandt andet i forbindelse med lederuddannelser og i tilknytning til mastermodulet i "Medarbejderdeltagelse og Proceskonsulentvirksomhed" flere gange stødt på begreberne systemiske tænkning og systemisk teorier. Blandt andet i forbindelse med systemisk proceskonsultation, hvor flere af begreberne har givet os en interesse og nysgerrighed for at få et indblik i den systemiske tænkning og dens muligheder for anvendelse i læreprocesser og kompetenceudvikling.

Haslebo & Nielsen udtrykker i forbindelse med systemisk proceskonsultation, begreber som *at skabe fremtid, hjælpe mennesker at lære, involverer alle, finde en bedre måde og skabe gradvis forbedring* (Haslebo & Nielsen 1997: 14). Disse begreber fra konsultationsarbejdet går igen i ledelsesperspektivet "Systemisk ledelse". Et perspektiv der definerer lederrollen og ledermetoder på basis af de systemiske² teorier og systemisk praksis³ (Hornstrup 2007).

Den systemiske tænkning bidrager med teorier om, hvordan vi som mennesker forstår og giver mening til verden på vores egen unikke måde. I den forståelse er sproget et centralt lederredskab for at få opbygget organiserede refleksionsprocesser, så medarbejderne kan få nye tanker og ideer både til gavn for dem selv, men også til gavn for organisationen. At tænke systemisk vil altså sige at tænke i helheder, relationer og sammenhænge. En tankegang der blandt andet er ved at vinde indpas i værdigrundlaget på en række større hospitaler og sygehuse både i Region Nordjylland og Region Midtjylland.

² Et system er noget, som internt hænger sammen, og som afgrænser sig udad mod omverden eller mod andre systemer. Et system er fx et menneske, en klasse og samfundet (Hermansen M. 2004:38).

³ Forstås en praktisk hvor der arbejdes med at udvikle mennesker i en organisatorisk sammenhæng med anvendelse af central pointer fra de systemiske teorier.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

En anden afgørende systemteoretiker er den chilenske filosof og biolog Humberto Maturana, der sammen med biologen Francisco Varela er nogle af de teoretikere, der mest indgående har beskæftiget sig med centrale begreber indenfor den systemiske tankegang. Et af begreberne er autopoiesis. Autopoiesis betyder selvskabende eller selvreferende og med dette henviser Maturana til at den menneskelige erkendelsesproces altid sker i et cirkulært lukket genetisk system (Maturana 1987:61). Med det mener Maturana, at vi forstår verden på baggrund af vores forforståelser, ikke på baggrund af verden selv. Der vil altid være mange udgaver af virkeligheden. I systemisk perspektiv kan verden opfattes som et "*multivers*"; der er mange sandheder og ikke et "*univers*"; der er kun en sandhed. Sproget er derfor vigtigt for den fælles forståelse mellem mennesker. Sproget definerer Maturana i det lingvistiske domæne som *koordineringer af handlinger om handlinger* (Maturana 1987: 195).

Både Bateson og Maturana og en række andre teoretikere spiller således en væsentlig rolle i videreudvikling af metoder og arbejdsformer indenfor organisation - og lederudvikling. Blandt andet har de været inspirationskilder til en række centrale nøglebegreber indenfor den systemiske tænkning og systemisk ledelse. Nøglebegreber der blandt andet har fokus på autopoiesis, kontekst, neutralitet, uærbødighed og cirkularitet samt sprogets centrale betydning for de spørgsmålstyper den systemiske leder anvender i sin lederpraksis. I praksis anvendelse vil de systemiske nøglebegreber være en implicit del af de forskellige spørgsmålstyper.

Med afsæt i den systemiske tænkning har vi en forventning om at samtalen⁴ ved medarbejderudviklingssamtalen foregår ved en åben, nærværende og konstruktiv dialog, hvor parterne er ligeværdige og hvor der er fokus på relationerne mellem deltagerne og at der er en gensidig forståelse for at sætte sig ind i hinandens opfattelser. Desuden har vi med afsæt i den konstruktivistiske erkendelse - og læringsteori, en forståelse af, at medarbejderen kun kan forandre og udvikle sig selv, såfremt medarbejderen selv vil forandres eller udvikles. I dette perspektiv opfattes medarbejderen som et meningsskabende individ, der selv konstruerer sin egen mening og viden og at medarbejderen gennem denne konstruktion opnår en læring.

Forandring og udvikling for medarbejderen opstået ved medarbejderudviklingssamtalen, udspringer således af læreprocesser og læring, der er dannet i interaktionen mellem medarbejder og leder, ved at lederen via sproget stiller åbne spørgsmål og intervenserer

⁴ En samtale kan defineres som et møde mellem mindst to personer, hvor de med hver deres perspektiv på verden tager eller får kontakt og indgår i en interaktion (et samspil), hvor der foregår informationsudveksling og koordinering af mening. <http://www.lederweb.dk/wm139678> d. 2.11.08.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
 Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

medarbejderens meningsdannelse. Her er den canadiske familieterapeut Karl Tomm en væsentlig inspirationskilde. Han udarbejdede i 1980'erne et banebrydende arbejde med at definere forskellige spørgsmålstyper og deres virkning på omgivelserne. Efterfølgende har Hornstrup videreudviklet dem, så de er tilpasset en organisatorisk og ledelsesmæssig kontekst, hvor fordringer om målrettede fremskridt øger kravet om en klar kontekst både i starten, undervejs og i slutningen af udviklingsprocessen. Hornstrup opdeler spørgsmålstyperne i kontekstafklarende, lineære, cirkulære, reflektive, handlingsafklarende og evaluerende spørgsmål. Herudover har Hornstrup indbygget et metaniveau, så lederen hele tiden er opmærksom på, hvordan hans forforståelse i forhold til samtalen har indflydelse på de spørgsmål, han vælger at stille og på deres effekt (Hornstrup 2003 & 2007).

Vores empiri til specialet tager udgangspunkt i to medarbejderudviklingssamtaler på en folkeskole i Nordjylland. Skolen har ca. 680 elever fordelt på en normal skoledel og to specialklasser for elever med fysiske handicaps og specifikke indlæringsvanskeligheder. På skolen er der ansat 140 personer, hvoraf de 76 er lærere. De to medarbejderudviklingssamtaler vi observerer, foregår mellem to lærere fra specialklasserne og souschef/personalelederen. Souschefen/personalelederen har udover en faglig uddannelse som lærer også en diplomuddannelse i ledelse, hvor han har fået et indgående kendskab til systemisk tænkning. Medarbejderudviklingssamtalen foregår en gang årligt. Inden samtalen bliver medarbejderen bedt om at forholde sig til følgende spørgsmål; *Hvis samtalen har været en succes for dig, hvad skal vi så have talt om?* Herudover bliver medarbejderen bedt om at aflevere en dagsorden for, hvilken punkter der skal tales om ved medarbejderudviklingssamtalen. Efter samtalen følger lederen op på eventuel aftale mål og handlingsplaner ved et uformelt møde.

Specialets undersøgelsesdesign består af en kvalitativ undersøgelse, der indbefatter videoobservation af medarbejderudviklingssamtale mellem medarbejder og leder samt et efterfølgende kvalitativ forskningsinterview af henholdsvis medarbejderen og lederen. Hvor interviewet producerer kohærent mening, - så søger videoobservation at gribe, forstå og fortolke situationer, livsformer og hele kulturer, som er præget af kaos for det udenforstående blik i flg. Helle Alrø & Lone Dirckinck-Holmfeld i bogen Videoobservation. Med videoobservationen har vi valgt at indfange konteksten i MUS-samtalen mellem leder og medarbejder i naturlige omgivelser ud fra en åben og eksplorativ tilgang. Vi er styret af vor overordnet undersøgelsesramme for kommunikation og samtaleproces mellem leder og medarbejder i MUS-samtale-konteksten og om systemisk tænkning med afsæt i spørgsmålstyper kan indfange de systemiske nøglebegreber, som kan være med til at skabe læring og læreprocesser.

I dette speciale vil vi undersøge, hvordan lederen skaber læreprocesser og læring i kommunikations og samskabelsesprocessen med medarbejderen ved

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

medarbejderudviklingssamtalen. For det første er vi nysgerrige efter at undersøge om de forskellige spørgsmålstyper på den ene side fremmer læring og for det andet finde ind til den læring dvs. det *der sker* hos medarbejderen på den anden side.

Dette leder os frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan skaber lederen læreprocesser i kommunikations- og samskabelsesprocessen med medarbejderen ved medarbejderudviklingssamtalen? Kan et afsæt i spørgsmålstyper indenfor den systemisk tænkning fremme og skabe interaktion og dermed læring?

Læsevejledning

Efter i indledningen at have introduceret baggrunden for den valgte indgang til specialet - vores problemformulering - vil vi i dette afsnit kort introducere til de øvrige afsnit i specialet.

Afsnittet *Specialets videnskabssteoretiske ståsted*, redegør for vores valg af teoretikere og præsenterer empirien.

Afsnittet *Undersøgelsesmetode og – Design* redegør for vores videnskabssteoretiske overvejelser og afsæt, efterfulgt af en præsentation af specialets undersøgelsesdesign og metoder

Afsnittet *Teorifremstilling* redegør for den systemisk tænkning, de systemiske teoretikere Gregory Bateson og Humberto Maturana og de systemiske nøglebegreber herunder sproget og spørgsmålstyper.

Afsnittet *Empiribearbejdning og analyse* redegør for hvordan vi har fortolket og bearbejdet empirien efterfulgt af en præsentation af analysen for de to medarbejderudviklingssamtaler.

Afsnittet *Overvejelser vedrørende fortolkning* indeholder en kritisk vurdering af vores kvalitative empiriske undersøgelse, kritiske overvejelser i forhold til Gregory Bateson & Humberto Maturana, kritisk vurdering af videoobservationen og forskningsinterview i vores fortolkning og lederen i medarbejderudviklings- og samskabelsesprocessen. Desuden indeholder afsnittet vores kritiske overvejelser i forhold til den systemiske tænkning og en problematisering af MUS-samtalen.

Afsnittet *Konklusion* indeholder en sammenfatning af alle trådene og besvarer vores problemformulering

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Afsnittet *Perspektivering* indeholder vores fremadrettede tanker om brugbarheden og betydning af den systemiske tænkning, de systemiske nøglebegreber og spørgsmålstyper i forbindelse med læring og udvikling inden for uddannelse og ledelse.

Herudover indeholder specialet en særskilt bilagsrapport, derudover det engelske resume, og en procesbeskrivelse, indeholder analyseværktøjet i form af de transskriberede og meningskondenserede videosekvenser og forskningsinterview.

Specialets videnskabsteoretiske ståsted

Vi ønsker i specialet at tage afsæt i en konstruktivistisk videnskabsteoretisk retning, der taler om at viden konstrueres gennem den lærendes aktive involvering i læringsarbejdet og hertil har vi udvalgt flere teoretikere, der hver især og tilsammen kan belyse de forskningsspørgsmål vores problemformulering leder frem mod.

Begrundelse for valg af Gregory Bateson

Vi har valgt Gregory Bateson, da han gennem sin originale indsats indenfor den konstruktivistiske læringsteori giver os indsigt i begreber, der kan give os mulighed for *at forstå samspillet mellem et lærende individ og omgivelserne som dynamiske og komplekse relationer* (Keiding & Laursen, 2007: 49). I dette speciale anvender vi derfor Batesons læringsbegreb til at beskrive og forstå den relationsdannelse og læring, der sker i konteksten medarbejderudviklingssamtalen.

Begrundelse for valg af Humberto Maturana

Den chilenske biolog Humberto Maturana er en af forfatterne til "Kundskabens træ" og som hører til de videnskabsteoretikere, der mest indgående har beskæftiget sig med begreberne autonomi, selvreference og selvrefleksivitet. Maturana har et biologisk udgangspunkt og har videreudviklet hans grundlæggende tanker i en erkendelsesteoretisk og ontologisk retning med etiske overvejelser, hvori de bliver interessante for os i tænkningen om interaktion og læring.

MUS-samtale-konteksten

Vi har via skolelederen⁵ på en stor folkeskole i Nordjylland fået adgang til to MUS-samtaler mellem leder og medarbejder. Lederen fungerer som personaleleder og varetager ansvaret på personaleområdet, hvilket indbefatter fx modtagelse af nyt personale, ansættelse og vilkår, arbejdsmiljø, timestfordeling, udarbejdelse af skemaer for personalet, kollegavejledning samt team- og medarbejdersamtaler mm.

⁵Oplysningerne om institutionen er hentet fra skolelederen suppleret med oplysninger fra skolens hjemmeside .

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Folkeskolen er en skole med to specialklasser og en normalskole-del, hvilket betyder en samlet personalebeholdning på ca. 140 personer. Skolen har været præget af en meget individualistisk kultur med et anstrengt arbejdsklima, hvilket ledelsen har valgt at fokusere og ændre på. Inden for de sidste 5 år har skolen fået ny ledelse, og den nye ledelse har besluttet, at der skal ske ændringer i samarbejdskulturen, således at den enkelte lærer ikke skal stå alene, og at der bliver skabt en kultur, hvor der systematisk arbejdes med at stille spørgsmål til undervisningen, iagttage praksis og sammen reflektere over undervisningen. Denne samarbejdskultur er endnu ikke slået igennem, - og derfor har ledelsen besluttet at igangsætte et 3-årigt pædagogisk udviklingsprojekt i samarbejde med University College Nordjylland ud fra en overordnet målsætning om, at udvikle de selvstyrende teams og den enkelte medarbejders kompetence til refleksion og kommunikation.

Skolen har igennem en årrække diskuteret team og definerer team som selvstyrende. Et af argumenterne for at team skal være selvstyrende er, *at den enkelte medarbejder skal have større indflydelse på eget arbejde og egen arbejdstid og dermed en forbedring af den enkeltes forandringsproces og dermed forbedring af arbejdsmiljøet på skolen*⁶.

Indflydelsen på skolens samlede udvikling har i de sidste år været minimal pga. en mere central styring af folkeskolens udvikling – dels fra ministeriet og dels fra kommunens side fx med nye krav om undervisningsdifferentiering, individuelle mål og handleplaner. Det er lederens vurdering, at denne top-down-styring har været demotiverende for folkeskolens lærere, som traditionelt har haft stor indflydelse. De selvstyrende teams skal ses i lyset af større grad af frihed samt, at arbejdet skal opleves som udviklende og udfordrende. Den enkelte medarbejders udvikling ses i forhold til formålet med teamorganiseringen, som er en ramme for medarbejderens læring, erfaringsudveksling og vidensdeling.

Udvælgelsen af de to MUS-samtale-kontekster med lederen og medarbejder er sket efter tilfældighedsprincippet, hvilket vil sige *hvad vi har kunnet få adgang til!* Vi har ønsket at indfange MUS-samtale-konteksten og den læring og de læreprocesser, som finder sted i situationen, - men har altså ikke haft en intension om, at det skulle være indenfor en bestemt uddannelse eller organisation. Med tilladelse og adgang til forskningsfeltet har vi tilsvarende ikke haft indflydelse på udvælgelsen af medarbejdere eller indholdet i MUS-samtalerne. Lederen har udvalgt to MUS-samtaler med medarbejdere ud fra kriterier, som er ukendte for os.

Vores kvalitative undersøgelse omfatter to MUS-samtaler, som vi bearbejder ud fra videoobservation og et efterfølgende kvalitativt forskningsinterview med henholdsvis leder og medarbejder. Sættningen af vores empiriundersøgelse ser således ud:

⁶ Udtalelse af skoleleder.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

1. Videoobservation af første MUS-samtale med lederen og medarbejderen A:

Lederen er læreruddannet og er i gang med en lederuddannelse indenfor ledelse og coaching.

Medarbejder A er kvinde, ca. midt i 30-erne, læreruddannet, teamkoordinator og underviser i en af skolens specialklasse-afdelinger.

1.1 Kvalitativt forskningsinterview med medarbejder A.

1.2 Kvalitativt forskningsinterview med lederen.

2. Videoobservation af anden MUS-samtale med lederen og medarbejderen B:

Lederen er den samme som i første MUS-samtale.

Medarbejder B er kvinde, ca. midt i 40-erne, læreruddannet for fire år siden, ansat som vikar på 3. år, underviser i en af skolens specialklasse-afdelinger og er vikar i skolens normalskole-afdeling.

2.1 Kvalitativt forskningsinterview med medarbejder B.

2.2 Kvalitativt forskningsinterview med lederen.

Specialets undersøgelsesmetode og design

Problemformuleringen søges besvaret ud fra og ved hjælp af teoretiske overvejelser samt en kvalitativ undersøgelse, der rummer videoobservation og det kvalitative forskningsinterview som metode. I dette afsnit ekspliciterer vi vores opfattelser bag valget af de kvalitative undersøgelsesmetoder. Ud fra begrebet metodologi refererer vi til et grundlæggende epistemologisk eller videnskabsteoretisk niveau, som handler om forholdet mellem teori og praksis, og om hvordan vi opnår gyldig viden. Metodebegrebet dækker over de praktiske fremgangsmåder, som vi har anvendt i forbindelse med indsamlingen af datamaterialet.

Videnskabsteoretiske overvejelser

Den kvalitative forskning og vores metoder er videnskabsteoretisk forankret i en fænomenologisk position suppleret af en hermeneutisk tilgang.

Fænomenologien ved Edmund Husserl er en filosofisk tradition, hvis udgangspunkt er interessen for analyser og beskrivelser af hverdagslivet og livsverden med vægt på forholdet mellem individers subjektive bevidsthed og sociale liv (Kristiansen & Krogstrup 1999: 68). En central fænomenologisk pointe er, at menneskers adfærd i høj grad fortæller noget om den måde, hvorpå de fortolker den omgivende verden – og en

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

væsentlig del af det, folk siger eller gør, er med andre ord produkter af en menneskelig fortolkningsproces. Derfor bliver vores vigtigste opgave som forskere at foretage en fortolkning af denne fortolkningsproces med henblik på at forstå den og med indlevelse i menneskers subjektive meningsunivers - *den oplevede livsverden; sådan som den tager sig ud for iagttagere* (Kristiansen & Krogstrup 1999: 16-17, 68).

I anvendelsen af metoden videoobservation bliver det at forstå forståelsen; det vil sige at forstå, hvordan andre mennesker forstår verden, og hvordan denne forståelse sætter sig igennem i deres subjektive meningsunivers. Vi er altså interesseret i både at belyse, hvad der fremtræder, og hvorledes det fremtræder samt udforske menneskers perspektiver på deres verden; dvs at give en detaljeret beskrivelse af indholdet og strukturen i menneskets bevidsthed, gribe deres oplevelsers kvalitative forskellighed og udlægge deres essentielle betydninger. I modsætning hertil står den empiriske-analytiske videnskabstradition, der søger efter kausale årsagssammenhænge og de kræfter der determinerer individers adfærd (Kristiansen & Krogstrup 1999: 14), - så er vi interesseret i at forstå menneskers handlinger ud fra aktørernes eget subjektive perspektiv, - og vi er ikke interesserede i sandhedsværdien af menneskers subjektive opfattelser - men af meningsindholdet.

Hermeneutik betyder fortolkningskunst og med afsæt i filosofen Hans-Georg Gadamer er en hver forståelse igangsat af vore fordomme og dermed en fortolkning ud fra en bestemt forståelsehorisont, og forståelsen opstår gennem det Gadamer kalder en horisontsammensmeltning. Det gælder ikke om, at vi forlader vores egen subjektive horisont for at træde ind i den andens, men om at mødes i et nyt fælles område (Ibid: 68). Meningsfortolkningen er karakteriseret ved den *hermeneutiske cirkel*, som vi anvender i processen med at nå frem til en mening, en gyldig, enhedspræget mening uden indre modsigelser (Kvale 2002: 57). Videoobservationen iagttager vi altså ud fra en fænomenologisk position og ved fortolkning af data anvender vi det hermeneutiske perspektiv.

Undersøgelsesmetoden

Videoobservation som kvalitativ metode er ikke velbeskrevet, og derfor tager vi udgangspunkt i det kvalitative forskningsinterview for at etablere en metodisk kontekst for videoobservationen. Da videoobservation ikke fremstår med en veletableret metodedefinition, er det hensigtsmæssigt at søge en nærmere afklaring ved hjælp af diskussion med nærtbeslægtede og velbeskrevne kvalitative metoder. På den baggrund vælger vi at starte med at diskutere brugen af det kvalitative interview i forskningen.

I det kvalitative forskningsinterview er vi som interviewere og forskere medproducent af betydning, og interviewets samtalsituation er den umiddelbare kontekst for meningsproduktionen. Interviewet er en fokuseret samtale om fænomener i den

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

interviewedes livsverden, og i forskningsinterviewet søger vi interviewpersonens egen sproglige diskurs gennem åbenhed og tilstræbt forudsætningsløshed. Samtidig er den fokuserede samtale en kommunikationssituation med høj interaktionsspænding, hvor vi som interviewere og den interviewede ikke kun er fokuserede på samtalens temaer, men også på hinanden og på at skabe *kohærent* mening – hvilket er et vigtigt karakteristikum for det fænomenologisk/hermeneutiske forskningsinterview, hvor kodeordene er temaets livsverdensnærhed og meningsfortolkning. I et hermeneutisk perspektiv betyder *kohærens en sammenhængende mening, hvor fortolkningen bevæger sig cirkulært mellem tekstens enkeltdele, hypoteser om tekstens helhed og en returnering til de enkelte dele for at afgøre hypotesens rimelighed. Processen gentages, indtil kohærens opnås* (Alrø 2008: 53).

Validitet og reliabilitet hænger sammen med den måde, hvorpå vi producerer teksten i det kvalitative interview, - og hvor vi som forskere uundgåeligt er medproducent på interviewets mening. I flg. Rasmussen er forskersubjektivitet meget mere omfattende end diskussionen af ledende spørgsmål og subjektive selektioner af interviewpersoner og fortolkningsrammer, - og hun ser subjektiviteten som en naturlig og nødvendig ting som skal medreflekteres i hele forskningsprocessen – fra valg af problemformulering og målsætning på det videnskabsteoretiske plan til den konkrete analyseteknik i meningstolkningen (Alrø 2008: 56). At validere er altså at stille spørgsmål – kritiske spørgsmål til vores metodedesign samt begrunde de valg vi foretager os. Valget af det kvalitative forskningsinterview som metode kan begrundes i dets force; den intersubjektive meningsproduktion, åbenheden overfor interviewpersonens egne sproglige begreber og interessen i meningens dybde og kohærens.

Anderledes forholder det sig med videoobservation, - hvor interviewet producerer kohærent mening, - så *søger videoobservation at gribe, forstå og fortolke situationer, livsformer og hele kulturer, som er præget af kaos for det udenforstående blik* ((Alrø 2008: 56). Med vor interesse for interaktionen i kommunikationssituationen ønsker vi at indfange og fastholde det autentiske i billede og lyd til dokumentation og analytisk bearbejdning. Her er videoobservationens specifikke styrke som metode, at den fastholder flere elementer i kommunikationens helhed og udtryk, og teknisk giver det mulighed for utallige gennemspilninger og for intersubjektiv kontrol af fortolkningerne (Alrø 2008: 64). Videoobservation er altså en registrering og fastholdelse af fysisk rum og tid, hvilket giver os mulighed for en detaljerig analyse af kommunikationen som forløb, helhed og proces. Videomaterialet giver basis for fortolkning, som er mindre individuel og subjektiv end personlig deltagende observation, og dermed større objektivitet af virkeligheden, - men vi er dog opmærksomme på, at videoteknologien kan bidrage til en instrumentalisering af kommunikationsanalysen jf. kritik ved Margaret Mead og dermed minimere forskersubjektiviteten i selve indsamlingsfasen (Alrø 2008: 64).

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Specialets undersøgelsesdesign

Specialets undersøgelsesdesign består af videoobservation som kvalitativ metode og det kvalitative forskningsinterview.

Videoobservation

Tilrettelæggelsen af vores videobaseret undersøgelse kan beskrives ud fra Rasmussens følgende faser (Alrø 2008: 64):

Fase 1: *Planlægning af projektet*. Herunder afklaring af problemfelt, målsætning og teori.

Fase 2: *I tilrettelæggelsen af vort empiriske design* har vi gjort os overvejelser over helt konkrete faldgruber i valget af videoobservation som metode. I vore overvejelser har valget af feltet/stedet, personer og situationen indgået samt at indhente tilladelse hos de involverede og udfærdige en etisk kontrakt. Derudover har vi gennemtænkt den pædagogiske introduktion af projektet, videokameraets betydning og selve videoobservationens forløb og varighed. Vi har også gjort os tanker om, hvordan kontakt og tillid bedst skabes i feltarbejdet, og vi anser den personlige kontakt og deltagende observation som værende vigtig i ønsket om at etablere og skabe en tryk og god atmosfære, før videokameraet bringes på banen.

Med videoobservationen har vi valgt at indfange konteksten i MUS-samtalen mellem lederen og medarbejderen i *naturlige omgivelser*. Observationen i naturlige omgivelser indebærer i modsætning til en kunstigt skabt kontekst fx et laboratorium, at vi fanger en kontekst i dagligdagen, som eksisterede, inden vi som observatører *trådte ind* i den. Vi vælger altså at befinde os i forskerfeltet på feltets præmisser, og dermed er vi indstillet på uforudsete og ikke kontrollable hændelser. Relationen mellem os som forskere og feltet betegnes ustruktureret jf. Kristiansen & Krogstrup. Ustruktureret observation i naturlige omgivelser giver os muligheden for at studere aktørerne som subjekter, hvilket indebærer en fortolkning af det subjektive meningsunivers, som vi kun kan opnå gennem en forståelse indefra, dvs. i den kontekst subjekterne befinder sig. Vi får tildelt et gruppe-mødelokale, som i det daglige benyttes af institutionens medarbejdere og ledelse til mødevirksomhed af forskellig karakter.

I valget af ustrukturerede observationer i naturlige omgivelser betyder, at vi deltager i feltet, og Kristiansen & Krogstrup skelner mellem at være *total* eller *partiel i deltagelsen* (Kristiansen & Krogstrup 1999: 57). Vi kan spørge os selv om, hvornår observationerne egentlig starter? Allerede i vore indledende kontakter til feltet og gatekeeper starter observationerne og vores relation til feltet, - og i denne sammenhæng diskuterer Kristiansen & Krogstrup denne kontakt i forbindelse med den dobbelte hermeneutiske problemstilling (Kristiansen & Krogstrup 1999: kap. 3-4).

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Ud fra en kritisk forholden sig til vores feltrolle og feltrelation spørger vi os selv: Hvordan påvirker vi som forskere gennem vor deltagelse kvaliteten af vore data? Påvirker vores tilstedeværelse de ytringer og handlinger, som aktørerne producerer? Hvordan påvirker relationerne til feltet vores evne til at se klart og distancere os analytisk fra feltet? Ud fra Robert Golds klassifikation af roller i feltarbejdet indtager vi *deltageren som observatør-rolle* med hovedvægt på engagement og subjektivitet (Kristiansen & Krogstrup 1999: 101).

I vores etablering af kontakt til feltet har vi haft en bestemt gatekeeper eller nøgleinformant, som har forsynet os med en særlig viden og hjælp til feltet. I feltarbejdet ønsker vi samtidig at fastholde rollen som *de fremmede* for ikke at risikere at *go native* – at vi lever os ind i den kontekst, vi udforsker med en sådan intensitet, at vi bliver en integreret del af det, hvorved en videnskabelig analyse vanskeliggøres – og derved vanskeligt ved at betragte det udefra. Derfor foretager vi et bevidst rolleskift i undersøgelsesforløbet fra *deltageren som observatør* i etableringen af kontakten i feltet til *den totale observatør* under videoobservationen, hvor vi sidder med på sidelinien og observerer med hovedvægt på løsrivelse og objektivitet i feltarbejdet. I sidste del af undersøgelsesforløbet inddrager vi et mere deltagende feltarbejde i form af det kvalitative forskningsinterview. Vi vender tilbage i rollen som *deltageren som observatør* og tager del i aktørernes sociale livsverden og meningsunivers og dermed den observerede interaktion, hvor vi får muligheden for at stille uddybende og afklarende spørgsmål mm.

Fase 3: *Udførelse i felten*. I vores forberedelse har vi haft tekniske overvejelser i forbindelse med videoobservationen - bl.a. har tilvæning til kameraet, antallet af kameraer herunder placering, lys- og lydforhold men også den interpersonelle kontakt indgået i planlægningen. Alligevel måtte vi sande at uanset hvor velforberedte vi var, kom der uforudsete ting fx måtte vi ændre vor velovervejede og diskrete videoopstilling til en mere synlig og dominerende placering i mødelokalet, da lederen ønskede, at kunne anvende tavlen som et visuelt kommunikationsmiddel i samtalsituationen under optagelsen, og hele den fysiske iscenesættelse blev ommøbleret.

Fase 4: *Analyse*. Når vi studerer videoobserverede samtale må vi gøre os overvejelser over hvilken type tekst, vi har med at gøre samt, hvilken type tekst videodokumentet er udtryk for. Alrø beskriver kommunikation mellem to aktører som en isbjergmetafor, der illustrerer en lille del, som vi direkte kan iagttage, mens der er en meget større del under overfladen, som ikke er direkte tilgængelig (Alrø 2008: 79). En af pointerne med isbjergmetaforen er, at der i kommunikationen er forskellige lag, som påvirker hinanden indbyrdes. Mens kameraet indfanger den direkte iagttagelige interpersonelle samtale mellem lederen og medarbejderen, foregår der samtidig en refleksion for hver især over samtalen i en indre dialog. Der ud over kan vores tilstedeværelse som observatører også

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

indgå i aktørernes indre dialog, samt vi som observatører fører ligeledes en indre dialog i forhold til den observerede samtale.

Videoptagelsen er en selektiv indfangning af samtalen, - den beskærer omgivelserne for den ydre dialog og kan selvsagt ikke indfange nogen af de indre samtaler. Denne begrænsning i videoptagelsen er væsentlig at reflektere over i vores analysearbejde, når vi studerer den videoobserverede samtale. Vi må forholde os til det usagte eller det underforståede i samtalen – *det som ligger mellem linierne*, som vi også må analysere og fortolke os frem til for at kunne forstå den dybere mening med det sagte og mening i det usagte.

Videoen indfanger også her-og-nu-situationen, hvor det para- og kropssproglige er faktorer, som er med til at skabe betydning og kohærens i samtals sproglige udsagn. De indexikalske udtryk som betoning, mimik og gestik understøtter ligeledes samtalen, og vi er opmærksomme på at forståelsen af indexikaliteten i samtalen – aktørernes fællesskab i samtalerummet, opfattelsen af hinanden og af situationen og af samtals tema – ligeledes indgår i den kommunikative helhed, som videoen genskaber.

Vi vælger en åben og eksplorativ tilgang i analysen af videoobservation, hvilket betyder, at vi ikke har udarbejdet en omfattende og detaljeret observationsguide, men vi er styret af vor overordnede forskningsspørgsmål for kommunikationen og samtaleprocessen mellem leder og medarbejder i MUS-samtalen.

Til videoanalysen anvender vi Alrø's analysemodel (Alrø 2008: 84-85). Modellen fremstilles som en lineær proces, men i praksis pendler vi mellem modellens forskellige punkter – det afgørende for os er ikke, hvad der kommer først; om det er en intuitiv ide i forbindelse med argumentationen, eller om en konkret iagttagelse giver anledning til en bestemt fortolkning – men derimod at være bevidst om de forskellige niveauer i analysen.

1. **Intuition** (fornemmelser) & (indlevelse)
2. **Iagttagelse** (ydre sansning – eksempler) & (distance)
3. **Oplevelse** (indre sansning – eksempler) & (indlevelse)
4. **Identifikation** (teoretiske begreber) & (distance)
5. **Argumentation og diskussion** (analyse) & (indlevelse og distance)
6. **Fortolkning** (funktion i kontekst) & (indlevelse og distance)
7. **Mønstre og strategier** (konklusion) & indlevelse og distance)

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Videooptagelsen er set og lyttet igennem utallige gange for at få et indtryk af helheden. Herefter har vi udvalgt videosekvenser med henblik på transskribering. Det overordnede krav til vor transskription er, at den skal gengive det, der faktisk siges og gøres på videooptagelsen, - det vil sige, at den transskriberede tekst skal kunne læses og forstås uafhængigt af konteksten. Derfor vil vi i transskriptionen koncentrere os om verbalsproget suppleret med stikordsagtige beskrivelser af det nonverbale i de situationer, hvor det er nødvendigt for forståelsen. Det kan give en utilsigtet distanceret gengivelse af kommunikationen, hvilket vi foretrækker i ønsket om at gengive korrekte og præcise beskrivelser af det iagttagede.

Vi lader vor *intuitive fornemmelse* af, hvad der er på færde i samtalen være udgangspunktet for videoanalysen. Fornemmelsen har vi med fra selve samtalsituationen, mens vi var med på sidelinien under videooptagelsen og den er naturligvis også styret af vor faglige baggrund og interesse. Men udgangspunktet for vores analyse er altså en *oplevelse* som i eksemplet: *der sker et eller andet i kommunikationen mellem lederen og medarbejderen, der har indflydelse på samtaleprocessen i MUS-samtalen!* – Via vores intuition, fornemmelse og oplevelse kigger vi videoobservationen igennem og leder efter det sted, der gav os pågældende fornemmelse. Herefter gennemser vi videosekvensen med henblik på *iagttagelse* af hvem der siger og gør hvad i den pågældende sekvens. Vi finder eksempler i videoteksten, som vi anvender som *dokumentation* i den efterfølgende analyse. Herefter distancerer vi os til materialet og transskriberer så objektivt som muligt, hvad vi ser og hører – og sætter begreber på. Vi lytter altså indad og styres af vor *indre sansning* som kan vise sig som nysgerrighed, irritation, forvirring eller anspændthed. Vi er opmærksomme og bevidste om fx fordomme, overdrevne følelsesmæssige reaktioner eller alliancer med aktørerne, da de ellers vil være til stede i analysen som ubevidste modoverføringer jf. Alrø.

Den egentlige analyse er *argumentationen og diskussionen*, hvor vi bearbejder eksemplerne og ekspliciterer den forståelse eller det perspektiv, som vi betragter samtalen ud fra. Analysen tager udgangspunkt i en eller flere problemstillinger formuleret som et spørgsmål ud fra en subjektiv synsmåde og et subjektivt valg.

Diskussionen udmunder i en *fortolkning* af videosekvensen og af fremkomne *mønstre* og *strategier* i kommunikationen. Argumentation og fortolkning er ikke adskilte processer, - men vi bestræber os på at skelne det, der siges og gøres i kommunikationen fra det, der siges mellem linierne – og fra den måde vi tolker samtalen på.

Det kvalitative forskningsinterview

I det kvalitative forskningsinterview har vi interviewet lederen og de to medarbejdere ud fra en overordnet temaramme om læring og læreprocesser. Som baggrund for

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

gennemførelsen af interviewene har vi anvendt Steinar Kvale; *Interview. - introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, 1997.

Forskningsinterviewet er baseret på – det halvstrukturerede livsverdensinterview. Vi har valgt forskningsinterviewet, da det især egner sig til at undersøge menneskers forståelse af betydningerne i deres livsverden, beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden (Kvale 1997: 111). I forsøget på at sætte vores egen forforståelse i parentes er indgangen til interviewet det; at indfange lederen og medarbejderens primære oplevelse af verden, - og ud fra den forudsætning, at den afgørende virkelighed er, hvad de opfatter den som (Kvale 1997: 49).

I planlægningen og forberedelsen af interviewundersøgelsen har vi *tematiseret, hvad* det er vi vil indfange, *hvorfor og hvordan*. For at kunne erhverve viden til emnet som vi ønsker at anvende i projektet, må vi træffe valg om hvordan det skal gøres. Dertil har vi udarbejdet et *interviewdesign* for at skabe et overblik over det, der skal gøres i forbindelse med interviewundersøgelsen, og hvordan det skal gøres. I interviewdesignet har vi gjort os klart, hvordan de forskellige forskningsstadier; interviewet, transskribering, analyse, verificering og rapportering skal planlægges og forberedes for at give os den tilsigtede viden. Herudover har vi overvejet tidsdimensionen for interviewundersøgelsen og hvad betydning det får for vores forståelse af det undersøgte, når vi bliver ”klogere” i løbet af interviewene. I interviewdesignet af undersøgelsen indgår også de etiske overvejelser over de forskellige forskningsstadier. I designstadiet har vi indhentet interviewpersonernes informerede samtykke til at deltage i interviewundersøgelsen, samt overvejet undersøgelsens konsekvenser for dem. I beskrivelsen af de øvrige forskningsstadier har vi valgt løbende at redegøre for de etiske overvejelser og verificeringen.

Etiske overvejelser

De etiske overvejelser eller beslutninger er ikke knyttet til et enkelt stadium i det kvalitative forskningsinterview, men er overvejelser, der skal foretages gennem hele interviewmetoden. Der kan ikke gives udtrykkelige regler for de etiske overvejelser, men vi vil tage i vores egen norm og værdisæt samt de faglige etikregler, der gælder for den humanvidenskabelige forskning og de filosofiske etiske teorier jf. Kvale (Kvale 1997).

Verificering

Verificeringen er en implicit part i de forskellige stadier i vores undersøgelsesdesign og kan beskrives som en treenighed, der består af *generaliserbarheden, reliabilitet og validitet*. Set i forhold til hele interviewundersøgelsen, skal verificeringen fastslå reliabiliteten og validiteten af interviewresultaterne. *Reliabiliteten betegner, hvor konsistente resultaterne er og validitet er udtryk for om en interviewundersøgelse undersøger, hvad det er mening, den skal undersøge*. (Kvale 1997: 95). *Ved verificeringen*

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

er det forskerens etiske ansvar at rapportere viden, der er så sikret og verificeret som muligt (Kvale 1997: 117). Den generelle verificering af vores kvalitative forskningsmetoder vil vi overveje i afsnittet: Overvejelser i forhold til fortolkningen. I de forskellige stadier har vi derfor valgt kun at beskrive verificeringen i forhold til reliabiliteten og validiteten.

Interviewpersoner

Udvælgelsen af deltagerne er foretaget af lederen, hvilket vi ikke har haft indflydelse på. Formålet med interviewet er ikke at kunne foretage statistiske generaliseringer eller teste hypoteser, men at forstå vores problemstilling ud fra hvordan det opleves af den enkelte. Et enkelt interview med en person kan derfor være tilstrækkeligt! Vi har lagt vægt på interviewenes kvalitet, hvor tid til forberedelse og analyse er vægtet - og ikke kvantitet - jo flere; desto mere videnskabeligt. Vi har ikke haft kravet om, at det skulle være et repræsentativt udsnit. Vi har valgt enkelt-interviewsformen, da vi ønsker at indfange den enkeltes personlige oplevelse af læring og læreprocesser i MUS-samtalekonteksten.

Interviewsituationen

Under interviewet deltager vi begge to som interviewer for at have en fælles referenceramme mhp. senere bearbejdning, analyse, diskussion og rapportering. Interviewet varer 15 minutter og bliver optaget på bånd suppleret med skriftlige noter.

Til interviewundersøgelsen har vi udarbejdet en interviewguide. I guiden indgår der en "Før-interview- fase" eller briefing, hvor der sker en præsentation af projektet og os selv, formålet med interviewet samt rammerne herfor – herunder samtaleform, tidsramme, sikring af anonymitet samt gensidige forventninger og rollefordeling. "Før-interview-fasen" eller briefing har således til hensigt at skabe en god social kontakt og en emotionel atmosfære i form af tryghed og tillid. Desuden har fasen til formål at informere om de etiske overvejelser i forbindelse med sikring af anonymitet, skriftligt samtykke til anvendelse af data samt samtykke til anvendelse af båndoptager. I de gensidige forventninger og rollefordelingen nævner vi, at de interviewede gerne må sige til, hvis de ikke forstår vores spørgsmål, ligesom de ikke skal blive stresset, hvis de ikke lige umiddelbart kan svare på vores spørgsmål. At der vil være en pingpong mellem interviewerne, og at vi vil styre samtalen, så vi får uddybet punkterne indenfor den fastlagte tidsramme. Derudover fortæller vi, at den interviewede er ekspert, vi skal lære noget af og at intet svar er rigtigt eller forkert.

Til selve interviewfasen har vi udarbejdet hovedtemaspørgsmål med supplerende underspørgsmål som støtte for indfangning af viden og oplevelser fx opklarende, fortolkende eller uddybende. Hovedtemaspørgsmålene er udarbejdet på baggrund af de teoretikere vi har valgt at anvende i projektet. Før udarbejdelsen af spørgsmålene har vi afklaret og udviklet den begrebsmæssige og teoretiske forståelse for de emner vi vil indfange.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Vi ønsker at åbne op for en god dialog, hvor vi gennem lederen og medarbejderens perspektiver og oplevelser kan forfølge de svar, de giver og de historier de fortæller, samtidigt med at vi kommer omkring vores hovedtema-spørgsmål. Vi er opmærksomme på, at kvaliteten af interviewet afhænger af vores fremtræden som interviewere. Blandt andet afhænger det af vores interviews hovedtemaer, at vi ved, hvad vi vil, at vi er klare og entydige i vores spørgsmål, at vores fremtræden er venlig og åben, samt at vi er sensitive overfor betydningsnuancerne i de interviewedes svar. Verificering af interviewet sker således gennem en omhyggelig spørgen og en kontinuerlig kontrol af de interviewedes svar. Reliabiliteten sikres specielt ved at undgå ledende spørgsmål, da ledende spørgsmål som ofte uforvarende kan påvirke interviewpersonernes svar samt, at interviewereren ikke giver udtryk for egne holdninger.

”Efter-interview fasen” eller debriefing afrunder vi interviewet. Vi takker af og lader båndoptageren være tændt, mens vi snik snakker, så vi kan indfange de emner, som ikke er en del af interviewet, men som den interviewede måske vil komme frem med, når den ”formelle” del af interviewet er forbi.

Transskribering

Vi transskriberer hver især et interview med leder og medarbejder. Transskriberingen foregår ved, at vi aflytter båndet gentagende gange for at sikre validiteten og ordret skriver, hvad interviewpersonerne ytrer. Desuden indikerer vi, om der er pauser i den interviewedes svar. For at sikre validitet af det transskriberede har vi valgt at transskribere ordret. En transskription kan opfattes som artefakt, da det er en kunstig konstruktion fra en mundtlig til en skriftlig kommunikationsform og i den forbindelse kan vi ubevidst, komme til at tage en række vurderinger og beslutninger, der kan påvirke transskriptionen, når vi går fra en kontekst til en anden. Gyldigheden af oversættelse fra det mundtlige til det skriftlige sprog, knytter sig således til valg af den sproglige udformning af transskriptionen. Ved transskriptionen er vi udover gyldigheden også meget opmærksom på det etiske aspekt. Gennem interviewet opnår vi en fortrolighed, der skal videreføres i det transskriberede. Blandt andet skal navne anonymiseres og hvis der er følsomme emner, kan det blive nødvendigt at sløre de omtalte personer. Ved offentliggørelse af det transskriberede til interviewpersonerne, skal vi gøre dem opmærksom på, at det transskriberede er en ordret oversættelse af det mundtlige sprog, og derfor kan virke som usammenhængende og forvirret tale. Reliabiliteten af transskriptionen sikres ved at have klare instruktioner om procedurer og formål.

Meningskondensering

Ved meningsanalyse af det transskriberede interview har vi valgt at anvende meningskondensering, hvor de interviewedes udtrykte meninger trækkes sammen til kortere formuleringer. Meningskondensering løber over 5 trin og medfører således, at lange interviewtekster reduceres til kortere koncise formuleringer (Kvale 1997: 190-192):

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

1. Interviewet læses igennem med henblik på fornemmelse af helhed.
2. De naturlige betydningsenheder bestemmes, som de udtrykkes af interviewperson.
3. Temaet for den naturlige betydningsenhed.
4. Spørgsmål til betydningsenhederne ud fra undersøgelsen specifikke spørgsmål.
5. De væsentlige temaer i interviewet knyttes sammen i et deskriptivt udsagn.

I trin 3 har vi fordomsfrit læst interviewpersonernes svar og herefter tematiseret udsagnene, ud fra hvordan vi forstår dem. I trin 4 har vi stillet spørgsmål til betydningsenhederne ud fra hovedtemaspørgsmålene i vores interview. Gennem analysen sker der en kondensering af de udtrykte betydninger i mere og mere essentiel form, således at vi får en forståelse af det undersøgte fænomen som en intentionel meningsfuld aktivitet i subjektets dagligliv.

Analysen kan kontrolleres ved anvendelse af flere fortolkere, så der undgås en ensidig subjektivitet i analysen eller forskeren kan fremlægge eksempler på det materiale, der er anvendt til fortolkningerne og nøje beskrive de forskellige trin i analyseprocessen (Kvale 1997: 202-203). Ved meningskondenseringen vælger vi at analysere det samme interview, som vi har transskriberet.

I trin 5 udarbejder vi en sammenfatning af interviewet, og det deskriptive udsagn analyseres sammen med det transskriberede materiale fra videoobservationen. De anvendte teoretikere, nøglebegreber og spørgsmålstyper bringes i spil herefter.

Rapportering

I forbindelse med rapporteringen af vores undersøgelsesmateriale, vil vi tage højde for de etiske aspekter. Vi giver deltagerne fiktive navne, så de ikke kan identificeres. Herudover vil vi kommunikerer undersøgelsens resultater og de anvendte metoder i en form, så de opfylder videnskabelige kriterier. Vi er også opmærksomme på, at rapporteringen skal fremtræde i et læseligt produkt med veldokumenterede interessante resultater, som skal indgå som en naturlig del af vores speciale. Undersøgelsens resultater indgår i en sammenfattende analyse.

Teorifremstilling

I dette afsnit vil vi kort redegøre for den systemiske tænkning samt positionere Bateson & Maturana i det læringsmæssige landskab samt redegøre for deres læringsteorier eller dele af teorier, der kan give os sprog og begreber til forståelse og tolkning af vores empiri i forhold til vores problemformulering. Herudover vil vi i dette afsnit beskrive nogle af de systemiske nøglebegreber, der gør den systemiske tænkning anvendelig i praksis. Desuden vil vi forholde os kritisk til de valgte teoretikere.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Systemisk tænkning

Den systemiske tænkning er baseret på en erkendelsesteori - epistemologi⁷, der bidrager med teorier om, hvordan vi skaber mening og sammenhæng i vores forståelse af verden. At tænke systemisk vil sige at tænke i helheder, relationer og sammenhænge. Ordet system kommer fra det græske *systema*⁸, som betyder at sammenstille. *Et system kan defineres som en samling af elementer i interaktionen* (Hermansen, Løw & Petersen, 2004: 26). Interaktionen er nøgleordet, det er nemlig interaktionerne der karakteristiske for systemet - ikke enkeltdelene. Systemteori er en samling af en række tværvideenskabelige tankemåder, der omfatter forskellige teorier; informations-, kontrol-, spilteori, generel systemteori og kybernetik⁹. En af grundlæggerne af den systemiske tænkning var den østrigske-canadiske biolog Ludwig von Bertalanffy. Han formulerede, det han kaldte *en generel systemteori* (Hermansen, Løw & Petersen, 2004: 27), som et opgør med den naturvidenskabelige ide om at verden kan forstås ved at man analyserer enkelte dele. I stedet mente han, at man skulle fokusere på samspillet mellem de enkelte enheder som helheder eller systemer. En central pointe hos Ludwig von Bertalanffy er, at ethvert system er mere end summen af de enkelte elementer. Et system lader sig kun identificere ved at studere helheden. Hans tænkning blev derved et opgør med de videnskaber, der forsøger at forklare verden som en simpelt årsag-virknings forhold.

Systemteorien har gennem tiden udviklet sig i mange forskellige retninger fx i relation til psykologi, pædagogik, familierapi og psykiatri. Så kompleksiteten er stor. Systemisk tænkning udspringer altså ikke af en bestemt teori om forståelse af systemer, men er nærmere et systemisk perspektiv, hvor der anlægges et bestemt blik på et fænomen. Et blik der forsøger at forstå et element gennem dets forbindelse med andre elementer.

På trods af de forskellige teorier inden for den systemiske teori, er der en række grundbegreber alle systemteoretikere står i gæld til - fx er et system, noget der internt hænger sammen og som afgrænser sig udad mod omverden eller mod andre systemer. Et system kan være et menneske, men det kan også være en skoleklasse, samfundet eller en organisation. I forhold til systemet er der nogle systemlovmæssigheder, der beskrives i begreberne feedback og kybernetik. Feedback kan eksempelvis være direkte eller indirekte justerende på systemet. Ved den direkte justerende feedback taler man om første ordens kybernetik; En feedback, der er umiddelbar og regulerende i et principielt lukket system - fx en termostat på en radiator. Første ordens kybernetik er altså et

⁷ Epistemologi er et sammensat ord fra græsk og kommer af episterne (viden, erfaring, kundskab) og logos (ord, lære, tanker). Epistemologi handler om "at forstå oprindelsen, naturen (adfærden) og validiteten af viden, kundskab, erfaring: som et forsøg på at opnå viden om, hvordan vi og derfor refereres epistemologi som teori om viden" (Krogh & Roos 1995:7)

⁸ Politikens Nudanske ordbog med etymologi. Politikens forlag 2005. 3. udgave.

⁹ Kybernetik er græsk og betyder styring og er en videnskab om styring og regulering af systemer (Haslebo & Nielsen, 1997: 95).

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

system, der, kan forstås uafhængigt af den person, der iagttager det. Det primære fokus er på det *observerede* system. Ved anden ordens kybernetik kan systemer forstås; *ikke som noget objekt og sig selv eksisterende, men som billeder af verden konstrueret af mennesker på basis af deres erfaringer og grundlæggende antagelser* (Haslebo & Nielsen, 1997, s 97). Anden ordens kybernetiske systemer er altså refleksive, idet de er i stand til at metakommunikere eller forholde sig til sig selv. Fokus er derfor både på det observerende fokus og på observatøren - altså med fokus på det observerende system.

Systemer lader sig forstyrre og genere udefra og vil under specielle forhold koble sig på omverden. *Systemet lærer gennem indvendig korrektion eller differentiering, som matcher omverdens kompleksitet, fx ved at danne mere differentierede begreber til forståelse af det, der sker* (Hermansen, Løw & Petersen, 2004: 39). Denne indvendige tilpasning kommer ikke ude fra, men operationaliseres af systemet selv. Herved kan der ikke ske en overførelse fra det ene system til det andet. Med afsæt i dette perspektiv er kommunikation en udfordring for det individ kommunikationen rettes mod. Individet der bliver påvirket, generet eller irriteret, bliver nødt til at forholde sig til forstyrrelsen og reflekterer over og bearbejde den. Kommunikationen bliver altså det, der forbinder systemer ved at koble de individuelle oplevelser sammen til en fælles virkelighed. I dette lys - kan systemet - de to der kommunikerer - tolkes som lukket. Systemer der har mulighed for at korrigere deres egen korrektion er fleksible.

Systemer er autopoietiske (=selvskabt), hvilket vil sige, at systemer skaber sig selv og i sin uddifferentiering i forhold til de øvrige systemer styres i et ønske om at reducere eller udvælge informationer fra omverdens kompleksitet. Reduceringen og udvælgelsen er nødvendig for, at systemet kan bearbejde og forholde sig til informationerne. Derfor vil der ikke være helt konsensus mellem de informationer, som systemet blev udsat for, og de informationer som systemet har selekteret, bearbejdet og konstrueret. Grunden til at noget kan have informationskarakter er, at det i sig selv er uddifferentieret - altså er forskelligt fra noget. *Erkendelse handler i sin grundform altid om at kunne skelne, at kunne se forskel, kunne få øje på det, der er specielt* (Hermansen, Løw & Petersen, 2004: 40). Såfremt et system skal lære må det koble sig strukturelt til omverden.

En af de afgørende systemteoretikere er den amerikanske antropolog, filosof og biolog Gregory Bateson (1904-1980), der med sin såkaldte kybernetiske erkendelsesteori, skabte det centrale teoretiske grundlag for systeminspirerede erkendelser og forholdemåder indenfor bl.a. psykologi, pædagogik og ledelse. En anden afgørende systemteoretiker er den chilenske filosof og biolog Humberto Maturana, der har formuleret flere centrale begreber indenfor den systemiske tankegang bl.a. begrebet autopoiese og domæneteorierne.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Gregory Bateson

I dette afsnit vil vi fremstille vores valg af Batesons læringsteori til belysning af specialets problemstilling. Vi har valgt at tage udgangspunkt i "STEPS TO AN ECOLOGY OF MIND" fra 2000 og "INTERAKTION OG LÆRING – Gregory Batesons bidrag" fra Keiding & Laursen, (2005), hvor de giver en dybdegående fremstilling af Gregory Batesons læringsteoretiske begreber og indsigter. Først vil vi redegøre for Batesons positionering i det læringsmæssige landskab, herefter vil vi fremstille de for os centrale elementer i hans læringsbegreb.

Batesons positionering i det læringsmæssige landskab

Bateson kan positioneres i gruppen af konstruktivistiske læringsteorier. En gruppe af teorier der trods stor intern diversitet har det fællestreæk *at læring ses som resultatet af individets aktive mentale og handlingsmæssige indsats*. (Keiding & Laursen, 2007: 50). Læring er derfor en aktiv proces, hvor viden eller erkendelse skabes af det erkendende individ ud fra de situationelle faktorer, der præger den kontekst, hvor erkendelsen foregår. Mere præcist kan Bateson placeres i gruppen af læringsteoretikere, de *radikale konstruktivister*, der blandt andet omfatter den amerikanske psykolog Ernst Von Glaserfeld¹⁰.

Bateson's læringsbegreb

Bateson forståelse af læring er tonet af hans opfattelse af mennesket som et biologisk levende væsen, hvor han ser læring som noget, der sker i samspil mellem individet og omgivelserne. Dog ikke i den behavioristiske opfattelse¹¹, hvor *læring kan forstås gennem beskrivelser af den manifesterede adfærd* (Keiding & Laursen, 2005: 11).

Samspillet, hvori læringen skabes, kan ifølge Bateson bedst forstås ud fra en systemorienteret tankegang og forståelse. En forståelse, *som ligger vægt på, at de enkelte elementer interagerer med og indvirker på hinanden*. (Keiding & Laursen, 2005: 12).

Batesons læringsbegreb har et holistisk læringsperspektiv, der peger på at læring altid må forstås ud fra en helhed, der omfatter mere end det lærende individ. Her adskiller Bateson sig tydeligvis fra de andre systemteoretiker¹², da han i højre grad betoner *interaktionens og dermed omverdens betydning for læring* (Ibid.: 12). Batesons pointe er,

¹⁰ Ernst von Glaserfeld har på baggrund af en fortolkning af den schweiziske psykolog Jean Piaget (1986-1980) teoretiske arbejder, udviklet den konstruktivistiske læringsteori; Radikal konstruktivisme. En læringsteori, der er karakteriseret ved to grundprincipper. 1. "Viden opbygges af det tænkende subjekt i en aktiv tilegnelsesproces" og 2. "Tænkningens eller kognitionens funktion er adaptiv i ordets biologiske betydning, og den tjener til at organisere subjektets erfarede verden, ikke til opdagelsen af en eksisterende verden" Rasmussen, J., 2006: 121)

¹¹ Ifølge Bateson kan det behavioristiske læringsbegreb ikke indfange kompleksiteten i de kognitive aspekter ved læring eller betydningen af samspillet mellem individet og omgivelserne (Keiding & Laursen, 2005)

¹² Af systemteoretiker kan nævnes; Heinz Von Foerster, Humberto Mutarana & Francisco Varela.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

at læringen ikke kan forstås med reference til enten individet eller omgivelserne, men må forstås ud fra interaktionen mellem individet og omgivelserne. En enhed som Bateson betegner med begrebet system og *definerer derved systemet som totaliteten af informationer, som udveksles mellem et individ og dette individs fysiske og sociale omgivelser* (Keiding, & Laursen, 2007: 53). Bateson har som følge heraf skarp fokus på interaktion og feedback¹³.

Bateson har gennem sit forfatterskab overvejende forstået læring på følgende måde:

Læring betegner således *en forandring over tid i den måde en organisme reagerer på et givent signal* (Bateson 2000: 247). *Læringen bliver hermed tæt forbundet med ændringer af både mentale strukturer og handlinger.* (Bateson, 2000: 247; Keiding & Laursen, 2005:39 & 41).

Læring kan således både forstås som forandringer i forståelse og/eller forandringer i adfærd. Læring er for Bateson ikke noget værdiladet, men kan rumme både positive og problematiske konsekvenser for individet, hvilket blandt andet kommer til udtryk i hans overvejelser omkring *schismogenetiske relationer*¹⁴ og *dobbeltbinding relationer*¹⁵ (Bateson, 2000, Keiding & Laursen, 2005:24 & 38). For Bateson er læring ikke noget der skal opmuntres til. Læring er for Bateson et grundelement i alle levendes væsners omgang med deres omverden, og derved noget der ikke kan undgås. I Batesons perspektiv er læring ikke knyttet til begrebet undervisning. Undervisning kommer først på tale, når det der skal læres, ikke blot kan læres gennem medleven i verden.

Batesons læringsbegreb formes af fire centrale grundelementer; Adaption, Interaktion, feedback og konstruktion samt hans klassificering af læring i - logiske kategorier for læring.

Adaption

Ifølge Bateson forsøger alle levende organismer at opretholde et bestemt og forholdsvis stabilt forhold til omgivelserne, og at dette forhold blandt andet muliggøres gennem læring (Bateson, 2000: 338). I dette lys kommer læring til at fremtræde som et decideret intentionelt fænomen, hvis intention er en bestemt interaktion med omgivelserne. *Dette er denne rettet mod et bestemt interaktionsmønster, som Bateson beskriver med begrebet adaption* (Keiding & Laursen, 2005: 42). Begrebet adaption stammer fra biologien og oversættes ofte med tilpasning, men i Batesons anvendelse har læring ikke

¹³ Ved feedback henviser ikke til respons fra omgivelserne, men noget der konstrueres i systemet.

¹⁴ I det begreb har Bateson formuleret to relationstyper, 1: Symmetriske relationer, hvor parterne i en relation leverer det samme i den indbyrdes interaktion. 2: Komplementære relationer, hvor parternes adfærd i relationen er meget forskellig, men forskelligt på en måde der passer sammen funktionelt.

¹⁵ Begrebet dobbeltbinding referer til den modsætningsfyldte situation, der kan opstå i en relation, når der ikke er overensstemmelse mellem det man siger og det man gør.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

kun karakter af tilpasning til omverden. Tværtimod kan læring også indebære, at individet tilpasser omverden til sig selv.

Adaptive processer kan komme til udtryk på flere måder, eksempelvis gennem ændret adfærd, gennem læring og evalutionsprocesser (Bateson, 2000: 273-274,338-339,346-363 og 446-471). Det betyder, at adaptive processer ikke altid baseres på læring.

Læring vil i nogle tilfælde observeres gennem ændret adfærdsmønstre - i andre tilfælde vil det være af mental karakter. Analytisk kan man derfor skelne mellem (Keiding & Laursen, 2005: 42)¹⁶:

1. *"Læring, som adaptiv proces, der leder til observerbar forandring af interaktionen mellem individet og omgivelserne"*.
2. *"Processer hvor læring er knyttet til, hvordan individet iagttager og kontekstualiserer sine omgivelser, uden at det kan aflæses i interaktionen"*.

En vigtig pointe i adaptationsbegrebet er, at der i læreprocessen fokuseres på et bestemt aspekt af interaktionen med de samlede omgivelser. Adaptive processer er altid selektive, hvilket betyder at en ny læring ikke er adaptiv i forhold til omverden som helhed, men er afgrænset i forhold til et perspektiv eller element i denne helhed. En adfærdsforandring som for det enkelte individ er hensigtsmæssig ud fra et perspektiv, er ikke nødvendigvis hensigtsmæssig ud fra andre perspektiver eller i andre systemer. Med adaptationsbegrebet betoner Bateson, at læring skabes ud fra de ønsker individet har til dets interaktion med omgivelser - ikke hvad fordringer omgivelserne har til individet.

Interaktion

Som tidligere nævnt er den grundlæggende antagelse hos Bateson, at læring skal forstås ud fra enheden af det lærende individ og omgivelserne. Denne forståelse af omgivelserne og helhedens betydning for læreprocessen, gør interaktion og feedback til vigtige elementer i Batesons læringsbegreb. Fokuseringen på interaktionen medfører, at de forståelser og handlinger, der forekommer i en givende situation, er *gensidigt responsive* (Keiding & Laursen, 2007: 57). Det betyder, at en enhver hændelse i interaktionen mellem individet og omverden, kan betragtes både som stimulus, respons og forstærker. Hvad der gælder i den givende situation, afhænger af hvilket perspektiv situationen betragtes ud fra, samt hvordan interaktionen konstrueres: Den flertydighed, der knytter sig til en hændelse og derved på hvad der opfattes som stimuli, respons og forstærker, formes af deltagerne men ikke nødvendigvis på samme måde (Bateson, 2000: 299, 323-324). Sammenhængen mellem stimulus-respons-forstærker er konstruktioner, som deltagerne i interaktionen eller en observatør former for at få struktur og mening i deres iagttagelser.

¹⁶ Denne skelen har tydelige referencer til nogle af Batesons tidlige begreber; proteo- og deuterolæring.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Feedback

Bateson anvender begrebet feedback, som han har hentet fra kybernetikken¹⁷ til at beskrive samspillet mellem interaktion og læring, og hvordan interaktionen påvirker individets læring. *Begrebet feedback henviser til at en hændelse i interaktionen, sammenknyttes til en forudgående hændelse på en sådan måde, at den anden hændelse ses som konsekvens af den første* (Keiding & Laursen, 2007: 59). Feedback bygger derfor på konstruktion af en signal-respons eller årsag-virkning relation mellem to hændelser. Hermed konstrueres der en feedbackrelation, der efterfølgende kan danne grundlag for en ny handling. Hos Bateson er det ikke omgivelserne der giver feedback, men det er individet selv, der konstruerer en sammenhæng mellem bestemte hændelser og anvender de informationer som konstruktionen frembringer, som feedback (Ibid.:59).

Konstruktion

Konstruktion, der knytter sig til forskelsbegrebet - er det grundelement i Batesons læringsbegreb, der konstituerer Bateson blandt de radikale konstruktivister. Bateson får ret tidligt i sit forfatterskab fokus på - *hvad der afgør, hvad individet lærer* (Keiding & Laursen, 2005: 55). For at forstå dette tager han afsæt det, der er kendt som Korzybskis kort-landsrelation. Bedst kendt ved citatet *The map is not the territory* (Bateson 2000: 455). Her refererer Bateson til konstruktion af det mentale landkort, på samme måde som et landkort over landet tegnes med udgangspunkt i forskelle i landskabet. Dermed pointerer Bateson, at individets informations tilegnelse og forståelsesproces er baseret på forskelle, men særligt de forskelle der gør en forskel for det enkelte individ (Bateson 2000: 459). Med andre ord skal læring forstås som: *et mental kort konstrueret ud fra en given omverden og læring er altid en re-konstruktion af genstanden, baseret på forskelle* (Keiding & Laursen, 2005: 56). Læring er altså en konstruktionsproces, hvor det enkelte individ konstruerer et billede af virkeligheden, afhængig af de forskelle, individet fokuserer på. Vælges andre forskelle – konstruerer individet en anden virkelighed. Hvad der læres, bestemmes af de valgte forskelle og individets aktuelle viden.

Batesons læringsbegreb – en sammenfatning

I Batesons læringsbegreb har interaktionen afgørende betydning for læringen, og det kan derfor være hensigtsmæssigt i analytiske øjemed, at opdele læringen i læreproces og læring som resultat. Læreprocesser vil ud fra Bateson henvise til *cirkulære informationsbearbejdende forløb, som muliggør, at de valg individet oplever som adaptivt hensigtsmæssigt, forstærkes og over tid stabiliseres i form af læring* (Keiding & Laursen, 2005: 57). Læring forstås altså som individets mentale konstruktion, der formes ud fra et adaptivt perspektiv, de valgte forskelle og individets aktuelle viden - i en tæt kobling til individets omgivelser. For selvom det er individet der opdeler strømmen af informationer

¹⁷ Kybernetik er græsk og betyder styring og er en videnskab om styring og regulering af systemer (Haslebo & Nielsen, 1997: 95).

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

i stimuli-respons afsnit, og derved selv skaber feedback, har omverdenen stor betydning for hvilke forskelle der fokuseres på og hvilke informationer, der kan fremskaffes. Dette leder frem til endnu et central begreb ved Batesons læringsforståelse, nemlig kontekst. Kontekstbegrebet vil blive uddybet under afsnittet; logiske kategorier for læring.

Når individet interagerer med omverden, vil den feedback som individet iagttager fra omverden, afgøre de valg der efterfølgende træffes. Individets interaktion med omverden kan ifølge Bateson forstås ud fra individets forventninger til interaktionen.

Forventningsdannelsen er baseret på en forudgående læring, hvor individet på baggrund af en fortolkning af denne læring, vælger en bestemt handling i forventning om, at denne handling vil føre til et bestemt og ønsket resultat. Handlingen vurderes herefter i forhold til forventningen. Resultatet af handlingen får indflydelse på nye handlinger (fortiden præger fremtiden). Er feedbacken positiv¹⁸ forstærkes den, mens negativ feedback stabiliserer handlingen, således at en "uhensigtsmæssig" adfærd reguleres og ikke udføres længere. En negativ feedback er altså knyttet til at opretholde et system i en tilstand, der ligger tæt på dets udgangspunkt.

En forventningsdannelse åbner altså op for forstyrrelser eller brud på forventninger. Brud eller forstyrrelser på interaktionsmønstre ved forventningsdannelsen, kan opstå dels ved at individet gennem interaktion med omgivelserne møde nye eller ukendte former for handlinger eller informationer dels ved, at individet selv mere eller mindre tilfældigt udvikler nye handlinger eller forståelser. Brud eller forstyrrelser som individet selv tilfældigt udvikler, betegner Bateson til tider som kreativitet. Til andre tider betegner han det som støj, i det han opfatter det som tilfældigt opståede variationer (Keiding & Laursen, 2007: 61). Denne bevægelse er styret af, at individet hele tiden søger at skabe mening med at opretholde en bestemt relation til omverden. Det adaptive aspekt i læreprocessen samt konstruktionen af feedback er altså tæt forbundet med forventningsdannelse.

Logiske kategorier for læring

Bateson tematiser læring på forskellige niveauer, der hver især henviser til forskellige former for læring. Tematiseringen er ikke et udtryk for værdi eller kvalitetsmæssig kategorisering af læring.

Bateson skelner mellem to former læring afhængigt af (Keiding & Laursen, 2005: 85):

1. *om læringen sigter mod at etablere et mere hensigtsmæssigt interaktionsmønster med omgivelserne gennem ændring af interaktionen.*
2. *om der læres om den kontekst, hvori interaktionen foregår.*

¹⁸ En positiv feedback er ikke synonym med ros eller anerkendelse. En ros får kun effekt, hvis individet betragter det som en ønskværdig handling.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

I det følgende vil vi redegøre for Batesons klassificering af læring - de logiske kategorier, hvor læringen klassificeres ud fra, hvilken type information, der forandres under læreprocessen.

De logiske kategorier for læring

Bateson kategoriserer læringen i fem niveauer, som han betegner læring 0- læring IV. Læring IV vil ikke blive behandlet i dette speciale, da det er vores opfattelse, at denne læringskategoris fokus på arternes og slægternes udvikling ikke har relevans for vores læringsforløb. Se figur 1 for en skematisk oversigt over Læringsniveau 0-III.

Læring 0

Læring 0 er et udtryk for en form for læring, der hverken har noget at gøre med refleksion eller med korrektion af fejl¹⁹. Bateson forklarer det således: *hvor individet handler ud fra en bestemt forventning og hvor hverken handlingen eller forventning efterfølgende korrigeres på grundlag af feedback* (Bateson 2000: 283-287; Keiding & Laursen, 2007: 64). Læring 0 er således et udtryk for individets rutinemæssige handlemønstre, der gør det muligt at handle spontant, uden at korrigere sine handlinger i forhold til reaktionen fra omgivelserne, som feedback. Læring 0 kan sidestilles med et signal-respons handling, hvor individet opfatter et signal fra omverden og dernæst reagerer med den handling, som individet umiddelbart finder mest hensigtsmæssig. Hvis handlingen viser sig at være uhensigtsmæssig, korrigeres den ikke på dette læringsniveau, idet individet endnu ikke har kendskab til alternative forståelser for handling fx hvis lyset ikke tændes, når man trykker på kontakten, så vil man ofte trykke igen, selv om handlingen ikke fører til det ønskede resultat (Keiding & Laursen, 2007: 64). *Læring på dette niveau er ikke et udtryk for at der læres noget nyt og bidrager heller ikke til fremtidig dygtighed i form af nye færdigheder* (Keiding & Laursen, 2007: 65). Men Bateson har en vigtig pointe ved læring 0. Han siger nemlig, at den kan ses som svar på spørgsmål, der er indlejret i det mentale system gennem læring på højere niveauer (Bateson, 2000: 248-249). Læring 0 kan dermed ses som udtryk for at bestemte forståelser og handlemåder gennem gentagelser bliver til velfungerende vaner fx kan en læring på niveau 2 gennem tid blive til en rutineret Læring 0. Læring 0 betegnes også som responspecificitet, da den valgte handling er tæt knyttet til signalet og den helhed, hvor signaler forekommer.

Læring I

Bateson definerer Læring I: som *forandring i responspecificitet gennem korrektion af fejl valgt indenfor et sæt af alternativer* (Bateson, 2000: 293). Modsat læring 0 har Læring 1 altså et særligt fokus på feedbackrelationer i form af afprøvning af handlemuligheder og korrektion af fejl. Der er således i Læring I tale om forandringer i Læring 0 via korrektion af forkerte valg, men indenfor en afgrænset mængde af alternativer. (Bateson 2005: 294).

¹⁹ Fejlbegrebet er defineret under konteksten.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Med det forstås, at læring 1 rummer en forandring af individets spontane og rutinemæssige handlemønstre i forhold til en given situation. Læringen forløber – efter følgende skema: *valg af handling, konstruktion af feedback, der anvendes som korrektion af handling og valg af ny handling og fremdeles* (Keiding & Laursen, 2005: 91). Dermed synes Læring I at referere til den klassiske trial-and-error læring, hvor omgivelsernes forstærkning har en central funktion i læreprocessen. Læring I omfatter læring af et specifikt interaktion - eller signal-responsmønstre og har at gøre med ændringer af valg indenfor et uændret sæt af alternativer. Forudsætningen om valg skal træffes indenfor et uændret sæt af alternativer, hindre ikke at individet prøver noget nyt og en hidtil uprøvet handling. Men pointen er at det nye alternativ, vælges indenfor den samme kontekstualisering. Læring I benævner altså de situationer, hvor en given forståelse eller handling ændres i forhold til et udgangspunkt fx hvis en elev opdager at facit er forkert og begynder at regne opgaven igen (Bateson 2007: 65). Bateson udtrykker: *at et Læring I element kan udskiftes med et andet, uden det er udtryk for Læring II* (Bateson 2000: 302). Læringen I kan på mange måder beskrives som læringens fundament, idet nye kontekstualiseringer på såvel Læring 0 som på Læring II, kun kan afprøves og bekræftes eller afkræftes gennem Læring I. *Læring I forekommer typisk i situationer, hvor valgte handlinger eller forståelser ikke længere giver det forventede resultat* (Keiding & Laursen 2005: 107) og er kendetegnet for interaktioner i kontekster, der ikke gøres til genstand for læring eller forandring. Læring I indbefatter ændringer af mentale strukturer, der ikke omsættes til iagttagelige handlinger²⁰, som fx læring af nye begreber og forståelse af sammenhænge.

Læring II

Bateson betegner Læring II som forandringer i læring I: *det vil sige korrektive forandringer i det sæt af alternativer; der vælges fra eller det forandring i hvordan oplevelsessekvenserne opdeles og tegnsættes* (Bateson 2000: 293). Fænomenerne i forbindelse med Læring II kan alle samles under emnet forandringer i den måde, hvorpå strømmen af handlinger og oplevelser er segmenteret eller inddelt i kontekster i forbindelse med forandringer i anvendelsen af kontekstmarkører (Bateson 2005: 294-295). Således fremstår Læring II som et tosidet læringsniveau, der både omhandler læring i den konkrete kontekst, såvel som ændringer i den måde kontekster inddeles eller kontekstualiseres på. Noget der kan ske gennem såvel spontan medlæring eller gennem refleksiv re-kontekstualisering (Keiding & Laursen 2005:107). Læring II er med andre ord læring om samt forandring af den kontekst, der indrammer Læring I situationen.

Et vigtigt aspekt ved Læring II handler om *ændringer i brug af kontekstmarkører – altså ændring i hvilke signaler, der klassificerer en kontekst* (Keiding & Laursen 2005:95). Denne

²⁰Det centrale i Batesons læring, er at der er tale om ændret opfattelse af og reaktion på et givet signal, selvom han ofte referer til observerbare handlinger (Keiding & Laursen, 2005:92).

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Læring II forekommer i situationer, som umiddelbart ligner en velkendt kontekst, og som følge deraf kan kontekstualiseres inden interaktionen. Viser det sig imidlertid gennem interaktion, at de velkendte handlingsmønstre ikke giver det forventede resultat, kan individet fortage en ændring af kontekstualiseringen. Her har individet flere muligheder; Individet kan ignorere skuffelsen og fastholde handlingen i Læring 0, individet kan vælge en anden handling i Læring I eller individet kan revidere sin kontekstualisering, og der sker en Læring II. Hvilket fx kommer til udtryk i forhold til undervisningens sociale aspekt, hvor læringen kan indebære, hvordan man som elev omgås en given lærer. Læring II handler altså om ændringer af generaliserede kontekster, som individet gennem tid har konstrueret i Læring I. Ved udvikling af nye kontekstualiseringer eller gennem en bevidst refleksion over og forandringer af eksisterende kontekstualiseringer. Med henvisning til dette kan Læring II opdeles i en *kontinuert ongoing Læring II* og en *diskontinuert momentan refleksiv Læring II* (Keiding & Laursen 2005:96; Keiding & Laursen 2007: 69).

Et andet vigtigt aspekt ved læring II er, at det bidrager til forenkling af individets informationsbearbejdning, fordi læringsniveauet gør det muligt for individet at håndtere en lang række situationer indenfor samme generaliserede kontekst – og hermed ud fra samme forventningsskema. Læring II bliver således en måde, hvorpå individet kan reducere kompleksiteten i sin interaktion med omverden og bliver derfor tæt knyttet til vanedannelse. Ved vanedannelse forstår Bateson følgende: *Vanedannelse har udskilt det konstante fra det foranderlige, således, at det, der gennem længere tid, har synes rigtigt, er blevet dybt indlejret i organismen, mens foranderlige forbliver under fleksibel kontrol* (Bateson 1991:137 i Keiding & Laursen 2005: 97).

Læring II henviser også til en opfattelse af, at læring kan overføres eller transformeres fra en kontekst til en anden, hvormed Bateson henviser til *lære at lære at modtage signaler* og anvende disse som udgangspunkt for handlinger i lignende kontekster.

Læring III

Bateson betegner Læring III således: *Læring III er forandring i Læring II processerne, det vil sige en korrigerende ændring i systemet af sæt af alternativer, fra hvilke der vælges* (Bateson 2000: 293). Læring III kan ifølge Bateson forstås som *forandringer i konteksternes kontekst eller læring om og forandring af organiseringen af de generaliserede kontekster, som er konstrueret gennem læring II* (Keiding & Laursen 2005: 100). Læring III kan beskrives som den proces, der skaber orden i Læring II ved hierarkisere og organisere de mange kontekster i forhold til hinanden. Men også en læringsform, der bliver relevant, når der ønskes en ændring i vanemæssige kontekstualiseringers mønstre og opfattelser. Læring III fremstår for de fleste teoretikere som *abrupte, ikke medløbende forandringer af konteksternes kontekst* (Keiding & Laursen 2005: 101) Læring III fremtræder til tider som en lidt mere kompliceret for Læring II, men vil i den medløbende form beskrive en meget voldsom læring. Bateson understreger også,

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

at Læring III er vanskelig og sjælden hos mennesker, og ethvert menneskeligt forsøg på at beskrive dette er vanskeligt, idet en del af de forhold, der forbindes hertil, ligger uden for sprogets rækkevidde (Keiding & Laursen 2005: 102). Læring III beskriver en *tilbundsgående reorganisering af personligheden* (Bateson 2000: 301). Grunden til at Læring III er så vanskelig og dramatiske for individet er, at Læring III indebærer en forandring af dybt grundlæggende mentale strukturer og mønstre således, at individet fratages sine kendte og vanemæssige interaktions- og kontekstualiseringsmåder. Bateson udtrykker: *selv forsøg på Læring III kan være farligt og nogle falder på vejen* (Bateson, 2000: 208)

Læringsniveauer	Læreprocessen	Indhold i læreprocessen
Læring 0	"responspecificitet"	<ul style="list-style-type: none"> • Specifik på et givet signal • Ingen fejlkorrektion • Ingen eller minimal forandring i sin respons på gentaget sensorisk input
Læring I	"At lære"	<ul style="list-style-type: none"> • Her sker en <i>forandring</i> i responspecificiteten • Fejl korrigeres inden for et sæt af alternativer • Handlingsmønstre befæstes gennem øvelse • At prøve sig frem uden endnu at have fundet principperne for en opgaveløsning - "Trial and error"
Læring II	"At lære at lære at modtage signaler"	<ul style="list-style-type: none"> • Her sker der forandring i læring I processen. • Genkender kontekster for læring og dermed selv at sætte læring i gang. • Overførsel af handlingsmønstre • Variere og improvisere i situationer inden for opgavefeltet • Det lærte forvandles fra bevidst viden til intuitiv, tavs viden. • Dannelse af de individuelle egenskaber eller karaktertræk gennem interaktion med

		omverdenen <ul style="list-style-type: none"> • Vaner indarbejdes • Deuterolæring²¹ - vaner indarbejdes - individet lærer at lære
Læring III	"Ændringer i systemer af sæt af alternativer".	<ul style="list-style-type: none"> • Her sker der forandring i læring II processen • Ændring af vanemæssige kontekster • Ændring af opfattelser • Udfordre individets selvopfattelse • Ændring af dybt grundlæggende mentale strukturer og mønstre

Figur 1: Batesons læringskategorier - egen tilvirkning.

Kontekst

Konteksten er særligt central i Batesons læringsforståelse, hvilket han blandt andet selv understreger ved at påpege, at forudsætningerne for overhovedet at tale om kategorisering af læring, må være en antagelse om, at viden og færdigheder fra en interaktion kan overføres til en anden. *Der kan med andre ord identificeres noget ens i det forskellig, som gør, at den erhvervede viden kan genanvendes* (Keiding & Laursen, 2005: 87). *Denne ensartethed betegner Bateson som kontekst* (Keiding & Laursen 2007: 63). Konteksten kan altså være gentagelig og på sin vis være konstant over tid.

Begrebet om en gentagelig kontekst er en nødvendig præmis for en hvilken som helst teori, der definerer læring som forandring (Bateson 2005:293).

Bateson er opmærksom på, at antagelsen af en kontekst er gentagelig og ikke må forstås bogstavelig. Bateson henviser i stedet til *generaliseret kontekst eller mønstre, dannet gennem erfaringer med en række specifikke kontekster* (Keiding & Laursen, 2005: 88). Bateson anskuer desuden konteksten som en samlet betegnelse for de hændelser, der får indflydelse på den mængde af alternativer, hvorfra individet skal træffe sine valg.

²¹Er et delaspekt af Læring II. Bateson forklarer begrebet som, at individet tilegner sig den "vane" at søge efter en mening i læringskonteksten, som således kan bruges i en anden læringskontekst. Individet lærer sig således "at lære at lære".

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

(Bateson 2005: 291). I den forbindelse introducerer han begrebet *kontekstmarkør, der kan forstås som signaler, hvis væsentligste funktion er at klassificere kontekster* (Bateson 2000:289, Bateson 2005:291, Keiding & Laursen, 2005: 88). Et eksempel er ringklokken der ringer i folkeskolen, signalerer til eleven at der er frikvarter. Kontekstmarkøren ringklokken, markere overgangen fra undervisning til pause og fortæller, at den kommende interaktion skal kontekstualiseres som pause. Samtidig hjælper ringklokken eleven med at fastlægge de adaptive forventninger til interaktionen, som fx kan være - nu må der spilles fodbold. Kontekstmarkøerne bidrager altså til at bestemme forventningerne til interaktionen. Ifølge Bateson svarer kategoriseringen af læringen som følge af hvilken type fejl, læringen sigter mod at korrigere fejl - til den logiske klassificering af læring på baggrund af et hierarki af signaler og disses kontekster (Keiding & Laursen, 2005: 88). *Er der fejl i valg af alternativ/handling, fejl i hvordan konteksten opfattes, eller fejl i hvordan kontekstens kontekst er konstrueret?* (Keiding & Laursen, 2005: 88). *Hver type af fejl henviser til hvert sit læringsniveau* (Bateson, 2000: 287). Fejl er ikke lig med mangler eller forkert læring, men et udtryk for at den valgte handling, ikke gav individet det forventede resultat. En vigtig pointe ved Batesons kontekstbegreb må være relationen mellem kontekst og individ. Hos Bateson er kontekst ikke noget socialt eller fysisk, men overvejende et udtryk for, individets mentale konstruktioner. En læringskontekst er derfor altid en kontekst med relation til det enkelte lærende individ og må forstås ud fra individet frem for omgivelserne alene:

Learning context always is context in relation to a specific learner, and therefore must be understood by focussing on the learner, rather than focusing on the social interaction... learning context must be understood with learning psychic system as point of observation (Keiding 2007:142).

Med den forståelse bliver læring altså et forhold, der konstrueres hos individet – gennem individets forståelse af sig selv – som lærende i en kontekst. Men læringen må dog stadig forstås med reference til systemet af individ og omgivelser, og når *konteksten defineres som den del af omgivelserne, der på en eller anden måde indgår i læreprocessens interaktive mønstre* (Keiding & Laursen 2005: 37), så kan individet godt blive påvirket af forhold i omgivelserne, men det er individet der overordnet former læringens karakter - da det er individets adaptive perspektiv, der har betydning for interaktionen.

Kritisk diskussion af Batesons læringsbegreb.

Bateson læringsbegreb er udviklet over en årrække og selv om det gennemgående tema er læring, har han aldrig fortaget en samlet eller systematisk fremstilling af sine begreber. *Steps to an Ecology of Mind* er en artikelsamling, hvor Bateson har samlet et udvalg af artikler, som han har skrevet gennem næsten fem årtier. Dette betyder, at hans tekster, berører vekslende aspekter af hans læringsbegreb og at et aktuelt begreb ikke umiddelbart kan knyttes til en samlet formuleret læringsforståelse. Det er derfor

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

vanskeligt for læseren at få et helt entydigt overblik og indsigt i hans læringsbegreb. Læseren må derfor, som hans datter nævner i *Foreword* til *Steps to an Ecology of Mind* anlægge et *tunnelsyn* og anvende relevante begreber uden at de placeres i en temamæssig kontekst (Bateson 2000).

Bateson har gennem sit forfatterskab egentlig formuleret to definitioner på læring. Den tidligere nævnte hvor han definerer læring: som *en forandring over tid i den måde en organisme reagerer på et givent signal* (Bateson 2000:247). *Læringen bliver hermed tæt forbundet med ændringer af både mentale strukturer og handlinger* (Bateson 2000: 247; Keiding & Laursen 2005:39 & 41). Samt en definition, hvor *Læring henviser til modtagelse og bearbejdning af information* (Keiding & Laursen 2005:41). Den sidste definition er meget vanskelig at afgrænse fra perception, og Bateson har da heller ikke anvendt den i sine egne arbejder.

Selvom Bateson tilhører gruppen af *radikale konstruktivister*, hvis stamfar er den schweiziske psykolog Jean Piaget, så henviser Bateson ikke til Piaget. Så hvis der er sammenfald mellem deres læringsmæssige begreber, fx adaptation, må det ses som et udtryk for en fælles inspiration fra biologien. *En inspiration, der fører dem begge frem til en erkendelse af, viden dannes som en konstruktion i samspillet mellem erfaring & selvregulering* (Keiding & Laursen 2007: 51).

Batesons opfattelse af interaktionen mellem individet og omgivelserne som et system – en helhed, der kan opfattes både som en svaghed og en styrke for hans læringsbegreb. Det er en svaghed, fordi systembegrebet til tider bliver så vidtfavnende, at det ikke kan anvendes analytisk. Hvilket forstærkes af, at Bateson i nogle af hans egne arbejder undlader at definere konteksten således, at det kan være vanskeligt at få indsigt i hvilke elementer, der har betydning for læringen og hvilke der ikke har. Bateson ender ofte selv i en dualismetænkning²², hvor det kun er det observerede individ, der forandrer sig gennem læring. Herved mister han blikket for hvad interaktionen kan medføre af forandringer for (Keiding & Laursen 2005: 13):

- *At omgivelserne opfattes på en anden måde*
- *At læring i sociale sammenhæng oftest betyder, at flere individer lærer samtidigt*
- *At andre deltagers læring ofte vil indvirke på den enkeltes læring*

Styrken ved Batesons læringsteori er hans helhedsperspektiv og hans enestående indsigt i kontekstens betydning for læring. Bateson tilbyder nemlig et givende og kompleks begrebsapparat, der er meget anvendelig i beskrivelsen og forståelsen af individets læring og handlinger i en kontekst. Bateson er derfor en væsentlig inspirator for den systemiske terapi og læring i organisationer.

²² Dualismetænkning adskiller det lærende individ fra dets omgivelser

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

I udvikling af læringsbegreber har Bateson primært ladet sig inspirere af datidens systemteori til forståelse af interaktionen, og hvordan systemer anvender de cirkulære informationskredsløb, der dannes gennem etablering af feedbackrelationerne. Det er derfor tydeligt, da Bateson udviklede sine læringsbegreber, var der ikke udviklet teorier om hvordan komplekse levende og sociale systemer skulle forstå. Det skete først med bidrag fra Maturana, Varela, Von Foerster og Luhmann. Derfor vil systemisk rådgivning eller supervision²³, der inddrager Bateson også anvende andre teoretikere fx Maturana & Varela, når systemernes funktionsområde skal beskrives.

Humberto Maturana

Forfatterne til *Kundskabens træ. Den menneskelige erkendelses biologiske rødder*²⁴ – de chilenske biologer Humberto Maturana og Francisco Varela (1987) hører til de videnskabsteoretikere, der mest indgående har beskæftiget sig med begreberne autonomi, selvreference og selvrefleksivitet. I introduktionen til bogen står autonomi - selvbestemmelse i modsætning til determinisme og kontrol, selvreference står i modsætning til den traditionelle forståelse af kausalitet, og selvrefleksivitet står for ønsket om at få iagttageren med i naturbeskrivelsen (Maturana 1987; 10).

Forfatterne har et biologisk udgangspunkt og har videreudviklet deres grundlæggende tanker i en erkendelsesteoretisk og ontologisk retning med etiske overvejelser, hvori de bliver interessante for os i tænkningen om interaktion og læring.

For det første definerer Maturana²⁵ liv som et struktur-determineret, selvrefererende – såkaldt *autopoietisk system*, der er kendetegnet ved at være cirkulært organiseret. Han afviser tanken om, at den biologiske evolution skulle følge specielle lovmæssigheder, og taler i stedet om de levende væseners naturlige drift – *et produkt af autopoiesens konservering af organismens identitet* (Maturana 1987: 11). Herom senere i en uddybning af *autopoisebegrebet*.

For det andet er Maturana kendt for domæne-teorien og introducerer begrebet *domæne* i 1985 i et ikke-publiceret papir og giver baggrunden for det i bogen *The Tree of Knowledge* (Maturana 1987). I domæneteorien gives der mange bud på, hvordan vi kan forstå og arbejde med at skabe koordinerede forståelser. Maturanas første skridt er forklaring på fænomenet erkendelse, - og da al erkendelse frembringer en verden, vil forfatterens udgangspunkt være: *levende væseners operationelle effektivitet indenfor det*

²³ Eksempelvis konsulentfirmaerne; Attractor & Dispuk.

²⁴ Oversat fra engelsk efter "The Tree of Knowledge – The Biological Roots of Human Understanding" af mag.scient. Poul Jørgensen, ASK, Århus 1987.

²⁵ Da Maturana er ophavsmanden til hovedtankerne og tillige Varelas lærer, vil vi hovedsagligt referere til ham (Maturana, 1987: 12).

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

domæne, de eksisterer i (Maturana 1987: 44-45). Der skelnes mellem forskellige typer af handlinger - og her af udspringer eksistens-, adfærds-, interaktions-, forklarings- og lingvistisk domæne mm. Domænerne har altså forskellige forståelsesrammer, og giver os mulighed for at se menneskelige handlinger og sproghandlinger fra forskellige vinkler.

For det tredje er Maturana kendt for at sætte *objektiviteten i parentes*. I stedet for at tage udgangspunkt i hjernens bearbejdning af sansningen af en given, ydre verden, vælger han at forstå erkendelse som *det levende systems aktive frembringelse af verden, som en specifikation af et interaktionsdomæne*" (Maturana 1987: 11). I forbindelse hermed fremsætter Maturana påstanden om, at nervesystemet må betragtes som et cirkulært organiseret og dermed informationsmæssigt lukket system.

For det fjerde giver Maturana et bud på opkomsten af det sociale liv, for *sproget* og den menneskelige bevidsthed, og formulerer som konsekvens heraf en relativistisk og individualistisk etik: *viden om viden forpligter os til at erkende, at den verden, vi og andre ser, ikke er verden, men en verden som vi frembringer sammen med andre* – og hans grundlæggende budskab er: *at al erkendelse er en frembringelse af en verden ud af mange, eller som han selv udtrykker det, vi lever ikke i et "univers" men i "multiverser"* (Maturana 1987: 11, 24).

Objektiviteten i parentes

Maturana sætter *objektiviteten i parentes* i sine foredrag og gennem hele sit tankesystem i bogen *Kundskabens træ* i ønsket om at lære os at være åbne over for forskellige *virkeligheds*-beskrivelser og at bevare en ikke-dogmatisk holdning til vores egen (Maturana 1987: 21, 217-118). Det er på mange måder et udsagn, der udfordrer vores normale verdensbillede; det, at der er noget, der er, og som ikke står til diskussion, hvilket giver nye perspektiver og inviterer til nye måder at tænke på.

Maturanas forskning omkring syns- og nervesystemets rolle er ikke at kortlægge eller afbillede en ydre verden – det vi normalt kalder *virkeligheden*. Maturanas forskning viser derimod, at vores virkelighedsopfattelse er afhængig af os selv, og udtrykker det således:

Al gøren er viden, og al viden er gøren.

Alt, hvad der siges, siges af nogen. (Maturana 1987: 43).

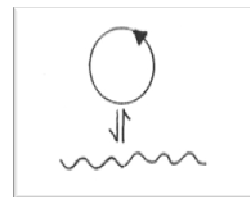
Alt hvad der siges, siges af nogen - iagttageren frembringer en verden igennem en *distinktionshandling, som adskiller det, der karakteriseres, som noget, der skiller sig ud fra dets omgivelser* (Maturana 1987: 19, 55).

Måden at tilegne viden og kundskab på (ontologi = læren om det at være) betegner Maturana som den *dannende ontologi* (Maturana 2002, Hornstup 2008: 18).

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Autopoieses-begrebet

Vores viden og kundskab har altså rod i vores individuelle konstruktion og ikke gennem en kortlægning eller en repræsentation af en ydre observatør-uafhængig virkelighed. Vores genetiske og mentale sammensætning ser Maturana som biologiske *enheder*.



I flg. Maturana har alle biologiske enheder deres unikke genetiske konstruktion og dermed deres eget kodeks for fx rigtigt/forkert og behag/ubehag, hvilket betyder, at vi har forskellige præferencer at opfatte ud fra. Maturanas udgangspunkt er altså en bevidsthed om, at al viden er en handling udført af den vidende, dvs. at al viden afhænger af den videndes struktur (Maturana 1987: 50). Maturana benævner denne proces i vores genetiske og mentale konstruktion som *autopoiesis*. Med afsæt i begrebet *autopoiesis* i betydningen selvskabende (auto=selv og poise=skabe) eller selvrefererende refererer Maturana til, at den menneskelige erkendelsesproces altid sker i et cirkulært lukket genetisk system (Maturana 1987: 61). Forståelsen her er, at mennesker og menneskelige sociale systemer er autopoietiske. I et Maturana-citat er systemet selvproducerende og defineres således:

*Et levende system er et molekylært system, hvis interaktioner laver et netværk, som producerer de selvsamme molekyler, som konstituerer netværket og derved afgrænser systemet (Maturana 1986 i Brier 1987: 86)*²⁶

Maturana fortsætter sin uddybning og siger, at *levende systemer er strukturelt åbne*, men de er *organisatoriske lukkede*. Hvilket vil sige, at deres materielle struktur hele tiden udskiftes og forandres, men det sker indenfor rammerne af en bestemt organisation, idet *organisationen skal forstås som relationerne mellem komponenterne*. Det er organisationen, der bestemmer et fænomens klasseidentitet, og her bliver de dynamiske og indre funktionelle relationer afgørende, og samme organisation kan godt realiseres ud fra en række forskellige strukturer. Maturana definerer *struktur* som:

Struktur: dele plus relationer, der konstituerer en bestemt sammensat helhed eller system, som en enhed af en bestemt potentiel slags.

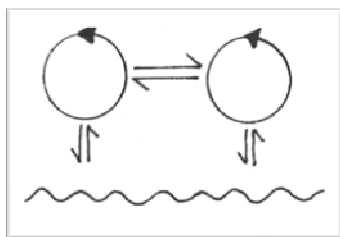
- Og et system som:

Et system er enhver sammensat enhed, der er udskelnelig som sådan af en observatør. Man kan ikke tale om systemer uden at henvise til observatører (Maturana 1986 i Brier 1987: 87).

²⁶ Søren Brier, f. 1951. Cand.scient. i biologi 1979. Guldmedaljeafhandling i psykologi 1980, kandidatstipendium 1981-83. Lektor i fagencyklopædi, teknisk/naturvidenskabeligt område ved Danmarks Biblioteksskole, Aalborg. Ansvarshavende redaktør ved tidsskriftet Paradigma (Kritik 79/80, 1987).

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Maturana anvender begrebet *ontogenese*, som for ham omhandler de strukturelle ændringer i en enhed uden tab af organisation. Den strukturelle ændring som sker i enheden kan som ændring iværksættes af interaktioner fra det omgivende miljø, eller som et resultat af dens indre dynamik. Men hvad sker der, hvis vi ikke ser på én, men på to eller flere enheders ontogenese i deres interaktionsmedium? Dette vil vi illustrere med afsæt i flg. figur fra *Kundskabens træ*:

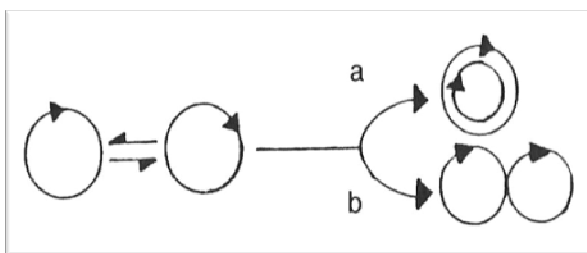


I situationen, hvor vi betragter enten den ene enhed eller den anden enheds synspunkt, vil de to situationer være identiske dvs. at for enheden til venstre er den til højre en kilde til interaktioner, - og omvendt for den til højre. Dette betyder, at to eller flere autopoietiske enheder kan undergå koblede ontogeneser, når deres interaktioner antager en

tilbagevendende eller mere stabil natur (Maturana 1987: 87). Resultatet vil være en historie af fælles harmoniske, strukturelle ændringer, så vidt hverken den autopoietiske enhed eller det miljø, opløses, - og Maturana taler om en *strukturel kobling*, som han definere således:

Vi taler om en strukturel kobling, når som helst der er en historie af stadigt tilbagevendende interaktioner, der fører til strukturel overensstemmelse mellem to eller flere systemer (Maturana 1987: 87)

Maturana mener således, at når to autopoietiske enheder fungerer i et domæne med strukturel kobling gennem tilbagevendende interaktioner, som anskuet ovenfor, kan den strukturelle kobling gennem tilbagevendende interaktioner glide i to retninger:



Retning (a) indbefatter grænserne for begge enheder, og denne situation fører til, hvad der kendes som symbiose.

Retning (b) illustrerer den tilbagevendende kobling, i hvilken enhederne fungerer indenfor deres

individuelle grænser, - samtidig med, at de gennem deres kobling etablerer en særlig ny sammenhæng: en metacellulær enhed (ibid: 97).

Maturana taler i denne forbindelse om det metacellulære system som et autopoietisk system, der har en *operationel lukkethed* i deres organisation: *deres identitet specificeres af et netværk af dynamiske processer, hvis virkninger ikke forlader dette netværk (Maturana 1987: 98).*

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

En måde at forstå Maturana på er i flg. Brier at sige, at de autopoietiske systemer er kun interesseret i deres egen selvopretholdelse, - og reagerer ikke på *ydre stimuli*, de reagerer på forstyrrelser i forhold til opretholdelsen af deres autopoietiske organisation (Brier 1987: 89).

Pointen i Maturanas forståelse er, at vi aldrig kan forstå verden uden for os selv, men at vi via vores meningsstrukturer kommunikativt kobler os til den ydre verden. Autopoiesis bliver dermed en grundlæggende eksistensbetingelse for alle levende systemer selv at kunne skabe en kommunikativ kobling mellem egne meningsstrukturer og den ydre verden (Maturana 1987: 17).

Fra univers til multi-verser

Studier af menneskets nervesystem viser, at nervesystemet ikke afbilder en objektiv *virkelig* verden – virkeligheden bliver det vores nervesystem skiller ud - jf. forskningen om nervesystemet (Maturana 1987: kap.7). Det betyder, at virkeligheden dannes i den enkelte biologiske enhed, og dermed kan det konstateres, at der er lige så mange virkeligheder, som der er biologiske enheder. Virkeligheden er således ikke noget, der *er*, men noget der konstrueres og opleves af den enkelte. Maturana taler i denne forbindelse om en dannende ontologi (Maturana 2002, Hornstrup 2008: 18). Maturana er i denne sammenhæng kendt for at have sagt: *Alt hvad der siges, siges af en observatør til en anden observatør, der kan være ham selv, eller en anden* (Maturana 1987: 43).

lagttageren eller observatøren ser på og giver mening til det observerede ud fra sin egen forståelse, - og som ville være anderledes for hvilken som helst anden observatør, hvilket betyder, at vi må sætte objektiviteten i parentes i flg. Maturana. Varela udtrykker det således, at det, mennesket ser, er udtryk for valg og dermed for det enkelte menneskes indre meningsstrukturer (Hornstrup 2008: 18). Konsekvensen heraf må være, at vi ikke længere kan tale om *en* virkelighed, men om en mangfoldighed af virkeligheder, som alle er lige sande eller gyldige. Dette er en grundlæggende pointe i Maturanas tænkning, at al erkendelse er en frembringelse af *en* verden ud af mange, eller som han selv udtrykker det, så lever vi ikke i et *univers* men i *multi-verser* (Maturana 1987: 24).

Hvis vi overfører Maturanas tænkning til en organisation betyder det, at der er lige så mange virkeligheder og sandheder, som der er biologiske enheder; personer, grupper, afdelinger mm., og at disse biologiske enheders virkeligheder er lige sande eller gyldige og styrende for den måde der ageres og sanses på. Enhederne agerer altså ud fra eget perspektiv og ud fra egen forståelse af en given præmis eller kontekst, - og hvilken version af virkeligheden som er eller bliver styrende, må være en ledelses- og organisationsopgave i virkeligheden.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Det der giver mening

I enhver organisation eller sammensætning må der nødvendigvis være noget, der er objektivt sandt eller gyldigt samt styrende for organisationen. For Maturana er organisationen kendetegnet gennem de relationer, som må være til stede, for at dette noget kan eksistere. Han giver eksemplet med stolen; for at kunne bedømme om denne genstand er en stol, må genkendelsen skabe en vis relation mellem de dele, der kaldes ben, ryg og sæde på en sådan måde, at det at sidde er muliggjort og dermed klassificere den som en stol (Maturana 1987: 58).

Det er let at klassificere genstande men straks mere komplekst og svært nøjagtigt og eksplicit at beskrive de relationer, der udgør en organisation – og når vi taler om mennesker, giver Maturana flg. definition:

At levende væsener karakteriseres derved, at de i egentlig forstand er selvproducerende. Vi fremhæver denne proces, når vi kalder den organisation, som definerer levende væsener, en autopoietisk organisation (Maturana 1987: 59).

Når Maturana siger, at virkeligheden dannes i det enkelte menneske, og det, der virkeligt for mig, er virkeligt for mig – så bliver handlingen eller kommunikationen det, der forbinder vore individuelle iagttagelser eller oplevelser sammen til for os en *fælles virkelighed*.

Distinktioner skaber virkeligheder

En bevidsthed om, at al viden er en handling udført af den vidende, dvs. at al viden afhænger af den videndes struktur. Dette udgangspunkt er Maturanas hovedinteresse i hans tænkning og hans søgen efter hvorledes frembringes viden gennem handling. Dette udtrykkes i definitionen på det *at vide*:

At vide er effektiv handlen, det vil sige at fungere effektivt i levende væseners eksistensdomæne (Maturana 1987: 45, 50).

Pointen i Maturanas tænkning er, at det der eksisterer for os, gør det ud fra, hvordan vi er konstrueret som biologiske enheder. De handlinger vi udøver som biologiske enheder er at trække *distinktioner* – som karakteriseres på flg. vis:

Det at karakterisere et hvilket som helst væsen, enhver genstand, ting eller enhed indbefatter en distinktionshandling, som adskiller det, der karakteriseres, som noget der skiller sig ud fra dets omgivelser. Hver gang vi referer til noget som helst eksplicit eller implicit, specificerer vi et distinktionskriterium, som angiver, hvad vi taler om, og som specificerer dets egenskaber som væsen, genstand eller enhed (Maturana 1987: 55)

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Når vi danner vores billede af verden, gør vi det ved at observere eller sanse noget – og noget skiller sig ud fra noget. Vi trækker en distinktion og frembringer dermed et objekt eller et fænomen som eksisterende. Før distinktionshandlingen eksisterede objektet ikke – jf. også distinktionshandlingen i forhold til stolen: før vi trak distinktionen, eksisterede stolen ikke.

En distinktion forudsætter altså at nogen laver den fx en observatør, men samtidig skabes observatøren – observatør og distinktion bliver således hinandens gensidige forudsætninger. *Multivers*-tænkningen fra tidligere muliggør, at der kan trækkes mange distinktioner, dvs. at der er lige så mange virkeligheder, som der er distinktioner, men det er op til observatøren, han begrænser således gennem de trukne distinktionshandlinger antallet af virkeligheder – og ikke omvendt.

Fra distinktioner til struktur

Via en distinktion dannes en enhed og enhedens egenskaber og kendetegn specificeres af distinktionen, enheden defineres altså ved at der udføres distinktionshandlinger. Observatøren kan gentagne gange trække distinktioner med fokus på forskellige komponenter i enheden, hvilket gør enheden til en sammensat strukturel enhed, - og hvor strukturen binder dermed tingene sammen i en enhed (Maturana 1987: 55):

Struktur betegner de komponenter og relationer, som faktisk opbygger en bestemt enhed og gør dens organisation virkelig (Maturana 1987: 60).

Enheden kan fx være en arbejdsgruppe, hvor strukturen binder den sammen, og det er karakteren af distinktionshandlingerne som angiver, hvad der tales om og som specificerer dets egenskaber som arbejdsgruppe. Vi forudsætter altså noget fælles mellem dem, og de relationer som faktisk opbygger og bevarer enheden kalder Maturana *klasseidentitet* og benævner det som enhedens organisation (Maturana 1987: 59).

Strukturelt koblede systemer

En strukturel ændring medfører at stabiliteten forstyrres i en mindre grad, og ofte vil der ske strukturelle justeringer, således at stabiliteten i organisationen opretholdes. Hvis de strukturelle ændringer derimod betyder, at organisationen mister sin klasseidentitet vil det medføre væsentlige forandringer, hvilket betyder, at observatøren ændrer sin måde at fortage distinktioner på og dermed måden at opleve organisationen på (Maturana 1987: 103-105).

Maturana anvender udtrykket *strukturelt koblede systemer* om systemer, der fungerer som gensidige tilpasse forstyrrelser for hinanden (ibid: 106). Fx er medlemmer i en faggruppe et eksempel på strukturelt koblede systemer, og tilsvarende er faggruppen i en organisation strukturelt koblede med andre faggrupper i organisationen.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Struktur-determinerede systemer anvendes om enheder, som skiller sig ud som sammensatte enheder (Maturana 1987: 104). Det kan fx være en afdeling i en organisation, som oplever strukturelle forandringer i form af udskiftninger i systemet, men at den løbende udskiftning er med til at konservere organisationens klasseidentitet.

Ontogenese og strukturelle ændringer

Et autopoietisk systems ontogenese betegner Maturana som historien om strukturelle ændringer uden tab af den autopoietiske organisation. De strukturelle ændringer sker ustandseligt i en fortsat proces – enten som ændring, som er opstået af interaktioner fra omgivelserne, - eller som resultat af det autopoietiske systems indre dynamik. Begrebet ontogenese omfatter altså i flg. Maturana både det levende systems individualitet, og måden hvorpå individualiteten realiseres. I hvilket omfang den autopoietiske enhed ændres afhænger af udviklingsforløbets omstændigheder og dets struktur, men enheden eksisterer kun, når der er strukturelle overensstemmelser mellem enheden og det omgivne miljø ellers opstår tab af identitet. Det gælder samtidig, at den oprindelige enheds struktur betinger forløbet af dets interaktioner og begrænser de strukturelle ændringer, som interaktionerne i form af forstyrrelser eller perturbationer kan udløse i det. Hvis forstyrrelserne afføder deformationer, som ligger uden for det autopoietiske systems mulige domæne af kompensationer, opstår en ikke-integration og dermed tabet af autopoies. Opretholdelsen af det autopoietiske system i deres miljø er dermed baseret på tilbagevendende strukturelle overensstemmelser, som muliggør strukturelle koblinger, hvilket Maturana kalder for tilpasning (Maturana 1987: 106).

Maturana skelner mellem fire tilstandsændringer som specificeres af en enheds struktur:

- a) *Området for tilstandsændringer*: nemlig alle de strukturelle ændringer, som en enhed kan undergå uden en ændring i dens organisation, dvs. med konservering af klasseidentitet;
- b) *Området for ødelæggende ændringer*: alle de strukturelle ændringer, som en enhed kan undergå med tab af organisation og derfor med tab af klasseidentitet;
- c) *Området for forstyrrelser*: alle de interaktioner, som udløser tilstandsændringer;
- d) *Området for ødelæggende interaktioner*: alle de forstyrrelser, som resulterer i en ødelæggende ændring (Maturana 1987: 104-105).

Tilstandsændringerne, som finder sted i et system, afhænger af systemets aktuelle struktur, og som igen er bestemt af dets tidligere strukturelle koblinger. Strukturelle koblinger er altså et resultat af gensidige tilbagevendende interaktioner, der finder sted uden tab af identitet og som fx forekommer mellem to eller flere enheder/organismer/

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

systemer, jf. Maturanas beskrivelse og forståelse af processen for strukturel kobling (ibid: 106).

I det ovenstående har vi fremhævet de karakteristiske træk ved autopoietiske systemer uden at tage højde for, at Maturana niveaudeler dem i tre lag. Den individuelle enhed betegnes som *første-ordens-enhed*, og disse enheder indgår i tilbagevendende interaktioner, der danner sammensatte metacellulære enheder, og som almindeligvis kaldes komplekse organismer. Disse organismer betegnes som *anden-ordens-enheder* og i flg. Maturana danner de *tredje-ordens-enheder*, som konstituerer samfund – fx er mennesket en tredje-ordens-enhed (Maturana 1987: kap.2, 4 & 8). Hvorledes overgangen og forandringen finder sted i niveauerne mellem første-, anden- og tredje-ordens enheder foregår gives ingen forklaring på i *Kundskabens træ*. Vi kan blot konstatere i flg. Maturana, at første-ordens-enheder og anden-ordens-enheder har en operationel lukkethed i deres organisation, hvor identiteten opretholdes i overensstemmelse med enhedernes kontinuerlige autopoiesis.

Et autopoietisk interaktionsdomæne - også benævnt som det kognitive domæne jf. kap. 7 *Nervesystem og viden* - er det domæne, som rummer alle de deformationer, som systemet kan undergå uden tab af dets autopoiesis, og som en følge heraf konkluderer Maturana; at autopoietiske systemer med forskellige strukturer også har forskellige domæner af interaktioner (Maturana 1987: 139-165).

Domæneteorien - Lingvistiske domæner

Maturana anvender begrebet *lingvistisk domæne* ud fra den forståelse, at menneskelig, lingvistisk adfærd faktisk er en adfærd i et domæne af gensidig, ontogenetisk, strukturel kobling, som mennesker etablerer og vedligeholder som et resultat af vore kollektive ko-ontogeneser (Maturana 1987: 193).

Det vil sige, at hver gang en observatør iagttager og beskriver de interaktioner, som forekommer mellem to eller flere organismer, laver observatøren en beskrivelse i sproglige termer eller semantiske termer. Det, som Maturana kalder en ontogenetisk, kommunikativ adfærd *lingvistisk*, forstås som en adfærd, som opstår i en ontogenetisk, strukturel kobling mellem organismer – og som en observatør ligeledes kan beskrive. Det *lingvistiske domæne* forstås altså som organismens lingvistiske adfærdsmæssige domæne, og de lingvistiske domæner er variable og ændrer sig sammen med de organismers ontogeneser, som skaber dem (ibid: 193).

Mennesker skaber altså lingvistiske domæner, og i vores koordination af handlinger opstår *sproget* ud fra det vi agerer og oplever ud fra. Maturana definerer *sprog*:

Vi opererer i sprog, når en iagttager ser, at objekterne for vores lingvistiske distinktioner er elementer af vort lingvistiske domæne. Sprog er en forsat

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

proces, som kun eksisterer i det at bruge sprog – ikke som isolerede eksempler på adfærd (Maturana 1987: 194).

Maturana definerer således sprog som *koordineringer af handlinger om handlinger* (ibid: 195), og giver samtidig et billede herpå: *"For en udenfor stående iagttager af et socialt system vil det se ud som bemærkelsesværdig overensstemmelse i en koordinations-dans"*. Sproget opstår altså, når en distinktion trækkes, og samtidig etableres sproget, når vi – organismer, systemer eller enheder koordinerer vore handlinger, og når koordinationen igen giver anledning til nye handlinger. Vi kan sige, at sproget bliver dermed det, vi agerer ud fra – det bliver således vores autopoiese – eller vores distinktion, som kommer til at bestemme vores forståelse af en given kommunikation – og dermed hvilke handlinger forståelsen afstedkommer.

Sammenfatning og diskussion

Maturana opbygger en verden, som er befolket med autonome, struktur-determinerede og selvdefinerede enheder – et verdensbillede, som kan danne grundlag for nye teorier, modeller og praksis indenfor en lang række videnskaber - fx indenfor vores interesse for systemisk tænkning, - som dog ikke er en videnskab men en tænkning anvendt i systemisk praksis. Under opbyggelsen af nye modeller glemmer vi let Maturanas grundlæggende budskab: at al erkendelse er en frembringelse af en verden ud af mange, eller som han selv udtrykker det, vi lever ikke i et *univers* men i *multiverser*"

Maturana har bragt os i en cirkulær situation ud fra hans tankebaner og -system, hvilket gør os en smule svimle. Vi har ikke et fast referencepunkt, til hvilket vi kan forankre vore beskrivelser for at kunne bekræfte og forsvare gyldigheden. Forudsætter vi en objektiv verden uafhængig af os selv som iagttagere eller observatører og tilgængelig for vores viden, så er vi ikke i stand til at forstå. Og hvis vi på den anden side *ikke* forudsætter en objektiv verden uafhængig af os selv som iagttager, synes det, som om vi accepterer, at alt er relativt, og alt er muligt i benægtelsen af al lovmæssighed.

Maturana giver selv svaret, at vi må finde *den gyldne middelvej*: at forstå regelmæssigheden i verden, vi erfarer, men uden noget som helst referencepunkt uafhængigt af os selv, som kunne give vished om vore beskrivelser og kognitive påstande (Maturana 1987: 219). Pointen er at forstå den mekanisme med at skabe os selv som beskrivere og iagttagere fortæller faktisk, at vores verden, som den verden, vi frembringer i interaktionen med andre, altid vil rumme netop den blanding af regelmæssighed og foranderlighed, den kombination af solidaritet og kviksand, som er typisk for menneskelig erfaring.

Livet er en handling, - og alt, hvad vi kan gøre, er at skabe forklaringer gennem sprog, som afslører mekanismen bag det at frembringe verden, - og ved at eksistere skaber vi kognitive *blinde områder*, som kun kan opklares ved at skabe nye blinde områder i et

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

andet domæne. Vi ser ikke, hvad vi ikke ser, og hvad vi ikke ser, eksisterer ikke – kun når en eller anden interaktion flytter os, og det er der refleksionen indtræder (ibid: 219).

Forudsætninger for udvikling og forandring bygger på en etisk dimension. Her er den første forudsætning, at vi møder mennesker med respekt og accept. Maturana taler om at åbne eller skabe et *eksistensrum*, hvor interaktionen mellem mennesker bygger på kærlighed som en kraft, en biologisk dynamisk kraft, der kan føre til de sociale systemers etablering, sammenhæng og udvikling, - og udtrykker det således: *uden kærlighed, uden accept af andre, der lever ved siden af os selv, er der ingen social proces, og derfor ingen menneskelighed* (Maturana 1987: 224).

Vi har fremstillet Maturana således, som vi har forstået ham gennem læsning af *Kundskabens træ*. Han fremstiller sin teori som et organisatorisk lukket system i sit eget kunstværk uden henvisninger til andre teoretikere, hvilket gør kunsten at læse hans værk og forstå hans begreber vanskelig! Vi kan kun forstå dem ved at tilegne os alle hans definitioner. En ærlig fremstilling på hans præmisser ville blive så lang og vanskelig tilgængelig, at man lige så godt kunne læse ham selv! Men når det kommer til stykket, må det vi har gjort vel være helt i hans ånd; nemlig ikke at modtage hans arbejde som en stimulans eller en information om den ydre verdens faktiske sammenhæng, men blot at lade det forstyrre vore egne autopoieser og dermed udløse reaktioner på vort eget erkendelsessystems indre organisation.

Den amerikanske filosof Tyrone Caschman yder et bidrag til den stort set ikke-eksisterende kritiske diskurs omkring Maturana. Caschman har i sin artikel *The Elysian Dialogs* sammenstillet Maturana med bla. Sokrates, Descartes for at undersøge hvad der sker når man udsætter Maturanas kosmologi for velgennemtænkte modargumenter, hvilket Inger Ravn²⁷ i et møde med Maturana konfronterer ham med. Karakteristisk er Maturanas kommentar til artiklen, at Cashman ikke havde husket at sætte objektiviteten i parentes i forsøget på at vise at kosmologien ikke var holdbar (Ravn 1990: 39). Konkluderende må vi sige: en ting er at fokusere på objektivitetens parenteser,- noget andet er at have lyst og vilje til at forholde sig til den virkelighed der er inde i de andres parenteser. Og sagt i Maturans forståelse og med Inger Ravns formulering: *Uden denne lyst og vilje ingen samtale. Og uden samtale bliver sproget, eller det "at sprog" som Maturana kalder det, en gold affære, uanset hvilken virkelighed man "sprog" frem* (ibid: 39).

²⁷ Inger Ravn er uddannet som biolog og formidler, og har indgående beskæftiget sig med Maturanas arbejder. Kilde: PARADIGMA 4.årg. nr.2, maj 1990; Art v. Ravn, Inger: *Verden ifølge Maturana* (s. 37-39).

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Systemisk tænkning & nøglebegreber

I dette afsnit vil vi beskrive nogle af de systemiske nøglebegreber eller tankeværktøjer, der gør det muligt for os at anvende den systemiske tænkning i et analytisk perspektiv i forhold til vores empiri. I de tidligere afsnit af teorifremstillingen har vi med udgangspunkt i de to væsentlige inspiratorer for den systemiske terapi og læring i organisationer; Gregory Bateson og Humberto Maturana beskrevet grundtankerne indenfor konteksten, autopoieses og domæneteorien.

Bateson og Maturana er begge interesseret i hvordan levende organismer kommunikerer. I afsættet er deres interesse rettet mod alle levende organismer og deres teorier retter sig derfor mod nogle almengyldige karakteristika ved kommunikation mellem levende organismer. Senere er deres interesse fokuseret på, hvordan mennesker kommunikerer og lærer. For Bateson er *læring* et kommunikationsfænomen, der er påvirket af den kybernetiske tankegang (Bateson 2005:282). Begreberne første- og anden ordens kybernetik, der er beskrevet i afsnittet systemisk tænkning, er således nøglebegreber i forståelsen af den systemiske tænkning.

Udover Bateson & Maturana har en række af andre teoretikere fx den amerikanske kybernetiker Ernst Von Glaserfeld, den italienske familieterapeut Gianfranco Cecchin, den østrigske filosof Ludwig Wittgenstein og den engelske filosof og pædagog John Dewey spillet en væsentlig rolle i videreudvikling af metoder og arbejdsformer indenfor organisation- og lederudvikling. Blandt andet har de sammen med Bateson & Maturana været inspirationskilder til begreberne neutralitet, uærbødighed og cirkularitet samt sprogets centrale betydning for den systemiske leder.

De professionelle domæner

Maturana introducerede i 1985 begrebet domæneteorien²⁸, og i teorien giver han et bud på, hvordan vi skal forstå og arbejde med at skabe koordinerede forståelser. Haslebo & Nielsen tager afsæt i Maturanas teori og definerer domæne som *et tidsmæssigt afgrænset rum for professionel praksis* (Haslebo & Nielsen 1997: 109) og ser menneskets sproglige handlinger udfolde sig i tre forskellige domæner, nemlig *æstetikens, produktionens og forklaringernes domæne*²⁹ (ibid: 109). Domænerne kan forstås som tre grundtyper af kontekster, der findes i en hver handling eller situation. Da det kan være svært ud fra en metaposition, at se de tre domæner samtidig i en given handling, vil en af forståelsesrammerne være den styrende for den iagttagelse, der sker. Hornstrup beskriver domænerne som flg.:

²⁸ Et ikke-publiceret paper i 1985 jf. introduktion af Inger Ravn og Thomas Søderqvist til Kundskabens træ 1987.

²⁹ Haslebo & Nielsen kalder det også refleksionens domæne.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Produktionens domæne indeholder de bestemmende (forhandlede) regler, normer, mål og krav, der sætter rammerne for, hvad der skal ske i en given handling.

Æstetikens domæne indeholder ønsker, værdier, holdninger og erfaringer. Det er fra æstetikens domæne, vi giver mening til en given handling.

Forklaringens domæne danner et norm- og værdifrit område, hvor viden, erfaringer og holdninger kan mødes, og hvor alle stemmer har lige stor vægt. Man kan også sige, at forklaringens domæne er en mulighed for at skabe forbindelse mellem det objektive produktionsdomæne og det subjektive æstetiske domæne og en mulighed for at gå på nysgerrig opdagelse i forskellige forståelser (Hornstrup 2007: 21).

I enhver handling, der er i spil, indgår domænerne således hver for sig med tre forskellige elementer, vinkler eller punktuationer og giver mulighed for at undersøge og forstå handlingen ud fra de tre adskilte perspektiver, - og omvendt danner de tilsammen forudsætningerne for at forstå den givne handling ud fra flere nuanceringer (ibid: 21). Fx er der en logisk rationel vinkel i produktionens domæne, og fokus er rettet mod, at vi skal spare og opretholde serviceniveauet. I æstetikens domæne finder vi en personlig - følelsesmæssig vinkel, og det vil sige,, at forskellige mennesker har forskellige tolkninger af og meninger om det, der skal ske, og ikke mindst af motivet hos de andre. Indenfor forklaringens domæne er der en neutral - nysgerrig vinkel, som udtrykker at der er lige så mange forståelser, som der er involverede, og ved at afdække flere perspektiver får man mulighed for en mere nuanceret forståelse af handlingen (Hornstrup 2007: 23).

Produktionens domæne er altså kendetegnet ved organisationens normer, regler, mål og krav og beskriver den praktiske handlingsorienterede del af hverdagen. Hornstrup kalder det *det objektive domæne*, hvor objektiv betyder den vedtagne eller forhandlede sandhed, og domænet repræsenterer den socialt vedtagne virkelighed med dens skrevne og uskrevne regler. Produktionens domæne er karakteriseret ved en lineær årsag - virknings-tænkning. For at kunne agere indenfor fælles rammer kræves klarhed og entydighed fx i arbejdet med udvikling og beskrivelse af visioner, mål, standarder og politikker – og modsat hvor produktionens domæne ikke er tydelig vil der være en usikkerhed om præmisserne, målet eller succeskriteriet for et givent arbejde (ibid: 23-24). I domænet betragtes virkeligheden som objektiv, og der er en sandhed, som det gælder om at finde frem til. Handlingen opfattes ud fra en universiel tilgang, hvor klarhed og entydigheden er centrale begreber og hvor en enten - eller tankegang er fremherskende. Der tænkes i årsag og virkning. Domænet indeholder *de bestemmende regler, normer, mål og krav der sætter rammerne for, hvad der skal ske i en given handling* (Ibid. s 21).

Æstetikens domæne har fokus på ideer, værdier, moral, etik og viden. Æstetikens domæne betragtes som et overordnet domæne i forhold til produktionens og refleksionens domæne. Domænet konstrueres af den bagage vi har med i rygsækken i

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

form af vores familiemæssige, kulturelle, sociale, religiøse og faglige baggrund, og det er herfra *vi giver mening til en given handling* (Hornstrup 2007: 21). I æstetikens domæne er det idéer og værdier, såsom skønhed, harmoni, overensstemmelse, ønskværdighed, moral og etik, der er fremherskende, og det er overvejelser indenfor dette domæne, som fører til valget mellem at forstå sit arbejde enten indenfor produktionens eller refleksionens domæne (Haslebo & Nielsen 1997: 117).

Forklaringernes domæne er karakteriseret ved en mangfoldighed af oplevelser, opfattelser og forklaringer. Virkeligheden tolkes derfor som et multivers med mange ligeværdige historier og perspektiver. I domænet dyrkes den cirkulære forståelsesform, hvor det er vigtigt at være udforskende og nysgerrig for at se *hvorledes hver persons tanker, følelser og handlinger påvirker og påvirkes af andre. Alle historier har lige stor gyldighed og betragtes som vigtige input i den fælles dialog* (Haslebo & Nielsen 1997: 112).

Neutralitet og uærbødighed

Neutralitet er et centralt begreb i den systemiske tænkning og henviser ikke til hvad *man er* eller hvad *man gør*, men er den oplevet effekt af ens handlinger, som skabes i relationen med et andet menneske (Haslebo & Nielsen 1997: 106). Neutralitetsbegrebet indeholder 3 elementer: *Nysgerrighed, æstetisk interesse og respekt* (Ibid: 106). Neutralitet skal forstås som *skabelsen af nysgerrighed. Nysgerrighed fører til udforskning og opfindelse af alternative synsvinkler og handlinger, og omvendt afføder forskellige handlinger og synsvinkler nysgerrighed* (Cecchin i Hornstrup 2007:40). Ophører nysgerrigheden forsvinder neutraliteten. Det er derfor vigtig for den systemiske undersøger, at arbejde med neutralitet ud fra den opfattelse af at egne ideer og holdninger påvirker det, man ser og gør. Nysgerrigheden skal anvendes til at fokusere på mønster i mellem menneskers forskellige beskrivelser af en kontekst. *Interessen for mønstre kalder Cecchin en æstetisk interesse, som gensidig understøtter nysgerrighed og respekt* (Haslebo & Nielsen 1997: 106). Den æstetiske interesse hjælper altså undersøgeren med at løfte sig til et metaniveau, hvilket giver et større overblik over situationen. Respekt for andre er en forudsætning for den åbne nysgerrighed og dermed neutralitet. Det er måden vi handler på, der bliver defineret som neutral. *Altså når vi er nysgerrige efter ideernes, menneskernes, begivenhedernes og adfærdens mønstre og relationer, så forstyrrer vi det system, vi interagerer med på måder, der adskiller sig fra forstyrrelser grundet vores forsøg på at opstille korrekt kausal beskrivelse eller forklaring* (Cecchin 1987: 408)

Med udgangspunkt i Cecchin kan vi opstille følgende punkter om systemisk neutralitet:

- Neutralitet handler om nysgerrighed og ydmyghed frem for objektivitet.
- Undersøgeren må acceptere alle historier som lige rigtige.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Undersøgeren søger ikke at finde sandheden, men at kortlægge sammenhænge og afdække kontekster/metakommunikation.

Undersøgerne tillægger ikke holdninger, men interagerer med systemet og bidrager til læring.

Undersøgeren tager aldrig parti med parter eller synspunkter i systemet.

Undersøgeren både indgår i og antager en metaposition ift. det observerede system.

Undersøgeren accepterer, at ændringer kun kan komme fra systemet.

Cecchin udvider neutralitetsbegrebet med uærbødighed. Uærbødighed kan forstås på flere måder; dels som en opfordring til at se en historie fra andre perspektiver end den fortalte eller oplagte, dels til at undersøgeren forholder sig kritisk til sine egne tanker. Det kræver et stort indblik i egne teoretiske grundantagelser, holdninger og erfaringer at være uærbødig overfor dem og tillade sig at tvivle. (Hornstrup 2003; Haslebo & Nielsen 1997)

Lineære og cirkulære forståelsesformer

Inden for den systemiske tænkning er et af grundelementerne at se sammenhænge som cirkulære, hvilket både kommer til udtryk i Maturanas teori om autopoiese og Batesons erkendelsesteori. Dette betyder at vi hovedsagelig skal fokusere på mønstre og sammenhænge, frem for at lede efter lineære årsag - virknings forløb.

Hornstrup udtrykker: *Alle vore handlinger skal ses og forstås som led i et system af handlinger, kommunikation og relationer. Det som har indflydelse på, hvordan vi tolker en given handling er således både selve det vi siger, og det vi gør, men også tidligere erfaringer, vores tolkning af motivet hos den, der taler eller handler. Den, der taler eller handler, gør det ikke alene ud fra egne præmisser, man taler og handler også ud fra forventninger om, hvordan et givet udsagn eller handling vil blive modtaget og tolket ved modtageren* (Hornstrup, 2001:131).

Den lineære og cirkulære forståelsesform er to grundlæggende måder, hvorpå vi forstå, tænker, beslutter og organiserer vores verden. Den lineære forståelsesform kender vi fx fra vores dagligdag, hvor vi ofte tilstræber at finde årsagerne til de begivenheder, vi oplever. Der sættes lighedstegn mellem årsag og skyld. Dette fører til "skurk" og "offer" relationer og moralsk fordømmelse, hvor parterne fanges i et mønster, der begrænser handlemulighederne. *Den lineære forståelsesform fremmer således ikke forandringer* (Haslebo & Nielsen 1997: 100), da parterne bruger alt deres energi på deres indbyrdes relationer.

Den cirkulære forståelsesform er udviklet indenfor anden ordens kybernetikken, og *i følge denne opfattes begivenheder som dele af et større mønster* (Ibid.:100), men fører ikke til

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

udpegning af en bestemt handling til enten at være årsag eller virkning. I denne forståelse er det ikke "skylden" som er afgørende for en handling, men sammenhængen.

Sammenhænge lader sig ordne i cirkler, der enten kan være "onde" eller "gode" - eller bedre spiraler, eftersom relationer mellem mennesker aldrig vender tilbage til samme udgangspunkt. Ved den cirkulære forståelsesform gælder det derfor om at *samle bidder af begivenheds- og handlingsforløb til en større helhed*, hvilket blandt andet kan ske gennem feedbackmekanismer. *Opmærksomheden flyttes fra enkeltpersoner til mønstret af relationer, tanker og handlinger* (Ibid.:101). Fra placering af skyld - til nysgerrighed i forhold til mønstrets kompleksitet og interesse for at undersøge resultaterne.

Forståelsesformen fremmer forandring, da alle implicerede parter er medansvarlige for at være en spiller i skabelsen og vedligeholdelsen af mønstre af begivenheder og handlinger. Den systemiske praktikers vigtigste opgave er derfor: *at lede efter mønstret af relationer, tanker og handlinger som alle implicerede parter bidrager til og derfor har medansvar for* (Gottlieb & Hornstrup 1997: 34). I praksis bliver udfordringen at stille de spørgsmål, som kan være med til at den cirkulære relation mellem mennesker og elementer synliggøres i den givne sammenhæng. Sproget bliver derfor det vigtigste arbejdsredskab i den systemiske tænkning, når vi søger at skabe og videreudvikle de kommunikative forbindelser mellem personer og grupper i organisationer fx ved medarbejderudviklingssamtaler og den daglige dialog med medarbejdere og kollegaer (Hornstrup, 2007).

Sproget og spørgsmålstyper

Indenfor den systemiske teori og praktik er sproget og anerkendelse to vigtige elementer. Den sproglige dimension tager udgangspunkt i blandt andet Wittgenstein³⁰ og Dewey³¹ og ser sproget som en lygte, hvor det der bliver oplyst, er det vi ser. Wittgenstein udtrykker *Mit sprogs grænse er min verdens grænse* (Wittgenstein i Cronen & Lang 1994).

Den sproglige kobling, der sker gennem de spørgsmål lederen stiller ved MUS-samtalen, vil således styre opmærksomheden ved samtalen i en bestemt retning. *Hvert spørgsmål vi stiller påvirker systemet og skaber dermed en forandring* (Cooperrider & Srivastva i Hornstrup 2007: 47).

For lederen er sproget altså en vigtig brik i at skabe koordination af forståelser og handlinger. I det sproglige univers bliver oplevelserne styret af hvad sproget belyser. Hvis

³⁰ Østrigsk filosof (1889-1951). En af de mest indflydelsesrige filosoffer i det 20. århundrede, hvor hans idéer øvede varig indflydelse inden for specielt sprogfilosofi, logik og bevidsthedsfilosofi, men også matematikkens grundlagsproblemer.

³¹ Filosof og pædagog (1859-1952). Opfattede erfaringen som grundlag for individets tilegnelse af viden. Er kendt for begrebet "learning by doing" - en måde individets indlæring kan forbedres på.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

sproget har fokus på fejl, mangler og problemer – er det problemerne vi ser. Hvis sproget derimod fokuserer på ønsker og muligheder, bliver det lettere at nå det vi vil. Som Maturana påpeger, er kærlighed en fundamental kraft for udvikling. Vi udvikler os bedst i et positivt miljø, hvor vi oplever accept og respekt (Maturana 1987:223-224). Vi er derfor mere åbne, kommunikerende og i samspil med vores omgivelser, når lederen anvender et konstruktivt og anerkendende³² sprog (Hornstrup 2007:47).

For den systemiske praktiker bliver det, at stille spørgsmål altså det vigtigste arbejdsredskab. Her har Karl Tomm, en canadisk familierapeut lavet et banebrydende arbejde med at definere forskellige spørgsmålstyper og deres virkning på omgivelserne. Karl Tomm beskriver 4 forskellige spørgsmålstyper i en artikel fra 1988, hvor han opdeler dem i de strategiske og lineære spørgsmål, der har afsæt i en lineær forståelse og de cirkulære og reflektive spørgsmål, der har deres afsæt i den cirkulære forståelse (Tomm 1988, Hornstrup 2003).

Selvom Tomms udvikling er sket indenfor en terapeutisk kontekst, har spørgsmålstyperne vundet stor indpas indenfor organisationskonsulenter og ledere. Efterfølgende har Hornstrup videreudviklet dem, så de er tilpasset en organisatorisk og ledelsesmæssig kontekst, hvor der er sat fokus på lederens baggrund for at vælge spørgsmål. Lederen har jo ofte et kendskab til sagen ved samtalen og derfor også en forståelse, ideer og hypoteser til at løse sagens sammenhæng og problemstillinger. Dette kan dog imidlertid være et problem, hvis lederen skal være en nysgerrig og udfordrende undersøger. Hornstrup har således indbygget et metaniveau - en anden ordens kybernetiske dimension, så lederen hele tiden er opmærksom på, hvordan denne forforståelse har indflydelse på de spørgsmål, lederen vælger at stille og på deres effekt (Hornstrup 2003 & 2007).

Hornstrups videreudvikling af Karl Tomms spørgsmålstyper har væsentlig været i forhold til de strategiske og lineære spørgsmål, mens Hornstrup kun har fortaget mindre justeringer af definitionen af de cirkulære og reflektive spørgsmålstyper. Hornstrup opdeler spørgsmålstyperne i lineære, cirkulære, reflektive og handlingsafklarende spørgsmåls. Herudover har Hornstrup tilføjet endnu en dimension – en metadimension. Hensigten med denne dimension er at skabe en reflektiv position. Tom Andersen (1991) kalder det samtalen om samtalen. Metaspørgsmål har fokus mod samtalens eller processens kontekst. En vigtig systemisk pointe, *at det er den overordnede kontekst der skaber den meningsdannende ramme – den ramme, som giver os en forståelse af indholdet i dialogen eller processen* (Hornstrup 2003:65). Metaspørgsmålene forholder

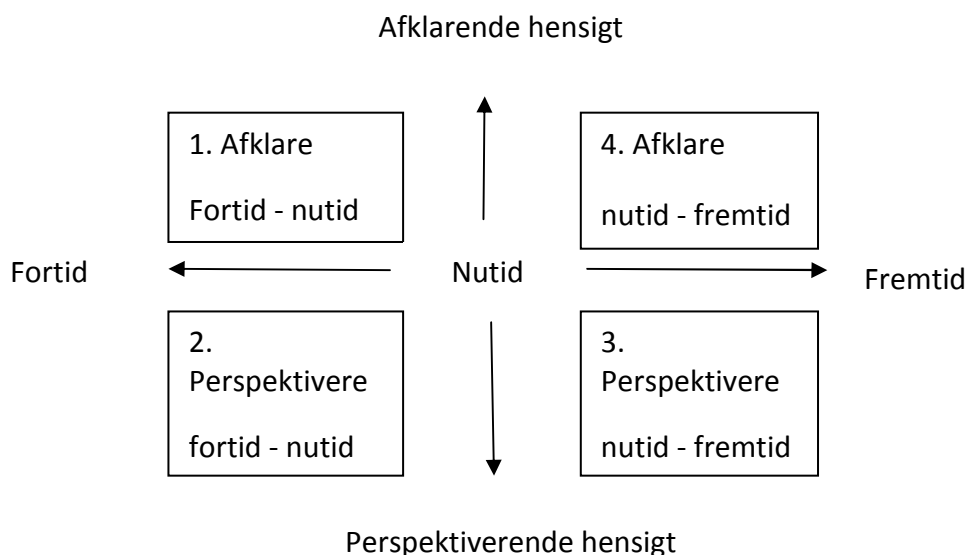
³² Anerkendende skal ikke kun forstås koblet til Appreciative Inquiry, hvor man fokuserer på det positive. Ifølge Hornstrup skal anerkendende ses brede, da de mener at der kan være læringspotentiale i alle handlinger, både dem der lykkes og i de mere komplicerede og besværlige – i problemer, fejl og mangler (Hornstrup 2007:49)

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

sig således til rammen - metakonteksten omkring samtalen og ikke den indholdsmæssige del.

Hornstrups fortolkning bygger på følgende model. Modellen har to dimensioner jf. figur 3; Den ene dimension, den vertikale, er rettet mod hensigten med at stille spørgsmålene, som enten kan være afklarende eller perspektiverende. Denne dimension skal se i forlængelse af Manturens tanker om produktionens - og forklaringens domæner, hvor man i produktionens domæne skaber klarhed over deltagerens rolle og om samtals rammer og mål, og i forklaringens domæne søger man at uddybe forståelser og skabe ideer og muligheder. Hensigten med at skabe en afklaring i den første del af samtalen, er at få skabt et koordineret fundament, hvor tiden for samtalen, de indbyrdes roller, fortrolighed og afklaring af emner bliver koordineret. Afklaringen kan også ske løbende undervejs samt til slut i samtalen for at konkludere og handlingsafklare de emner der er blevet drøftet under samtalen samt for at give feedback til lederen. Den perspektiverende hensigt kan beskrives som *det primære fokus er undersøgelse af de mange historier og perspektiver, der relaterer sig til deltagerens handlinger* (Lang, Little & Cronen 1990:44 i Hornstrup 2007: 61) Opmærksomheden rettes derved mod at stille spørgsmål, der afdækker nye perspektiver.

Den anden dimension, den horisontale er rettet mod tidsdimensionen, hvor spørgsmålene kan være rettet mod fortid og nutid eller nutid og fremtid (Hornstrup 2003 & 2007).



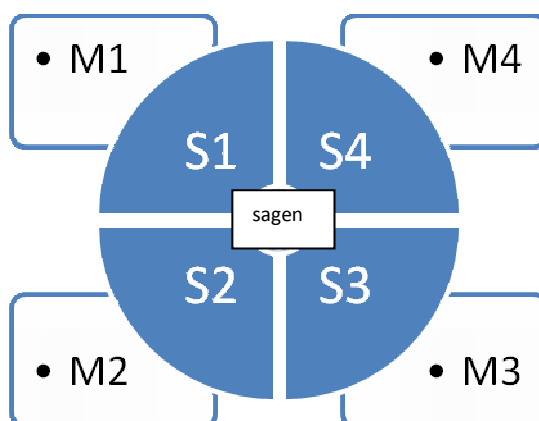
Figur 2: Spørgsmålenes to dimensioner (Hornstrup 2007:61).

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Modellen giver fire spørgsmålskategorier:

- 1: Er rettet mod fortid og nutid med den hensigt at skabe afklaring for de involverede.
- 2: Er rettet mod fortid og nutid med den hensigt at perspektivere og udvikle forståelsen af det bestående.
- 3: Har fokus på nutid og fremtid med den hensigt at skabe nye perspektiver og nye ideer.
- 4: Har til hensigt skabe afklaring og læring med fokus på mulige fremtidige handlinger.

De fire spørgsmålskategorier i de to dimensioner giver lederen mulighed for at stille spørgsmål, som belyser sagen – her medarbejderudviklingssamtalen fra forskellige vinkler og dermed inviterer til en mere nuanceret forståelse af samtalen. For lederen er det, som tidligere nævnt vigtigt at reflekterer over sin egen forforståelse – ideer bag de stillede spørgsmål og spørgsmålenes effekter på medarbejderen. I metadimensionen på kontekstniveau kan derfor også tales om 2 dimensioner og derved 4 forskellige spørgsmålskategorier; Lederens hensigt med konteksten der skabes – afklarende eller perspektiverende og en lineær fx at det er konteksten der definerer indholdet af samtalen og cirkulær antagelse fx at konteksten og indholdet i samtalen skabes i en gensidig proces. Hornstrup opdeler dem i kontekstafklarende, metacirkulære, metarefleksive og evaluerende spørgsmål (Hornstrup 2003:65). I figur 3 har vi samlet Hornstrup fire spørgsmålskategorier til sagen (her med fokus på sagen: Mus) - benævnt S1 til S4 samt de fire spørgsmålskategorier til metaniveauet (her med fokus på lederens ideer og antagelser og effekten af spørgsmålene) - benævnt M1-M4 (Hornstrup 2007: 63).



Figur 3: Sagsspørgsmål og metaspørgsmål - egen tilvirkning.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Sagsspørgsmålene med fokus på medarbejderudviklingssamtalen (MUS) har til hensigt at afdække forskellige aspekter ved medarbejderudviklingssamtalen, og skal forstås således:

S1: Er lineære spørgsmål rettet mod at skabe gensidig afklaring for de involverede omkring MUS-samtalen – hvad, hvem, hvornår, etc.

S2: Er cirkulære spørgsmål rettet mod at udvide og perspektivere medarbejderens forståelse af MUS-samtalen.

S3: Er refleksive spørgsmål rettet mod at skabe nye ideer og muligheder i forhold til MUS-samtalen.

S4: Er handlingsafklarende spørgsmål rettet mod at skabe afklaring i forhold til nye ideer, mål og muligheder.

De fire metaspørgsmåls kategorier kan sammenfattes i 3 hovedpunkter:

M1: Er kontekstafklarende spørgsmål rettet mod at skabe afklaring af de overordnede rammer for samtalen såsom tid, roller, etik, mv.

M2 og M3: Er metacirkulære spørgsmål fra en reflektiv position, hvor lederen har opmærksomhed på sin egen forforståelse og dens indflydelse på spørgsmålene, og effekten af de stillede spørgsmål.

M4: Er evaluerende spørgsmål rettet mod at skabe et refleksivt lærende tilbageblik, når samtalen afsluttes.

Relationen mellem spørgsmålstyperne

I samtaleprocessen ved den strukturerede dialog anvendes først de spørgsmål, Hornstrup kalder de kontekstafklarende spørgsmål som fx hvad ønsker du hjælp til? eller hvad vil være et tilfredsstillende resultat af samtalen? Spørgsmål der har til hensigt at forhandle den overordnede metakontekst for samtalen ved at afklare de forventninger, de involverede har til samtalen, herunder rammer, roller og etik, således at der ikke opstår misforståelser under dialogen.

Det næste skridt vil være at få fokus på den indholdsmæssige side af samtalen fx MUS-samtalens indhold. Her anvendes de lineære spørgsmål for at få et indblik og en afklaring af sagen ved samtalen. De lineære spørgsmål bygger på den lineære tænke- og forståelsesmåde, spørgsmål vi ofte anvender i det daglige som fx hvad skete der? eller hvem sagde hvad? Herved skabes der en sproglig kobling mellem lederen og medarbejderen, så de involverede får et fælles udgangspunkt for dialogen. De lineære spørgsmål har også til opgave at sikre, at medarbejderen oplever sig set og hørt. *Det er ofte vigtigt at vide, hvordan de grammatiske forbindelser fungerer i et system før man bevæger sig i retningen af at forandre dem* (Lang i Hornstrup 2007:65). De lineære

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

spørgsmål kan dog også anvendes i løbet af samtalen for at skabe klarhed over handlinger, relationer og sammenhænge.

Det andet skridt vil være at gå på opdagelse i sagens indhold – her i MUS-samtalen ved hjælp af de cirkulære og refleksive spørgsmål og hermed udforske sammenhænge og mønstre samt se på sagen fra nye vinkler og nye muligheder. De cirkulære og refleksive spørgsmål har således til hensigt at udvide medarbejdernes forståelse af komplekse systemer af handlinger, tolkninger og relationer, hvori emner eller problemer består. *Det er gennem en cirkulær samhandlen, at nye mening og muligheder opstår* (Lang i Hornstrup 2007:65). De cirkulære spørgsmål, som fx hvordan håndterer I succes i jeres gruppe? Spørgsmålet kan anvendes til at give den implicerede mulighed for at undersøge og forholde sig til sagen på en ny måde, som igen giver mulighed for nye forståelser. De refleksive spørgsmål, som fx hvad ville være et godt spørgsmål at stille dig lige nu? Spørgsmålet sætter spørgsmålstegn ved de styrende antagelser, som er med til at holde den implicerede fast i en bestemt forståelse af et emne eller en problemstilling.

Baggrunden for de cirkulære og refleksive spørgsmål tager afsæt i Cecchins tanker om cirkularitet og neutralitet (Cecchin 1987). Cecchin sammenligner systemisk cirkulær neutralitet med nysgerrighed, hvilket er den vigtigste hensigt med at stille cirkulære og refleksive spørgsmål - nemlig *at gå på nysgerrig opdagelse i de mange forståelsesmuligheder af oplevelser og skabe nye muligheder* (Hornstrup 2007:66). Cecchin udvider neutralitet til at omfatte uærbødighed, hvilket er formålet med de refleksive spørgsmål - at stille spørgsmål ved sandheder, holdninger og fordomme, der har låst os fast i en bestemt forståelse af sagen. Det er derfor vigtigt, at lederen respekterer alle oplevelser og sætter objektiviteten i parentes jf. Maturana.

Cronen og Lang i Hornstrup (2007) opdeler de cirkulære og refleksive spørgsmål i fem undertyper:

1. Uddybende spørgsmål; Der stilles for at få mange nuancer og vinkler på et emne. En person rummer mange historier og sandheder. Eksempler på uddybende cirkulære og refleksive spørgsmål er fx hvorfor er det vigtigt for dig at tale om? Eller hvis vi mødtes om x antal dage, hvad vil så være vigtigt, at der var sket?
2. Relationelle spørgsmål; Der sættes fokus på relationerne mellem personer og grupper for at få yderligere tanker frem og indfanger hermed den systemiske tanke *at alt det, vi foretager os, det, vi oplever og forstår, altid sker i relation til andre personer eller grupper* (Hornstrup 2007:68). Skaber en større gensidig forståelse for de involverede i en samtale. Eksempler på relationelle cirkulære og refleksive spørgsmål er f x hvem oplever sig mest påvirket af NNs handlinger? Eller hvad håber du NN vil gøre mere/mindre af i fremtiden.

3. Positionerende spørgsmål; Der inviteres til at se sagen fra andre vinkler. De positionerende spørgsmål har stor effekt, hvis samtalen forgår under 4 øjne. Eksempler på positionerende cirkulære og refleksive spørgsmål er fx hvis du skulle se sagen fra dine kollegaers position, hvad ville du så tilføje? Eller hvad ønsker dine kollegaer af dig i fremtiden?
4. Spørgsmål som skaber metaforer og billeder; Er et virkemiddel, der skaber nye måder at forholde sig til sagen og som virker kreativt fremmende og befriende på de involverede. Eksempler på cirkulære og refleksive spørgsmål, der skaber metaforer og billeder er fx hvis du skulle male et billede af jeres organisation – hvilken stilart ville du anvende? Eller hvis du kunne en vælge en kunstner til at male jeres organisation - hvem ville du vælge?
5. Uærbødige-normændrende spørgsmål; Hensigten med disse spørgsmål er at skubbe, vride og provokere de vante tanker og forestillinger og kan ofte sætte helt nye tanker i gang, hvis man oplever at de relationelle eller positionerende spørgsmål ikke har nogen særlig effekt. Eksempler på de uærbødige – normændrende cirkulære og refleksive spørgsmål er fx hvad er det bedste ved at have dette problem eller hvordan kunne du skabe endnu flere problemer i fremtiden?

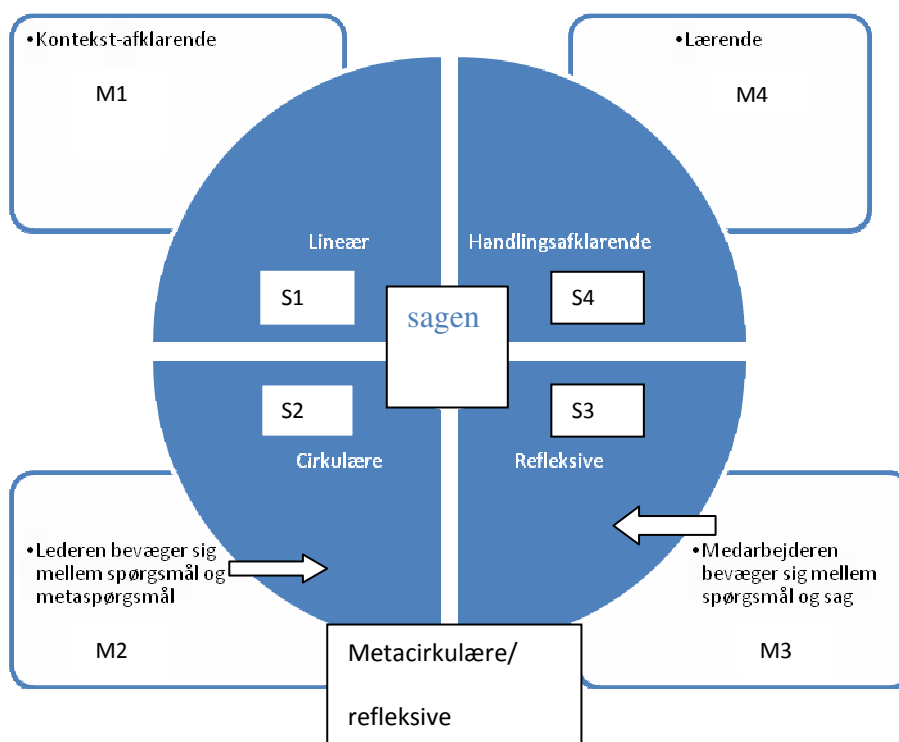
Det tredje skridt i samtaleprocessen er at anvende de handlingsafklarende og evaluerende spørgsmål, der er en præcisering og uddybning af Karl Tomms strategiske spørgsmål. De handlingsafklarende spørgsmål, som fx hvad er konklusionen på samtalen? eller kunne det være en ide at? Spørgsmålet har fokus på at konkludere på emnet og eventuelt formulere mål og handlingsplaner. De anvendes oftest sidst i samtalen, men kan også anvendes undervejs for at få medarbejderen til at sammenfatte og formulere delkonklusioner. Spørgsmålene giver også mulighed for at lederen kan komme med konkrete forslag og gode råd – formuleret som idéer eller hypoteser. *Lederens refleksion over medarbejderens udsagn gennem samtalen kan således hjælpe til at give nye handlemuligheder* (Hornstrup 2007:72). En vigtig pointe er at nye forståelser og historier, der er blevet udfoldet under samtalen ikke er bedre end de gamle forståelser - de er blot anderledes og kan anvendes i denne fase af samtalen til at medarbejderen får øje på nye handlemuligheder.

De evaluerende spørgsmål har til hensigt at skabe rum for et lærende fokus på samtalen for medarbejder og leder. Eksempler på spørgsmål er, som fx hvad har været det mest lærerige ved denne samtale eller hvordan kan du bruge det i forbindelse med dit arbejde?

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Disse spørgsmål anvendes til sidst i samtalen og sikre at begge parter i samtalen får mulighed for læring, både i forhold til sagen og processen.

I samtaleprocessen har metaspørgsmålene til opgave at skabe overblik – et refleksionsrum for lederen, der kan være med til at kvalificere processen. Metacirkulære og metarefleksive spørgsmål har grundlæggende den samme hensigt - nemlig at de skal ses, som en refleksiv position i samtalen, hvor lederen har fokus på de cirkulære og refleksive spørgsmål. Formålet med disse spørgsmål er således at skabe et refleksivt tredje øje, der tydeliggøre, at lederen har en løbende dialog med sig selv om samtals kontekst. Der er altså tale om en anden ordens samtale om samtalen. I praksis vil lederen derfor skulle bevæge sig mellem spørgsmål og metaspørgsmål, og holde sig fra at give gode råd, mens medarbejderen bevæger sig mellem spørgsmål og sag. Denne bevægelse er gengivet i figur 4.



Figur 4: Spørgsmålstyperne og processen - egen tilvirkning (Hornstrup 2007:76).

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Empiribearbejdning og analyse

Bearbejdningen og præsentationen af vores empiri vil fremgå af dette afsnit. I videoobservationen vil analysedelen af medarbejderudviklingssamtalen tage afsæt i model for videoanalyse ved Helle Alrø. Vi vælger en åben og eksplorativ tilgang i analysen af videoobservationen, og i videoanalysen tager vi udgangspunkt i problemstillinger formuleret som spørgsmål ud fra en subjektiv synsvinkel og et subjektivt valg.

Forinden har vi gennemset videoobservationen ud fra en *intuition, fornemmelse og oplevelse* af, at et eller andet er på færde og som har indflydelse på samtalen. Vi har udvalgt videosekvenser og transskriberet. Disse udvalgte videosekvenser bringes i spil på baggrund af vores teoretiske ståsted og med forskningsinterviewenes deskriptive udsagn -meningskondensering trin 5 (bilag 2.2). Forskningsinterviewene er transskriberet og meningskondenseret og fremgår af bilag 2.1. Meningskondensaterne vil vi bringe i spil i forhold til vor analyse af videoobservationen samt inddrage relevante dele af teorien vil indgå i argumentationen og diskussionen.

Den egentlig analyse er *argumentationen og diskussionen*, hvor vi bearbejder eksemplerne og ekspliciterer den forståelse eller det perspektiv, som vi betragter samtalen ud fra. Diskussionen udmunder i en fortolkning af videosekvenser suppleret med forskningsinterviewets meningskondensering og af fremkomne mønstre og strategier i kommunikationen.

Argumentation og fortolkning er ikke adskilte processer, - men vi bestræber os på at skelne det, der siges og gøres i kommunikationen fra det, der siges mellem linierne - og på den måde vi tolker samtalen på. Forskningsinterviewet ses som den kvalitative metode, som indfanger og fastholder det uddybende og forklarende i den indre dialog og refleksion, - som videoobservationen ikke formår, og derved bringes de kvalitative metoder i samspil med teorien og fører os frem til konklusionen.

Analysen af medarbejderudviklingssamtale 1 med leder & medarbejder A

1. På opdagelse og indfangning af konteksten i MUS-samtaleprocessen. Hvilke spørgsmålstyper anvender lederen i afklaring af rammer og mål samt afdækning af emnet i MUS-samtalen?

I forberedelsen til MUS-samtalen har lederen bedt medarbejder A om at forberede sig og nedskrive punkter for samtalens indhold ud fra et overordnet spørgsmål, som er formuleret således: **Hvis samtalen har været en succes for dig, hvad skal vi så have talt om?** Spørgsmålet hører under metaspørgsmålskategorien, hvis formål er at tilføj den

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

refleksive position samtidig med at opmærksomheden er rettet mod samtaleprocessen og samtals kontekst. Det formulerede forberedelsesspørgsmål kan mere præcist betegnes som et kontekstafklarende spørgsmål, der sigter mod at skabe afklaring af de forventninger medarbejder A og lederen har til samtalen, og det gælder fx deres roller, overordnede rammer og mål for samtalen såsom tidsrammen og måden at gribe MUS-samtalen an på. Når lederen vælger at formulere det forberedende spørgsmål som et kontekstafklarende spørgsmål, må han vægte oplevelsen af at klare rammer og afstemte forventninger er en vigtig forudsætning for en meningsfuld og lærerig dialog samt til hensigt at undersøge MUS-samtaleprocessens kontekst.

Efterfulgt af det kontekstafklarende spørgsmål fortsætter lederen med spørgsmål i afdækningen af MUS-samtalens emne og indhold: **Så det du har valgt hvad skal vi snakke om først? - Du har tre indsatsområder: I forhold til dit specifikke faglige indsatsområde, teamkoordinatorfunktionen og NLP-coach: Hvordan kan jeg bruge uddannelsen? - Så det er det du tænker i forhold til hvor du er lige nu? - Så det vi skal snakke om nu, det er i forhold til teamkoordinatoren om den skal fortsætte – hvordan afvikles den – og vi skal snakke om de hensyn til det du siger om indsatsområder i klassen? - Skal vi snakke om teamkoordinatoren først eller skal vi snakke om indsatsområder?** Spørgsmålene hører under kategorien sagsspørgsmål, hvis hensigt er at afdække forskellige aspekter ved MUS-samtalen og betegnes som linære spørgsmål. Med de linære spørgsmål skaber lederen fokus på den indholdsmæssige side af samtalen, og giver lederen og medarbejder A et klart koordineret billede af emnet, hændelser, hvem der er involveret og årsagssammenhænge. Disse spørgsmål har den vigtige funktion, at de skaber en sproglig kobling mellem medarbejder A's og lederens univers, og de sikrer samtidig at medarbejderen oplever sig set og hørt.

I MUS-samtalekonteksten her oplever, vi at medarbejder A befinder sig på læringsniveau 0, som er udtryk for en form for læring, der hverken har noget med refleksion eller med korrektion af fejl, - og det betyder i flg. Batesons forståelse, at medarbejderen A handler ud fra en bestemt forventning, hvor hverken handlingen eller forventningen efterfølgende korrigeres på grundlag af feedback. Læringsniveauet 0 betegnes også som responspecificitet, da de valgte handlinger er tæt knyttet til signalet og den helhed, hvor signalet forekommer – og det vil sige det kontekstafklarende og indledende spørgsmål i samtalen.

Maturana anvender begrebet lingvistisk domæne ud fra den forståelse, at menneskelig lingvistisk adfærd – er en adfærd i et domæne af gensidig, ontogenetisk, strukturel kobling, som vi mennesker etablerer og vedligeholder som et resultat af vore kollektive ko-ontogeneser. Sproget defineres i flg. Maturana som *koordineringer af handlinger om handlinger* og i videoobservationens sekvenser oplever vi et billede herpå: *for en udenfor stående iagttager af et socialt system vil det se ud som bemærkelsesmæssig*

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

overensstemmelse i en koordinations-dans. For lederen er sproget altså en vigtig brik i at skabe koordination af forståelser og handlinger, hvilket han gør med afsæt i medarbejder A's forberedelsespapir og i interaktionen med medarbejderen. Medarbejder A har i sin forberedelse foretaget distinktionshandlinger som sprogliggøres i lederens spørgsmål. Lederen stiller ikke spørgsmål til de valg medarbejderen har truffet, men går ind i medarbejderens indre meningsstruktur som et udtryk for, at der ikke er en virkelighed, men om en mangfoldighed af virkeligheder, som alle er lige sande og gyldige, jf Maturanas tankegang om multiverser – og lederen sætter dermed objektiviteten i parentes.

Ud fra en cirkulær forståelsesform er det afgørende for lederen at finde sammenhæng dvs. at samle stykker af begivenheds- og handlingsforløb til en større helhed og rette opmærksomheden til mønstret af relationer, tanker og handlinger som begge – både medarbejder og leder i MUS-samtalen bidrager til og har medansvar for.

I indledningen af videoobservationens første 5 min. oplever vi, at de linære spørgsmål er dominerende. Den linære tænke- og forståelsesmåde håndteres uproblematisk af lederen og medarbejder A og virker som om at tænke- og forståelsesmåden er dybt forankret i dem begge. Vi tolker at lederen og medarbejder er gensidig afklaret mht. MUS-samtalens indhold og samtalekontekstens rammer om kommunikationen.

I forskningsinterviewets indfangning af konteksten i MUS-samtaleprocessen giver medarbejder A udtryk for, at hun ikke oplever en gensidig afklaring hos sig selv mht. MUS-samtalens indhold, og hun er usikker på lederens forventninger til hende og indholdet i samtalen, og udtrykker: *at jeg kunne tænke mig noget mere specifikke spørgsmål; hvad forventer han eller af noget at han også giver udtryk for hvad der også kunne være interessant at følge med i, der ligesom lidt for frit slag, synes jeg.* Medarbejderen oplever, at lederen interesseret går ind i hendes ønsker, men savner en to-vejskommunikation i samtalen og ytrer: *end det bare er mig der sidder og fortæller.*

I forskningsinterviewet med lederen oplever han en gensidig afklaring hos sig selv som leder og for medarbejder A mht. hvad MUS-samtalen skulle gå ud på, men samtidig udtrykker lederen, at det var et lidt svært valg at få fat i under samtalen og i tankerne. Samtidig indfanger vi i interviewet med lederen hans kendskab til medarbejder A's kompetencer, - og selv om medarbejderen har kompetencerne til rådighed i forvejen, så vil samtaleemnet om kompetenceudvikling under MUS-samtalen sikkert udvikle sig i retning af større afklaring, og for lederen vil medarbejderen sikkert kunne *se nogen flere ting i forhold til hvad hun skal gøre fremover, - så hun bliver mere bevidst om alle de værdier hun udretter til daglig og hun skal mer` ... jeg kender hende lidt, så det er vel det der vil ske.*

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Når medarbejder A interagerer med lederen, vil den feedback som medarbejderen iagttager fra lederen, afgøre de valg der efterfølgende træffes. Medarbejder A's interaktion med lederen forstås i flg. Bateson ud fra medarbejderens forventninger til interaktionen i MUS-samtalekonteksten. Forventningsdannelsen er baseret på en forudgående læring, hvor medarbejderen på baggrund af en tolkning af denne læring, vælger en bestemt handling i forventning om at denne handling vil føre til et bestemt og ønsket resultat. Handlingen vurderes herefter i forhold til forventningen, og resultatet af handlingen får indflydelse på nye handlinger. Er feedbacken positiv forstærkes den, mens negativ feedback stabiliserer handlingen, således at en uhensigtsmæssig adfærd reguleres og ikke udløses længere. En negativ feedback er altså knyttet til at opretholde et system i en tilstand, der ligger tæt på dets udgangspunkt. Medarbejder A's forventninger til interaktionen med lederen kan i forventningsdannelsen åbne op for forstyrrelser eller brud på forventningerne. Brud eller forstyrrelser på interaktionsmønstret ved forventningsdannelsen, kan opstå dels ved at medarbejder A gennem interaktionen med lederen møder nye eller ukendte former for handlinger eller informationer, og dels ved at medarbejder A selv mere eller mindre tilfældigt udvikler nye handlinger eller forståelser. Bateson betegner dette som støj og opfatter det som tilfældigt opståede variationer, - og som er styret af, at medarbejder A hele tiden søger at skabe mening med at opretholde relationen til lederen. Vi oplever at det adaptive aspekt i læreprocessen for medarbejder A samt konstruktionen af feedback er tæt forbundet med forventningsdannelsen. Dette indfanger vi i forskningsinterviewet med medarbejder A, men ikke i videoobservations kontekstafklaring mellem medarbejder A og lederen.

En af årsagerne til den manglende sammenhæng mellem hensigt og effekt er, at der kan være forskel på det, lederen siger, og det, medarbejder A hører og forstår. Dette understreger, at vi i vores autopoietiske univers hører det, der passer i vores egen virkelighedskonstruktion. Samtidig med, at det, medarbejder A vælger at høre og lægger i lederens spørgsmål, er styret af lederens ordvalg og betoning.

2. På opdagelse og indfangning af cirkularitet – mønstre og sammenhænge – herunder autopoiese, domæner, neutralitet, sprog & anerkendelse i MUS-samtalen. Hvilke spørgsmålstyper anvender lederen i sin undersøgelse af cirkularitet – mønstre og sammenhænge?

Efter en kontekstafklaring og en snak om MUS-samtalens indhold fortsætter lederen med at gå på opdagelse i samtalen. Lederen anvender cirkulære og reflektive spørgsmål i sin udforskning af sammenhænge og mønstre samt det at se på MUS-samtalen fra nye vinkler og nye muligheder.

Ud fra et cirkulært og uddybende spørgsmål spørger lederen: **Så du står i en situation, hvor du har valgt – er det det jeg hører? Altså, det er indsatsområderne du koncentrerer**

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

dig om? Lederen vælger med sit spørgsmål at gå ind i æstetikens- og forklaringens domæne og indfanger medarbejder A's ønsker og holdninger om *at gøre det mere udfordrende at arbejde dernede i klassen* samt ønsket om *at komme på det her kursus*.

Ud fra et cirkulært og relationelt spørgsmål spørger lederen: **Hvad tænker du så nu – skal vi snakke om hvordan du skal få det kørt igennem – eller hvad tænker du dig vi skal snakke om – eller hvordan skal vi gøre det?** Medarbejder A's svar er fokuseret på kursusmuligheden, og det at få noget inspiration udefra. Lederen vælger at fortsætte sine spørgsmål indenfor æstetikens- og forklaringens domæne og griber stikordet *inspiration* fra medarbejderens svar, og fortsætter i sit afklarende spørgsmål: **Så I har brug for denne inspiration dig og Fio for at komme videre med den der indsats?** Lederen vælger ikke at gå ind i produktionsdomænet med domænets linære årsag-virknings-tænkning, hvor han ud fra sin lederposition kunnet have bekræftet eller afvist ønsket om kursusmuligheden.

Lederen vælger at fortsætte samtalen indenfor æstetikens domæne, hvilket konstrueres af den bagage vi har med i rygsækken i form af faglig, kulturel og social baggrund, og det er herfra vi *giver mening til en given handling* i flg. Hornstrup. Overvejelserne indenfor æstetikens domæne fører til valget mellem at forstå sit arbejde enten indenfor produktionens eller forklaringens domæne. Med sin cirkulære forståelsesform bevæger lederen sig ind i forklaringens domæne ud fra udforskende og nysgerrige spørgsmålstyper for at undersøge, hvorledes medarbejder A's tanker, følelser og handlinger påvirker og påvirkes af andre. For lederen har alle historier lige stor gyldighed, og han betragter medarbejder A's input i svarene som værende vigtige i den fælles dialog, - og skubber samtalen frem mod nye perspektiver i sine formulerede fremadrettede spørgsmål.

For eksempel formulerer han et cirkulært refleksivt spørgsmål i et nyt og fremadrettet perspektiv: **Skal vi snakke om implementeringen af det så – vi forestiller os at I har været på det her kursus eller at I skal på kurset – kan I så gøre andre ting i forbindelse med det - for at kigge på det I har gang i med hensyn til indsatsområdet i klasserummet?** Hertil svarer medarbejder A: *Æhh, ... nej, så tror jeg hellere at jeg vil vende den om at sige, at når vi har været på det her kursus, så vil jeg sætte mig ned og* Og medarbejder A fortsætter: *Det er jo noget meget overordnet, der er jo ikke noget specifikt, - så det tror jeg ikke vi kan før vi har været der på kurset. Men det vi så skal gøre Fio og jeg så skal gøre er at sørge for at få noget læring ind i det også andet fx social læring, fagligt, - de skal jo også have lært nogle bogstaver og tælle til ti – det er så vores opgave at se på legemiljøer, hvordan kan vi så lægge noget bogstavindlæring - what ever ind i de legemiljøer.* Mellem lederens spørgsmål og medarbejder A's svar oplever vi gensidig anerkendelse, respekt og forståelse, og for første gang i videoobservationen oplever vi, at medarbejder A går med i den cirkulære forståelsesform og tilpasser omverden til sig selv. Den adaptive proces er altid selektiv, hvilket betyder at en ny læring

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

er adaptiv og er afgrænset i forhold til det perspektiv eller element i samtalens helhed. Pointen i adaptationsbegrebet er for Bateson, at læring skabes ud fra de ønsker individet – og her medarbejderen har til interaktionen med lederen, og ikke hvilke fordringer lederen har til medarbejderen. Samtalen fortsætter i en samtale om medarbejder A's dagligdag i klassen og skovprojektet, og som lederen i de efterfølgende cirkulære reflektive spørgsmål ønsker at give nye perspektiver.

Lederen arbejder indenfor neutralitetsbegrebet i sin cirkulære forståelsesmåde ud fra en nysgerrighed, æstetisk interesse og respekt. Med lederens neutralitet skal skabelsen af nysgerrighed forstås, hvor nysgerrigheden fører til udforskning og opfindelse af nye og anderledes synsvinkler og handlinger, - og dermed afføder forskellige handlinger og synsvinkler i samtalen. Lederen arbejder ud fra den opfattelse, at egne ideer og holdninger påvirker det man ser og gør. Lederen anvender nysgerrigheden i fokuseringen på mønstre i medarbejder A's beskrivelser af konteksten. Den æstetiske interesse indbefatter interessen for mønstre i samtalen med medarbejderen, som gensidigt understøtter nysgerrigheden og respekten, og hjælper altså lederen med at løfte sig til et metaniveau – dvs. at når lederen er nysgerrig efter ideerne, medarbejderens, begivenhedernes og adfærdens mønstre og relationer, så forstyrrer han det system, han interagerer med; nemlig medarbejderens system.

I forskningsinterviewet indfanger vi lederens forskellige måder for at forstå og blive klogere på medarbejder A's verden, hvilket er det vigtigste for lederen i samtalen. I starten havde lederen ikke samme forståelse af dialogen som medarbejderen, men som han siger: *jeg tror at vi talte os ind på den efterhånden, det blev mere og mere som vi talte om det på forskellige måder, så blev det mere tydeligt.* Lederen styrer samtalen ved at vælge en bestemt spørgestil for at indfange forståelsen og skaber mulighed for medarbejder A for at udtrykke, hvad det egentlig er hun mener. Begrundelsen for spørgestilen begrundes lederen således: *det er jeg nødt til for ellers sidder vi i hver sin verden, og jeg forsøger at blive klogere på hendes verden.* Pointen i samtalen for lederen er at forstå *det* der bliver sagt, hvilket kan være svært. Spørgestilen er ikke nødvendigvis bevidst i indfangningen af forståelsen, men som han udtrykker: *.... jeg bruger så få konstaterende spørgsmål som muligt – kun når der skal afrundes for at konstatere om vi er på rette vej med det som hun siger.*

Hvad vi også indfanger i interviewet med lederen er, at medarbejder A's ønske om kompetenceudvikling indenfor OK-afdelingen passer fint ind i organisationen. A's ønske om kompetenceudvikling i OK-afdelingen er i overensstemmelse med organisationens ønsker, og lederen siger: *Lige præcis på det her område, så er det lige det område som hun ønskede – det passer meget fint ind i vores OK-afdeling, det er de værdier, som vi har her på tavlen, det er værdiord som passer meget fint.*

3. På opdagelse og indfangning af læring i forhold til nye ideer, muligheder og perspektiver i MUS-samtalen og processen. Hvilke spørgsmålstyper anvender lederen i det at skabe nye ideer, muligheder og perspektiver i forhold til MUS-samtalen?

Lederen anvender refleksive og metacirkulære/metarefleksive spørgsmål i denne del af videoobservationen. De refleksive spørgsmål har en perspektiverende hensigt og er rettet mod at skabe nye ideer og muligheder i forhold til MUS-samtalen og processen. I flg. Hornstrup er alle spørgsmål i deres anvendelse relationelle og dermed cirkulære. Lederen fastholder samtalen i det at få medarbejder A til at bevæge sig mellem spørgsmål og MUS-samtaleemnet, hvor han på anerkendende måde viser interesse for at udvide og perspektivere medarbejderens forståelse og muligheder i forhold til dagligdagen og stiller spørgsmålet: **Så hvad er det du gerne vil have af nyt ind i forhold til det der – nu tænker vi noget du gerne vil have fat i i forhold til undervisningen?** Hvortil medarbejder A svarer: *Det er måske at blive bedre til at kombinere leg, kommunikation også læring.*

Lederen inddrager tavlen og nedskriver og visualiserer dermed de tre nøgleord: leg, kommunikation og læring – og medarbejder A tilføjer samtalen: *Ja, motorik hører sådan set også med til de der med leg og bevægelse – leg og motorik er det væsentlige.* Hvorefter lederen supplerer nøglebegreberne på tavlen med *motorik* og *bevægelse*. I det flg. cirkulære refleksive spørgsmål spørger lederen: **Hvis du tænker tilbage på det her område der står i forhold til det der står heroppe på tavlen – er der så nogle andre områder, du kan sige der var måske noget at hente der?** Medarbejder A svarer: *Hvad tænker du på?* Lederen fortsætter: **Det kunne godt være inspiration i forhold til det der står på tavlen – er der noget du tænker det har du oplevet tidligere i andre sammenhænge?** Og medarbejder A svarer: *Tænker du udenfor skolen eller?* Lederen svarer og giver eksempler: **Ja, det kunne også være i skoleregi eller mere generelt! Her oplevede du selv at det var en naturlig del?** En lang pause i samtalen opstår.

Her midtvejs i videoobservationen laver lederen en opfølgning og stiller et handlingsafklarende spørgsmål: **Det jeg hører lige nu – at I faktisk allerede er godt i gang med det der (peger på tavlen) – Skal vi så ind og snakke planlægningsdelen af det her – Hvordan kan man planlægge det mere ind naturligt?** Medarbejder A svarer: *Ja, (kigger mod tavlen).* I endnu et forsøg på at skabe nye ideer og muligheder stiller lederen et cirkulært refleksivt spørgsmål: **Vi kan jo begynde med at lege med, at I har været med på det her kursus – nu begynder vi så at sige: Hvordan skal vi så gøre det? Hvordan kan vi gøre det i vores samtale her fx hørte jeg du sagde noget om planlægning og I havde det med i planlægningen – Kan I gøre noget i forhold til det (peger på tavlen og cirkler med**

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

hånden) og få det ind allerede nu så I kan være mere på vej (peger på kursusbeskrivelsen på bordet) – Kan man komme mere på vej og få mere af det der naturlige ind i sin undervisning? Efterfulgt af en lang tænkepause for medarbejder A mens hun kigger på tavlen formulerer lederen endnu et cirkulært og uddybende spørgsmål med løsningsforslag: **Er der noget i det daglige, du kan se I gør.. kan du koble noget ind... eller på den måde I holder møde på ...eller?** Og medarbejder A svarer hurtigt: *Nej, jeg synes faktisk at vi er skide effektive, vi får virkelig vendt nogle holdninger, vi har det virkelig godt når vi går fra de der møder.* Igen efter en lang tænkepause tager medarbejder A tråden op og giver løsningsforslag i forhold til tavlens nøgleord, og konkluderer at nøgleordene skal medtænkes ind i undervisningen og planlægningen i løbet af året.

Lederen laver en timeout og stiller et handlingsafklarende og opsamlende spørgsmål: **Vi gik i gang med Vi tager lige en timeout ... i forhold til indsatsområderne ... skal ind omkring noget mere af det?** Og igen efter en lang pause i samtalen svarer medarbejder A nej, og hun oplever, at hun og lederen er i fuld gang men fremhæver endnu en gang: *Men det er det der med at få noget ude fra også.* Lederen fortsætter i tanken om at hente inspiration indefra og griber udtrykket vidensdeling fra medarbejder A's tidligere svar og i et cirkulært refleksivt spørgsmål: **Nu er I i gang med det der med vidensdelingen hvordan kan I så få det i gang?** – og fortsætter: **Skal vi snakke om det og bygge på det på et nyt spor (peger i forhold til tavlen) med de andre personaler?** Medarbejder A svarer med et løsningsforslag, at det ville være oplagt at tage det op på et teammøde. Lederen fastholder medarbejder A's i løsningsforslaget og konkluderer: **Nu har I så lagt det på som punkt!** – og medarbejder A går med i samtalen og siger, at de skal have lagt en eller anden form for strategi og konkluderer selv: *det jo er sådan noget vi skal gøre på teammøderne.* Lederen noterer punkterne "teammøde" og "opstart" på tavlen og opsamlers i bemærkningen: **Det var så opstarten, det teammøde her.** Hvorefter Medarbejder A nedskriver nøgleordene fra tavlen på papir.

I forskningsinterviewet med lederen indfanger vi; - for lederen er det styrende i MUS-samtalen en balancegang i relationen til medarbejder A at erhverve sig viden og lade medarbejderen styre og fremlægge tingene. Lederen ser sin opgave at skabe rammer for medarbejder A's egne handlinger og beslutninger, og siger: *Nej, jeg er optaget af at vedkommende skal finde sin egen løsning, sådan oplever vi det.* Lederen er bevidst om at forholde sig i en passende afstand i samtalen og siger: *det er jo sådan en balancegang og jeg kan også høre om jeg er kommet for tæt på og jeg så skal trække mig tilbage.* Lederen anvender bl.a. spørgsmål som skaber metaforer og billeder som nyttige virkemidler i en fremadrettet samtaleproces og siger: *Det kommer an på situationen fx at sætte et billede på, og det kunne også være at forsøge at tegne dvs. at tegne det man (medarbejderen) forsøger at fortælle, hvis det giver en bedre forståelse eller bare uden forståelse.*

Interaktion og feedback er vigtige elementer i Batesons læringsbegreb, og vi oplever i interaktionen mellem lederen og medarbejder A, at de forståelser og handlinger, der forekommer i MUS-samtaleprocessen er *gensidigt responsive*. Det betyder, at enhver hændelse i interaktionen mellem leder og medarbejder A kan betragtes både som stimulus, respons og forstærker. Sammenhængen mellem stimulus-respons-forstærker er konstruktioner, som lederen og medarbejderen i interaktionen former for at få struktur og mening i deres iagttagelser, men konstruktionerne formes ikke nødvendigvis på samme måde, da det afhænger af perspektivet situationen betragtes ud fra.

I forskningsinterviewet med medarbejder A indfanger vi medarbejderens oplevelse af tanker og forestillinger bliver sat i system og dermed får medarbejderen større overblik, hvilket føles rart, samt det at blive lyttet til, men får ikke nye ideer og muligheder, hvilket ytres i flg. udsagn: *I dag var det i hvert fald det der med at få et større overblik, men jeg føler mig ikke skubbet nogen steder hen. Det var mere det, jeg havde gjort mig nogle tanker om, men fik ting sat i system med et større overblik, men ikke at jeg blev flyttet nogle steder lige i dag.*

I interviewet med medarbejder A indfanger vi også, at medarbejderen undervejs i samtalen oplever at noget forstyrrer hendes mening og synspunkter og siger: *Jamen, det var nok det der med, at når vi jo har hørt om hinandens kompetenceområder og få lagt strategi for det, og at det så bliver en realitet.* Strategi for samtalen og dermed realitet kan påvirke mening og synspunkter.

Ud fra Batesons læringsniveauer tolker vi, at medarbejder A befinder sig på læringsniveau I og II. Medarbejderen har bevæget sig fra læringsniveau 0. Feedbackrelationerne mellem medarbejder A og lederen giver mulighed for afprøvning af handlemuligheder og korrektion af fejl, hvor der sker forandringer. Når vi tolker, at der sker en læring I er det ud fra oplevelsen, at der sker forandring af medarbejder A's spontane og rutineserede handlemønstre i samtalen. Vi oplever at læring og læreproces i MUS-samtalen forløber efter følgende skema: valg af handling, konstruktion af feedback, der anvendes som korrektion af handling og valg af ny handling og fremdeles. Når vi fastholder, at medarbejder A befinder sig på læringsniveau I skyldes det, at nye handlemuligheder vælges indenfor den samme kontekstualisering og afprøves, bekræftes eller afkræftes gennem læring I. De valgte handlinger eller forståelser er kendetegnet for interaktioner i kontekster, der ikke gøres til genstand for læring eller forandring på niveau I.

Når vi samtidig tolker, at medarbejder A befinder sig på læringsniveau II begrundes det ud fra, at vi oplever ændringer af mentale strukturer hos medarbejder A omsættes til iagttagelige handlinger, som fx forståelse af sammenhænge ud fra nøgleordene på tavlen,

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

som hun skal omsætte til nye handlinger i den fremtidige planlægning i undervisningen og ved teammøder. Læring II fremstår som et to-sidet læringsniveau, der på den ene side handler om læring i den konkrete MUS-samtalekontekst, og på den anden side de ændringer i den måde kontekster inddeles eller kontekstualiseres på. I samtaleprocessen mellem leder og medarbejder A sker læring II gennem reflektiv re-kontekstualisering.

Medarbejder A kunne have valgt at ignorere skuffelsen og fastholdt handlingen i forventningen om at få kurset, og hun forbliver på læring 0. Hun vælger en anden handling og bevæger sig på læring I. Vi tolker, at medarbejder A reviderer sin kontekstualisering, og der sker en læring II gennem en bevidst refleksion, som vi oplever under de mange lange samtalepauser i videosekvenserne. Et andet aspekt ved læring II er, at det bidrager til forenkling af medarbejder A's informationsbearbejdning, fordi læringsniveauet gør det muligt for medarbejderen at håndtere en lang række situationer indenfor samme generaliserede dagligdags-kontekst – og hermed ud fra samme forventningsskema. Vi tolker, at medarbejder A på læringsniveau II bliver en måde, hvorpå medarbejderen reducerer kompleksiteten i sin interaktion med lederen jf. medarbejder A's fremhævelse i forskningsinterviewet af sit større overblik i kommende planlægning af undervisningen og teammøder. Vi oplever, at medarbejder A's læring kan overføres eller transformeres fra MUS-samtalekonteksten til dagligdagens kontekster i undervisningsplanlægningen og til teammøderne og anvende *lære at lære at modtage signaler* som udgangspunkt for hendes fremtidige handlinger.

4. På opdagelse og indfangning af nye handlemuligheder og evaluering mhp læring i forhold til MUS-samtalen og processen. Hvilke spørgsmålstyper anvender lederen i forbindelse med aftale- og opfølgingsdelen samt i den evaluerende og lærende del?

I sidste del af videoobservationen anvender lederen handlingsafklarende og evaluerende spørgsmål. Når lederen anvender disse handlingsafklarende spørgsmål, giver det ham mulighed for at komme med konkrete forslag formuleret som ideer og hypoteser, hvilket giver medarbejder A mulighed for at reflektere over mulighederne og dermed skabe et overblik over de elementer i historien, som er udfoldet i løbet af samtalen.

Lederen stiller spørgsmålet: **Så hvis vi tager et break lige nu – så er vi færdige med det omkring alt det – er vi ikke? Skal vi tilbage til** Og hertil svarer medarbejder A: *Du skal bare skrive det der (peger på kursusbeskrivelsen på bordet) at jeg gerne vil på det der kursus (griner..).* Lederen fortsætter i handlingsafklarende spørgsmål: **Hvis du tænker tilbage på sedlen her (peger på medarbejderen papir og peger på det) – Er vi så kommet omkring det, som du gerne vil ha` her – eller det som du gerne vil have vi skal snakke om? – og: Er der andre samtaleemner vi skal have snakket om for at samtalen er en succes, noget du tænker?** Hvortil medarbejder A svarer, at det er der ikke.

Lederen går ind i evalueringsdelen af MUS-samtalen med metacirkulære/refleksive spørgsmål for at indfange den evaluerende og lærende del i samtalen og processen og spørger: **Det jeg synes, at vi gør nu, det er at vi afrunder samtalen – Hvor i samtalen synes du at det gik godt? Hvor synes du at det var en god samtale – en successamtale?** Medarbejder A svarer ok og spørger til formålet med det, hvortil lederen forklarer: **Det er det, at jeg lige skal høre i forhold til det næste gang vi snakker sammen, hvordan det virker, hvad der virker og om det virker!**

Efter en lang samtalepause fortsætter lederen i metaspørgsmålet: **Hvornår i vores samtale her, synes du at der var ...** hvor til medarbejder A afbryder lederen: *... at der var gennembrud!* Og lederen konstaterer med løftede arme og i et højt grin, at der skete et eller andet og fortsætter: **Der hvor du blev tændt – er der noget lys der blev tændt eller nogle ideer eller?** Medarbejderen mener ikke, at der blev tændt et lys eller fik nogle ideer, men fremhæver det at se det hele i en større sammenhæng, få klargjort hvad de allerede gør i dagligdagen og blive bedre til at få sat overskrifter, hvor hun henviser til nøgleordene på tavlen. Nøgleordene i MUS-samtalen, som står på tavlen, skaber en bevidstgørelse for medarbejder A, hvad hun og kollegerne gør i dagligdagen, og hun fremhæver, at nøgleordene har været med til at give hende et større overblik, - og siger: *Jeg kan godt forestille vores planlægning, Fio og min planlægning, når jeg ser de der overskrifter - Det kunne være, at jeg skulle skrive de der punkter ned.* Lederen afslutter samtalen.

Når lederen anvender metaspørgsmålene i samtaleprocessen, er det for at skabe overblik og et refleksionsrum for lederen, der er med til at kvalificere processen. Formålet med de metacirkulære og metarefleksive spørgsmål har til hensigt at skabe en refleksiv position i samtalen. Spørgsmålene skaber samtidig et refleksivt tredje øje, der tydeliggør, at lederen har en løbende dialog med sig selv om samtalens kontekst. Der er tale om en anden ordens samtale om samtalen. Lederen bevæger sig tydeligvis mellem spørgsmål og metaspørgsmål, mens medarbejder A bevæger sig mellem spørgsmål og sagen – altså MUS-samtalen.

Vi oplever, at det er vanskeligt for medarbejder A at give lederen feedback på metaspørgsmålene, der går på samtale om samtalen. Efter flere anstrengelser sker et gennembrud, - et udtryk som medarbejder A selv anvender, og lederen føler sig tydeligvis lettet, hvilket kommer til markant udtryk i både kropssprog og det verbale. Vi vælger at tolke, at en af årsagerne til den manglende sammenhæng mellem spørgsmålenes hensigt og effekt er, at der kan være forskel på det, lederen siger, og det medarbejder A hører og forstår. Dette understreger blot, at vi i vores autopoietiske univers hører det, der passer i vores egen virkelighedskonstruktion jf. Hornstrup.

I forskningsinterviewet med medarbejder A indfanger vi, at samtalen bliver rundet af og sat i system, men en egentlig konklusion bliver ikke lavet mht. til kursus og det videre forløb, og hun oplever det således: *men nogen egentlig konklusion kom der ikke, for det var jo egentlig bare at jeg fik fortalt om hvad jeg går og laver, også var det at jeg sagde at jeg gerne vil have inspiration udefra (kursus).* Af tidligere erfaringer kunne medarbejderen have tænkt sig en klar udmelding fra lederen og grønt lys for kursus, det motiverer og siger: *Men jeg kunne så godt tænke mig hans konklusion på det her havde været; at du skal selvfølgelig have det her kursus! - Så jeg kan blive skubbet lidt videre.* Medarbejderen oplever samtalen som en god samtale, men savner handleplaner og tilsagn om kursus. I en god samtale bliver der lyttet, og lederen får dermed en viden om medarbejderens arbejdssituation og udviklingsønsker for fremtiden, og hun fremhæver: *at jeg føler, at han har hørt, hvad jeg siger, og at han godt ved, hvad det er, at jeg gerne vil – fornemmer jeg på ham – det er jo også en del af det – at blive lyttet til.*

I forskningsinterviewet med lederen indfanger vi, at lederen anvender forskellige metodikker i forhold til konklusion på samtale. Ud fra lederens visualisering på tavlen af nøgleord for samtalens indhold konkluderer medarbejder A selv på handlingsstrategi og planlægning. I MUS-samtale 1 oplever lederen, at *hun var god til at gøre det i forhold til konklusionen gik det på, at hun var med på det i forhold til tavlen og gå ind i selve undervisningen.* En af metodikkerne som lederen fremhæver i samtaleprocessen er: *det er jo at spørge til tidligere erfaringer – det at spørge tilbage til pågældende situation – eller lave en scene, hvor den pågældende selv står i situationen og skal gøre nogle ting, det der en anden person ville have gjort, hun tror han eller hun ville have handlet.*

Videre i interviewet med lederen tolker vi med afsæt i den positive relation mellem leder og medarbejder A, at der er etableret et medarbejderengagement og en plan for handling og strategi, hvilket lederen følger op på senere. Den visuelle tavlemetodik kan udbygges og dermed fastholde aftale samt tydelige rolleafklaring fremover.

I forskningsinterviewet med lederen tolker vi, at det forberedende ledelsesspørgsmål til MUS-samtale 1 er et bevidst valg og adskiller sig fra den rituelle samtale ved at engagere medarbejderne og i følelsen af at blive løftet på en anerkendende måde. En successamtale bygger på det forberedende ledelsesspørgsmål, medarbejderens engagement og fremkomne plan i samspillet mellem leder og medarbejder A.

Vi indfanger også lederens overvejelser i interviewet efter MUS-samtalen. Lederen vil i forhold til medarbejder A her gå ind og sætte nogle flere ord på fx *til slut at sige og slutte af med på tavlen; vi gør sådan her i forhold til aftale, - også vil jeg også nok spørge i forhold til, hvordan min rolle skal være i samtalen fremover, og hvad hun har brug for præcis der.* Det vigtigste i overvejelserne for lederen er: *hvordan kan jeg sikre mig at de vil*

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

få en succesamtale med mig som leder, og han udtrykker: at de får noget med ud af døren, - en eller anden ting og at den ting de får med ud af døren, det er der lavet en plan for. Succeskriteriet og fokus ligger hos medarbejder A, og lederen ser sin rolle således: jeg er blot den mur de skal spille bold op ad... om den er blød eller hård!

Analysen af medarbejderudviklingssamtale 2 med leder & medarbejder B

1. På opdagelse og indfangning af konteksten i MUS-samtaleprocessen. Hvilke spørgsmålstyper anvender lederen i afklaring af rammer og mål samt afdækning af emnet i MUS-samtalen?

Inden MUS-samtalen begynder lederen at forhandle den overordnede kontekst for samtaleprocessen. Det sker ved, at han som forberedelse til samtalen, beder medarbejder B udarbejde punkter for samtals indhold ud fra følgende spørgsmål: **Hvis samtalen har været en succes for dig, hvad skal vi så have talt om?** Spørgsmålet er et metaspørgsmål, der er rettet mod at tilføje den refleksive position i samtalen, samtidig med at det er rettet mod processen og konteksten for samtalen. Spørgsmålet kan også kategoriseres som et kontekstafklarende spørgsmål, der har til formål over for medarbejder B, at synliggøre de forventninger, lederen har til rammer og roller for MUS-samtalen. Vi tolker, at lederen implicit tager udgangspunkt i den konstruktivistiske erkendelse- og læringsteori, idet han opfatter medarbejderen som et meningsskabende individ, der selv konstruerer sin egen mening og viden, og at medarbejderen gennem denne konstruktion opnår en læring.

Det kontekstafklarende spørgsmål og punkterne til dagorden tolker vi som kontekstmarkører, der jf. Bateson, kan forstås som signaler, der klassificere kontekster. Hermed kan medarbejder B fastlægge hendes adaptive forventninger til interaktionen i MUS-samtalen, ud fra tidligere MUS-samtaler. Ud fra forskningsinterviewet tolker vi, at medarbejder B har følgende forventninger til MUS-samtalen. Medarbejder B fremhæver: *jeg synes et eller andet sted at- jeg synes at de bliver mere personlige - det er ikke kun udviklingsbaseret, men at man faktisk også kan få lov at sige at såen og såen er mine arbejdsdage lige nu og det er smadder godt eller det er rigtigt.* Medarbejder B påpeger, at mange måske tager nogen ting med til MUS-samtalen, der måske ikke er de store problemer, men når man nu har mulighed for at tale med ledelsen indenfor fire vægge uden at telefonerne ringer, så samler man tingene sammen.

Ud fra Batesons logiske kategorier for læring tolker vi, at medarbejder B ved forberedelserne til MUS-samtalen og senere i sin afklaring af konteksten ved samtalen med lederen, bevæger sig på læringsniveau 0. En læring, hvor hun har handlet spontan uden refleksion og korrektion af fejl, men ud fra en bestemt forventning, hvor hverken handlingen eller forventning efterfølgende korrigeres på grundlag af feedback. Altså ud

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

fra den handling hun umiddelbart finder mest hensigtsmæssig. Læring 0 betegnes også som responspecificitet, da den valgte handling er tæt knyttet til signalet og den helhed, hvor signaler forekommer.

Kontekstafklaringen fortsætter ved selve MUS-samtalen, hvor lederen i videoobservationen, med udgangspunkt i punkterne fra dagsorden ytrer: **Hvis du skal vælge ud fra de 3 der står her og det skal være en vellykket samtale, hvorfor en af de tre, der står her, skal vi starte med?** Her har lederen fokus på det indholdsmæssige af MUS-samtalen, og han anvender både et lineært og et refleksivt spørgsmål for at få et indblik og en afklaring af sagen ved samtalen. Lederen vælger altså her at anvende spørgsmålskategorier, der er rettet mod fortid og nutid - med det formål at skabe afklaring for de involverede. I afklaringen af sagen ved MUS-samtalen svarer medarbejder B: **Egentlig vil jeg godt snakke...** Her tolker vi, at medarbejder B i sit prioritering af punkter tager afsæt i det begreb Bateson kalder *konstruktion*. Et begreb hvor individets informations tilegnelse og forståelsesproces er baseret på forskelle, men særligt de forskelle, der gør en forskel for det enkelte individ. Et andet afsæt kan tages i Maturana udtryk: *Alt, hvad der siges, siges af nogen*. Et udtryk for at vores virkelighedsopfattelse er afhængig af os selv, og at det er iagttageren, der frembringer en verden igennem en distinktionshandling, som adskiller det der karakteriseres, som noget, der skiller sig ud fra dets omgivelser.

Lederen fortsætter med afklarende og uddybende spørgsmål, og han udtrykker i videoobservationen: **Altså det er en ting for meget?** Og fortsætter: **I forhold til de 3 situationer der?** Lederen har et andet billede af samtalsindhold end medarbejder B. Et billede lederen har dannet ud fra de punkter, som medarbejder B tidligere har afleveret til samtalen. Han udtrykker i forskningsinterviewet: *Ja jeg spørger hende også om, det er det her, vi skal snakke om*. Medarbejder B er heller ikke 100 % afklaret med, hvad MUS-samtalen skal gå ud på, selv om hun for længe siden har afleveret stikord til lederen. Vi tolker, derfor at både lederen og medarbejder B bevæger sig i en metaposition i forhold til afklaring af konteksten for MUS-samtalen.

Lederen kan mærke, det er vigtigt for medarbejder B at få afklaret den situation, hun er i lige nu - med arbejdsopgaver 3 steder. Lederen fremhæver: *Det var det, hun valgte at tage udgangspunkt i - det hun godt ville snakke om*. Herudover vil hun tale om ansættelse, fremtiden og forventninger til hende og lederen ytrer: *Ja det er hende, der får lov til at bestemme hvad medarbejdersamtalen skal indeholde*. Her tolker vi igen, at lederen bevæger sig i en metaposition til afklaring af samtalen. En tolkning vi også indfanger i lederens oplevelse af, at medarbejder B ligesom ligger rammen for samtalen og siger: *En ramme som på ingen måde generer lederen*.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Kontekst begrebet er fundamentalt indenfor den systemiske tænkning. Begrebet er opstået inden for Batesons læringsforståelse, hvor Bateson påpeger at forudsætningen for overhovedet at tale om kategorisering af læring, må være en antagelse om at viden og færdigheder fra en interaktion, kan overføres til en anden. Kontekst begrebet kommer egentlig fra græsk og betyder "sammenfletning," men oversættes ofte med sammenhæng eller den ramme et fænomen opstår inden for. Konteksten er altså rammen for hvor kommunikation foregår, og hvordan der skabes relationer mellem mennesker. Hvis rammen er uklar, giver den ofte anledning til misforståelser for, hvordan vi skal forstå en given handling eller oplevelse. Ved en misforståelse eller et problem er forudsætningen for, at der kan skabes koordinerede forståelser mellem mennesker i grupper og organisationer, at de implicerede parter kan sætte sig i "metaposition" eller "metakommunikation" til misforståelsen. Konteksten bliver derfor en vigtig faktor for lederen, da mange samtaler løber af sporet, fordi rammen for samtalen ikke er afklaret, og der ikke er opnået en fælles forståelse for en meningsfuld og lærerig dialog, hvor medarbejderen føler sig set og hørt.

2. På opdagelse og indfangning af cirkularitet – mønstre og sammenhænge – herunder autopoiise, domæner, neutralitet, sprog & anerkendelse i MUS-samtalen. Hvilke spørgsmålstyper anvender lederen i sin undersøgelse af cirkularitet – mønstre og sammenhænge?

I den fortsatte afklaring af konteksten anvender lederen parafrase, hvor han omskriver medarbejder B's udsagn med det formål at gøre det lettere forståeligt. For som han nævner i forskningsinterviewet: *det var hende, der skulle komme frem med det – hvad det var.* Anvendelsen af parafrase kommer fx til udtryk i videosekvens 3:48 i videoobservationen, hvor medarbejder B siger: **Jamen det er... jeg har jo vendt det meget et og andet sted er det jo et spørgsmål om det er muligt at gøre noget ved det nu.** Hertil svarer lederen: **Hvad tænkte du der kunne være svært?** I gennem denne dialog er lederen åben, nysgerrig og imødekommende, så der kan opstå en sproglig kobling og en fælles forståelse mellem medarbejder B og lederen. Den sproglige kobling tolker vi med afsæt i Maturanas erkendelsesteori, som en strukturel kobling mellem to autopoietiske systemer, nemlig mellem medarbejder B og lederen, hvor en historie af tilbagevendende interaktioner fører til strukturel overensstemmelse. Denne kobling tolker vi som en dannelse af en metacellulær enhed. En enhed hvor lederen og medarbejderen udover at fungerer indenfor deres egen grænser, samtidig gennem deres kobling etablerer en særlig ny sammenhæng. En sammenhæng vi tolker som en fælles virkelighed eller univers. I relationer mellem mennesker er det vigtigt at vi gennem vores egen meningsstrukturer kommunikativt, kan koble os til den samme ydre verden og derved at få koordineret de forskellige forforståelser vi har til en given situation, således at vi sammen i relationen kan danne et fælles univers i viften af alle vores multi-verser.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Maturana pointer, at virkeligheden er afhængig af iagttageren og at der vil være ligeså mange virkeligheder, som der er individer. Virkeligheden er ikke noget der er, men noget der konstrueres og opleves af det enkelte individ. Det er derfor vigtigt for den sproglige kobling og forståelse, at lederen har en god sproglig evne til at kommunikere med medarbejder B, således at dialogen i samtalen giver mening for medarbejder B. Vi kobler os nemlig kun på det, der giver mening. I forskningsinterviewet udtrykker medarbejder B, at hun oplever at lederen rimelig hurtigt får en forståelse for, hvad hun synes der er hendes problem og ytrer: *altså hvad jeg egentlig gerne ville snakke om*. Så medarbejder B oplever, at lederen er en medspiller og *fremhæver: jeg var ikke bange for at sige, at jeg måske kunne forstå at vi kunne se på problemet og jeg sådan set også har en løsningsmodel, hvis jeg må have lov til at smide den på bordet*. Medarbejder B oplever, altid at lederen er åben, imødekommende, tilpas involveret og engageret. Så medarbejder B har under dialogen i samtalen en klar fornemmelse af, hvor lederen er. Vi tolker, derfor at lederen gennem sin spørgemåde og sit åben og imødekommende væsen har skabt en atomsfære i MUS-samtalen af en fælles forståelse og mening.

Ud fra en cirkulær forståelsesform er det vigtigt for lederen at lede efter sammenhænge, dvs. samle bidder af begivenheds- og handlingsforløb til en større helhed og derved rettet opmærksomheden fra det enkelte individ til mønstret af relationer, tanker og handlinger. En opmærksomhed både medarbejder og leder er medspiller af og har medansvar for. I videoobservationen er der flere eksempler på, at lederen ved at anvende spørgsmålskategorier, der har afsæt i at perspektivere fortid og nutid og en cirkulære spørgemåde med cirkulære spørgsmål, går på opdagelse i sagen sammenhæng og udforsker sammenhænge og mønstre for her igennem at medvirke til, at medarbejderen får udvidet og perspektiveret hendes forståelse af sagen. Dette indfanges fx i videosekvens 3:48, hvor lederen spørger: ***Hvis vi skulle tage den samtale, hvis vi skulle lave den samtale omkring det, hvordan skulle vi så gøre det mht. til P's timer for så er der jo flere timer hos L?*** og han fortsætter: ***Kunne man gøre det periodevis så?*** Og i videosekvens 10:40 hvor lederen spørger: ***Skal jeg skrive noget af op på tavlen i forhold til den samtale, tror du ikke det kunne hjælpe, hvis der kom noget på tavlen... tanker i forhold til samtalen... vil det være træls eller?*** Og hvor han senere fortsætter med: ***Jo hvad tænker du ellers?*** I forskningsinterviewet nævner lederen, at han overvejer, hvordan han skal stille sine spørgsmål, så de ikke blev styrende for samtalen. Vi tolker her at lederen under samtalen og er i en refleksiv position – i et tredje øje - hvor han er opmærksom på hans egen forforståelse og dens indflydelse på spørgsmålene, han stiller. En opmærksomhed vi tolker også kommer til udtryk i forhold til begrebet neutralitet.

I hele videoobservationen på nær i videosekvens 9:04, 22:01 og 27:18 tolker vi, at lederen overvejende udviser en neutralitet og dermed en nysgerrig og ydmyghed i forhold den relation, der skabes mellem medarbejder B og lederen. I videosekvens 3:48 spørger han:

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Hvad tænkte du der kunne være svært? og har I snakket om det? Dette tolker vi, som en nysgerrighed og en accept af, at han oplever at alle historier eller oplevelser er lige rigtige. Dette bekræftes af hans udsagn fra forskningsinterviewet, hvor lederen fremhæver: *Det var hende, der skulle komme frem med det – hvad det var.*

Et indtryk af neutralitet, der forstærkes, selv om han i forskningsinterviewet ytrer: *en samtale der burde være uproblematisk og at hun bare skal have taget sig sammen og så få taget den samtale*, så tolker vi, at han gennem dialogen med medarbejder B ikke giver udtryk for denne holdning, men interagerer uden at tage parti og fremtræder åben og lyttende og både indgår i og antager metaposition i forhold til medarbejder B. Vi tolker derfor, at lederen er opmærksom på at egne ideer og holdninger kan påvirke, det man ser og gør. Det bekræftes i forskningsinterviewet, at han inden samtalen, har overvejet sit kropssprog og hvordan han ved hjælp af dette, kan give udtryk for at være involveret og engageret i samtalen. Lederen er derfor meget opmærksom på gennem samtalen at udvise en ro og imødekommenhed, der giver anledning til, som han udtrykker i forskningsinterviewet: *bare sig og bare fortæl.*

I lederens indfangning af mønstre og sammenhænge bryder lederens æstetiske interesse og respekt for andre mennesker igennem. Fx i videosekvens 10:40 og 13:45 hvor lederen gennem de cirkulære og reflektive spørgsmål finder mønstre og sammenhænge i de punkter som medarbejder B skal anvende ved samtalen med P. Her vælger lederen en tilgang til medarbejder B, der understøtter en nysgerrighed og respekt. Respekten tolker vi også kommer til udtryk i videosekvens 19:44, hvor lederen gennem sin korte opsummering af, hvad der skal til for at løse sagen for medarbejder B siger: ***Der er mange ting der lige skal til faktiskmen det viser også bare hvor langt I er med A, hvis I vil have en tilbagemelding på det – det kunne jeg ikke se for et år siden at han ku vel?*** Og han fortsætter: ***Jeg hører det du siger med at han i hold timerne, at han kan kobles på jeres team – og alt det der, det er godt - det er rigtigt godt.*** Respekten for andre er en forudsætning for neutralitet. Det er måden vi handler, der defineres som neutralitet. I lyset af dette, tolker vi, at lederen agerer med neutralitet, selvom han ganske kort i et glimt i videosekvensen 9:04 træder i karakter som lederen, der anviser handlinger. Det sker, hvor han siger: ***Jamen jeg vil anbefale at du tager en snak med P og høre, hvordan det kan lade sig gøre, hvordan det kan strikkes sammen.*** Dette kan selvfølgelig tolkes, som om lederen reflekterer over mulighederne og formulere en ide til medarbejder B, men på baggrund af hans udsagn fra forskningsinterviewet, hvor han udtrykker: *hun skal bare have taget sig sammen og så få taget den samtale*, så tolker vi at hans lederrolle et kort øjeblik skifter. Dette skift kommer også til udtryk i videosekvens 22:01, hvor medarbejder B spørger: ***Min fremtidige ansættelse, de kan vi godt snakke om, men det kan du vel ikke gøre så meget ved?*** og lederen svarer: ***Nej du ved hvordan systemet er i forhold til det – altså lige nu ved jeg ikke, altså i normal skolen er der en af de gamle der***

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

stopper nu her igos og S mht.. ... og så er der jo i forhold til børnetallet. Skiftet fortsætter i videosekvens 27:18, hvor medarbejder B spørger: **Så skrev jeg det om forventninger til mig, gad vide om de forventer, sådan at jeg skal deltage i noget eller gå mere ind i noget eller være mere et eller andet, det tænkte jeg, det kan jeg jo prøve at spørge om?** Her svarer lederen: **Jeg har ikke sådan de forventninger, jeg har i forhold til tidsbegrænset ansættelse er, at gør det så godt man kan og det jeg kan se nu, har jeg mange jeg skal kigge på, det jeg kan se umiddelbart, så kører det rigtigt godt, ikke mindst sidste år, men også i år, sidste år hvor jeg fik en melding via L mht. ham der, den besværlige dreng med forældrene var det ikke K.** I forskningsinterviewet giver lederen udtryk for, at han fornemmer skiftet i hans lederrolle, da han hører medarbejder B ytrer: *Nu vil jeg gerne høre hvad.* Et skift som lederen oplever, som et skift fra coach til leder. Vi tolker, at lederen gennem MUS-samtale 2 bevæger sig i forskellige positioner som leder.

Ud fra et systemisk grundlag kan ledelse jf. Hornstrup betragtes som en positionering, hvor ledelse skal opfattes som *en refleksiv forholden sig til de mange aspekter af det at lede.* Det, at en leder kan positionere sig, betyder, at lederen kan skabe et overblik over og sætte fokus på de forskellige områder, der kræver lederens opmærksomhed. Hornstrup konkretiserer ledelse i fire overordnede positioner; en organisationsledelsesposition; en produktionsledelsesposition; en personaleledelsesposition og en konsulentposition. I MUS-samtalen 2 tolker vi, at lederen gennem MUS-samtalen bevæger sig fra konsulent positionen i begyndelse af samtalen til at være i personale- og produktionsledelsespositionerne i slutning af samtalen.

I MUS- samtale 2 har vi fået indtryk af, at lederen udviser uærbødighed i interaktionen med medarbejder B. Dette kommer til udtryk i videosekvens 3:48, hvor han spørger: **Hvad tænker du, der kunne være svært?** Her tolker vi, at lederen forholder sig kritisk til sine egne tanker og bevæger sig i M2 svarende til figur 3 og 4, idet han i forskningsinterviewet ytrer: *en samtale der burde være uproblematisk* og han fortsætter *hun skal bare have taget sig sammen og så få taget den samtale.* Her tolker vi, at han egen holdning skinner igennem – nemlig; at han opfattelse af samtalen med P er uproblematisk og at medarbejder B måske allerede burde have taget denne samtale og ikke have ventet til efter MUS-samtalen. I videosekvens 10:40 indfanges uærbødigheden ved at lederen anvender refleksive spørgsmål i forhold til medarbejderens afklaring af hvilken områder hun skal tænke ind i samtalen med sin kollega. Vi tolker, at lederen bevæger sig i nutid-fremtid perspektivet i de cirkulære refleksive spørgsmål. Han spørger fx: **Hvad tænker du der?** og **Noget med at kende hende?** Vi tolker, at lederen udviser uærbødighed og respekterer alle oplevelser og derved sætter objektiviteten i parentes. Idet han er opmærksom på, at "der er noget der er" og som ikke står til diskussion, hvilket fremgår af forskningsinterviewet med lederen, hvor han udtrykker at han en forståelse for: *Jeg er umærket klar over at hende, der sidder der, ligesom alle mulige andre, gerne vil have en*

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

bekræftelse, der er ikke noget bedre, det giver ro helt ind, men det kan jeg bare ikke give og vil aldrig give det.

Vi tolker, at vi gennem videoobservationen indfanger de tre professionelle domæner i den sproglig handling mellem medarbejder og leder. Vi tolker, at forklaringsdomænet overordnet er en implicit del af samtalen i alle videosekvenserne på nær i sekvenserne 2:30, 22:01, 27:18 og lidt af 3:48. Denne tolkning beror på, at vi gennem videoobservationen og forskningsinterviewerne oplever, at virkeligheden ved samtalen er præget af en mangfoldighed af oplevelser, opfattelser og forklaringen, hvor såvel lederen som medarbejderen er ligeværdige i dialogen, i historierne der dannes og perspektiver for samtalen. I dette domæne er den cirkulære forståelsesform fremtrædende, hvilket også er det, vi har indfanget gennem de cirkulære og reflektive spørgsmål i videoobservationen. Dette kan illustreres med videosekvensen 10:40, hvor lederen ytrer: ***Skal jeg skrive noget af op på tavlen i forhold til den samtale, tror du ikke det kunne hjælpe, hvis der kom noget på tavlen... tanker i forhold til samtalen... vil det være træls eller?*** Forståelsesformen fremmer forandring, hvor både medarbejder og leder er ansvarlig for at være en spiller i skabelsen af en interaktion, hvor der er mulighed for læring og udvikling. Lederen kan derfor opfattes som en del af det observerende system. Et system, der kan betragtes ud fra anden ordens kybernetikken, hvor de løsninger, forståelser og meninger, som lederen og medarbejderen finder frem til ved interaktionen, er farvet af deres personlige og faglige erfaringer, værdier og ønsker.

Med fokus på anden ordens kybernetikken er det interessante spørgsmål, hvordan kan lederen og medarbejderen bære sig ad med at skabe erkendelse eller læring. Udfordringen for lederen er derfor at anvende cirkulære og reflektive spørgsmålstyper for at intervenere medarbejderens forståelse således, at den tager den ønskede retning ud fra de faglige og ledelsesmæssige perspektiver fx ytrer lederen i forskningsinterviewet at for ham er et tilfredsstillende resultat for samtalen: *at medarbejderen får løst den situation, hun er i, da hun ikke trives med at være 3 steder og at løsningen sker hurtigt.*

I videosekvenserne 2:32, 30, 22:01, 27:18 og lidt af videosekvens 3:48 er det produktionens domæne, der er den styrende forståelsesramme for den iagttagelse vi gør os her. Den tolkning sker blandt andet, fordi vi i videosekvens 2:32 og i begyndelsen af 3:48 tolker, at der her sættes rammer for, hvad der skal ske i MUS-samtalen, hvilket kan indfanges gennem lederens spørgsmål: ***Hvis du skal vælge ud fra de 3, der står her og det skal være en vellykket samtale, hvorfor en af de tre, der står her, skal vi starte med?*** Her giver udsagnet ***”og det skal være en vellykket samtale”*** indtrykket af, at selvom lederen ytrer i forskningsinterviewet: *Ja det er hende, der får lov til at bestemme hvad medarbejdersamtalen skal indehold, så er der alligevel nogle normer og mål med samtalen.* Som tidligere nævnt benytter lederen sig her af spørgsmålskategorier, der har til formål at afklare konteksten for de involverede og ved at tage udgangspunkt i fortid og

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

nutid. Dette bekræftes også i forskningsinterviewet, hvor lederen nævner, at han benytter sig af den "tilfældige" samtale på gangen for at følge op på, om den aftalte handling, er ført ud i livet. Lederen fremhæver, at den "tilfældige samtale" ikke er tilfældigt, men et vigtigt ledelsesværktøj og lederen udtrykker i forskningsinterviewet: *Det bruger jeg hver gang - det har en kanoneffekt i forhold til den effekt jeg gerne vil have.* Igen et udtryk for, at vi er produktionens domæne, hvor virkeligheder er objektive og handlingen opfattes i ud fra en universiel tilgang.

I videosekvens 22:01 og 27:18 tolker vi også at den sproglige handling sker i produktionens domæne. En tolkning vi indfanger gennem medarbejder B's ytring: ***Min fremtidige ansættelse den kan vi godt snakke om, men det kan du vel ikke gøre så meget*** og hun fortsætter videre: ***Så skrev jeg det om forventninger til mig, gad vide om de forventer, sådan at jeg skal deltage i noget eller gå mere ind i noget eller være mere et eller andet, det tænkte jeg, det kan jeg jo prøve at spørge om.*** Disse spørgsmål er lineære og indfanger i dialogen med lederen, den lineære forståelsesform, vi tolker, der er i sekvenserne. En forståelsesform vi kender fra vores dagligdag, der ikke fremmer forandring, men mere indfanger parterne i en interaktion eller mønster, der begrænser handlemulighederne.

Det æstetikens domæne indfanges gennem hele MUS-samtalen, da vi betragter det som et overordnet domæne, der har indflydelse på, hvordan lederen og medarbejder B, giver mening til dialogen i samtalen. Domænet konstrueres ud fra det enkelte individs ideer, værdier, moral, etik og viden og samles som en bagage i den enkeltes rygsæk, og sættes i spil, når vi mødes i interaktionen med andre mennesker. Det æstetiske domæne tolker vi, bedst kan indfanges gennem forskningsinterviewene, hvor der gennem dialogen i interviewene kommer nogle små glimt af lederens og medarbejder B's værdier og syn på omverden. Blandt andet får vi et indblik i lederens menneske- og ledelsesopfattelse i forbindelse med at han udtrykker: *jeg er udmærket klar over at medarbejder B, der sidder der, ligesom alle mulige andre, gerne vil have en bekræftelse, der er ikke noget bedre, det giver ro helt ind, men det kan jeg bare ikke give og vil aldrig give det.* Her udtrykker han, at har en forståelse for at medarbejder B, gerne vil have en bekræftelse på om hun kan blive fastansat til næste skoleår, men vi tolker at hans moral og etik som leder, afholder ham for at gøre det. For som han udtrykker i videosekvens 22:01: ***Nej du ved, hvordan systemet er i forhold til det – altså lige nu ved jeg ikke, altså i normal skolen er der en af de gamle der stopper nu her igos og S mht.? og så er der jo i forhold til børnetallet*** og han fortsætter: ***også kan det være at KA stopper, så der er nogen uvisser, men vi ved noget mere i marts måned, der skal gives en melding i forhold til det, så der kan vi snakke sammen igen, hvad status er og så er du jo en af de første der kan se, hvad stillingsopslagene er, men umiddelbart tror jeg der bliver i normal skolen og hvordan det kommer til at se ud det ved jeg ikke... det ved jeg ikke.***

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Vi tolker, at domæneteorien er et redskab for lederen - som systemisk tænkende, som vil få et overblik over en given situation eller sag ved at inddrage og gennemtænke domænerne samt skabe bevægelse imellem dem. Herved vil den indsigt, der er udviklet i forklaringens domæne, give lederen mulighed for at træffe beslutninger og handlinger.

I gennem hele MUS-samtalen er sproget et vigtigt element i dialogen og afgørende for, hvor opmærksomheden og herved kommunikation i samtalen styrer hen. En opmærksomhed, der styres af de spørgsmål og svar der opstår i interaktionen mellem leder og medarbejder. Dette kan fx indfanges i videosekvens 10:40, hvor lederens spørgsmål: ***Skal jeg skrive noget af op på tavlen i forhold til den samtale, tror du ikke det kunne hjælpe, hvis der kom noget på tavlen... tanker i forhold til samtalen... vil det være træls eller?*** Et refleksivt spørgsmål, der ud fra en reflektiv position, vil styre samtalen hen på, hvilke emner medarbejder B skal berøre i samtalen med P. Men spørgsmålet får medarbejder B til at tænke på noget helt andet og der opstår en anden kontekstmarkør end den tilsigtede, for medarbejder B svarer: Jeg har taget testen, jeg er et se & hør barn. Så et kort øjeblik er opmærksomheden ved samtalen flyttet til noget helt andet. Lederen spørger derfor refleksivt: ***Samtalen der var det, du sagde dele sig, jeg hørte du sagde dele sig over 3 områder?*** Herved kommer opmærksomheden tilbage til det, samtalen egentligt drejede sig om.

I forskningsinterviewet med lederen, tolker vi, at han er opmærksom på, at ethvert spørgsmål han stiller, kan påvirke opmærksomheden i samtalen. Vi tolker derfor, at lederen i denne overvejelse er i en metaposition og anvender de metacirkulære og metarefleksive spørgsmål. Lederen overvejer nemlig i samtalen, hvordan han skal stille sine spørgsmål, så de ikke bliver styrende for samtalen og senere fremhæver han, at hans spørgsmål ligger op til, som han udtrykker: *undervejs hører til om hun var med på planen.* Igen senere i forskningsinterviewet nævner han, at han anvender spørgsmålstyper, der samler medarbejder B's tanker i forhold til den samtale, hun senere skal have med sin kollega P. Et perspektiv, lederen mener, er nødvendigt i samtalen og som vi tolker, tvinger medarbejderen til at bevæge sig mellem spørgsmål og sag. Lederen kobler blandt andet medarbejder B på en af eleverne fra ok-afdelingen. En kobling medarbejder B selv var inde på et ganske kort øjeblik, men som lederen holder hende fast i. Vi tolker derfor, at lederen forsøger at finde bestemte løsninger ved at styre opmærksomheden for samtalen i en bestemt retning. Vi oplever her, at han intervernerer medarbejder B for at styre hendes mentale strukturer i en bestemt retning.

Vi tolker også, at lederen er opmærksom på, at spørgsmålene medarbejder B stiller i forbindelse med hendes fremtidige ansættelse og lederens forventninger til hende, kan flytte opmærksomheden fra samtalsens fokus. For som lederen udtrykker det i forskningsinterviewet, så stopper han samtalen, når han mener de har opnået en afklaring i forhold til det centrale emne for samtalen. For lederen er tiden et vigtigt

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

incitament. Han fremhæver: *Jo ja det er tiden for mig, der lukker jeg, jeg har fået det, jeg gerne vil have i forhold til det, der var klar for den samtale, det andet, er noget vi skal snakke om på et andet tidspunkt.*

I forskningsinterviewet giver medarbejder B udtryk for, at hun i begyndelsen af hendes ansættelse undrede sig over lederens måde at spørge på og siger: *indtil jeg lærte ham at kende.* Medarbejder B oplever, at lederen engang imellem spørger anderledes end andre, men som hun udtrykker, så kan man altid spørge ham: *hvad mener du med det eller hvad tænker du på?* Medarbejder B oplever, sjældent at lederen snik-snakker og siger: *det kan man godt blive forskrækket over i vores verden, hvor der er så mange ord.* Medarbejder B oplever, at man kan sidde og snakke og så kan lederen fuldstændig skære ind til det helt centrale ved samtalen, hvilket kan blive opfattet som en overraskelse og man tænker: *når nu gider han nærmest ikke snakke med en mere.* Medarbejder B er blevet rigtigt glad for lederens facon og siger: *Jeg synes at man kommer hurtigere ind til det, det handler om – altså det som det virkelig handler om og fortsætter han er god til at tvinge en - altså - man bliver tvunget til at sætte ord på det, det som det virkelig handler om og medarbejder B udtrykker: Det kan jeg god lide.*

Ud fra overstående tolker vi, at lederen er meget bevist om, hvordan han kan anvende sproget og spørgsmålene til at lede opmærksomheden i en samtale i en bestemt retning og at han er hurtigt til at skabe koordination af forståelse og frembringe en handling. Ligeledes tolker vi, at lederen er opmærksom på at anvende forskellige spørgsmålstyper efter konteksten.

Vi tolker også, at lederen er opmærksom på, at han gennem en anerkendende tilgang til dialogen med medarbejder B, får skabt en dialog, hvor medarbejder B er åben og kommunikerende og hvor der er fokus på ønsker og muligheder. For som Maturana påpeger, hvor der er kærlighed er der udvikling.

Den anerkendende tilgang kan allerede indfanges inden MUS-samtalen i spørgsmålet: ***Hvis samtalen har været en succes for dig, hvad skal vi så have talt om?*** Denne tilgang kan også indfanges i videosekvens 2:32, hvor lederen spørger: *Hvis du skal vælge ud fra de 3, der står her og det skal være en vellykket samtale, hvorfor en af de tre, der står her skal vi starte med?*

I forskningsinterviewet giver lederen også udtryk for, at han har overvejet sit kropssprog inden samtalen, for at være involveret og engageret i samtalen. Lederen er derfor meget opmærksom på gennem samtalen at udvise en ro og imødekommenhed, der giver anledning til, som han udtrykker: *bare sig og bare fortæl.* Igen et udtryk for den metaposition, lederen indtager i forhold til MUS-samtalen.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Vi tolker, at lederen generel er anerkendende i sin tilgang til MUS-samtalen, dog undlader han at bekræfte medarbejder B's ønsker i forhold til hendes videre ansættelse på skolen. Her udtrykker lederen i forskningsinterviewet: *jeg er udmærket klar over at medarbejder B, der sidder der, ligesom alle mulige andre, gerne vil have en bekræftelse, der er ikke noget bedre, det giver ro helt ind, men det kan jeg bare ikke give og vil aldrig give det.* Vi tolker at den manglende anerkendelse, skal findes i lederens etik- og værdigrundlag. For i videosekvens 19:44, hvor han udtrykker: ***Jeg hører det du siger, med at han er hold timerne at han kan kobles på jeres team – og alt det der, det er godt - det er rigtigt god,*** undlader han ikke at rose hende, hvilket også kommer til udtryk i videosekvens 27:18 hvor han udtrykker: ***Det er det, jeg hører på rørene, så det er - så det er jeg glad ved*** og han fortsætter: ***Det er den arbejdstype jeg synes vi skal have, det var de forventninger.***

3. På opdagelse og indfangning af læring i forhold til nye ideer, muligheder og perspektiver i MUS-samtalen og processen. Hvilke spørgsmålstyper anvender lederen i det at skabe nye ideer, muligheder og perspektiver i forhold til MUS-samtalen?

I indfangning af medarbejder B's læreprocesser og læring i MUS-samtalen går vi på opdagelse i videosekvenserne efter de refleksive og metarefleksive -metarefleksive spørgsmålstyper, der kan synliggøre den cirkulære relation mellem lederen og medarbejderen og som karakteriserer den cirkulære forståelsesform. En forståelsesform, der som tidligere nævnt fremmer forandring og som dannes i sammenspil mellem leder og medarbejder B. De refleksive spørgsmålstyper har en perspektiverende hensigt og er rettet mod at skabe nye ideer og muligheder og herved også forandringer i forhold samtale emmet i MUS-samtalen.

Denne forandring tillader vi os at tolke som en læring ud fra Batesons læringsforståelse, hvor Bateson betegner læring som *en forandring over tid i den måde en organisme reagerer på et givent signal.* En forandring der både kan identificeres i den lærendes mentale strukturer - altså i forståelsen og i den lærendes handlinger – altså i adfærden. Bateson forstår læring som en helhed, der omfatter mere end den lærende. Vi tolker derfor vores MUS-samtale som en enhed, der består af den lærende - medarbejder B og omgivelserne – lederen, og at de to interagerer med og indvirker på hinanden, og at det er i denne interaktion eller informationskredsløb, at signalet eller forstyrrelsen for medarbejder B's læring skal findes. Vi vil derfor i indfangning af medarbejder B's læring gå på opdagelse i videosekvenserne og forskningsinterviewet efter tegn på forandringer i medarbejder B's mentale strukturer i form af forståelse og handlinger i form af adfærd, indfanget gennem Bateson's logiske kategorier for læring.

I videosekvens 10:40 og 13:45 tolker vi, at der sker en læring på Læringsniveau I for medarbejder B. En læring der sker i samspillet mellem medarbejder B og lederen i afklaring af, hvilke tanker medarbejder B, har i forhold til samtalen med P. En forandring,

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

der begynder med et refleksivt spørgsmål, hvor lederen spørger: **Skal jeg skrive noget af op på tavlen i forhold til den samtale, tror du ikke det kunne hjælpe, hvis der kom noget på tavlen... tanker i forhold til samtalen... vil det være træls eller?** Her til svarer medarbejder B: **Nej det vil ikke være træls** og fortsætter: **Jeg har taget testen, er et se & hør barn.** Et udsagn vi tolker som en kontekstmarkør, der fastlægger medarbejder B's adaptive forventninger til det der skal ske - nemlig at punkter til samtalen med P, nu bliver visualiseret som nøgleord på tavlen.

I forskningsinterviewet giver lederen indtryk af, at han synes, der mangler nogen ting i forhold til medarbejder B's løsningsforslag, og han anvender derfor spørgsmålstyper, der samler medarbejder B's tanker i forhold til den samtale, hun senere skal have med sin kollega P. Et perspektiv, som lederen mener, er nødvendigt i samtalen, og som vi tolker tvinger medarbejderen til at bevæge sig mellem spørgsmål og sag. Lederen kobler blandt andet medarbejder B på en af eleverne fra ok-afdelingen. En kobling medarbejder B selv var inde på et ganske kort øjeblik, men som lederen holder hende fast i. Lederen forsøger således at finde bestemte løsninger. Lederen anvender tavlen til at visualisere de punkter, som medarbejder B skal omkring under samtalen med P. Lederen ytrer: *en samtale der burde være uproblematisk* og han fortsætter *hun skal bare have taget sig sammen og så få taget den samtale.*

Vi tolker derfor, at lederen gennem de forskellige spørgsmål fx **Det kan man aldrig vide.. A kan komme med P eller hvad** og **så på et eller andet niveau bliver det A's undervisningsuge der skal snakke om igos**, giver anledning til forstyrrelser, så medarbejder B i sine feedbackrelationer får mulighed for at afprøve forskellige handlemuligheder og korrektioner af fejl. Fejl skal i dette perspektiv ikke forstås som mangler eller forkert læring, men de er et udtryk for at den handling, som medarbejder B valgte i form af hendes løsningsforslag og dermed punkter til samtalen med P – ikke gav det forventede resultat. Vi tolker derfor, at medarbejder B's læring forløber på følgende måde jf. Keiding & Laursen: *Valg af handling, konstruktion af feedback der anvendes som korrektion af handling og valg af ny handling og fremdeles.* Lederen får gennem dialogen koblet medarbejder B på nye ideer, muligheder og perspektiver for samtalen med P. En kobling vi tolker som en forstærkning i forhold til læreprocessen og som referer til den klassiske trial-and error læring. Medarbejder B oplever derfor en ændring af hendes mentale strukturer, som ifølge Bateson kan tolkes som *forandring i responspecificiteten gennem korrektion af fejl valgt indenfor et sæt af alternativer.* Altså en læring I, der rummer en forandring af medarbejder B's spontane og rutinerede handlemønstre i forhold til en given situation inden for samme kontekstualisering. En fortolkning, der umiddelbart stemmer overens med medarbejder B's oplevelse, som hun gav udtryk for i forskningsinterviewet, da hun blev spurgt om hun blev bragt i en situation, hvor hun lærte noget nyt: *Det synes jeg måske ikke...det ved jeg egentligt ikke?*

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

I fortolkningen af medarbejder B læringsniveau har vi overvejet meget, om der ikke ses små glimt af en bevidst refleksion i videoobservationen. Idet vi oplever at medarbejder B fx går videre i sin tankegang efter at lederen, har anvendt det handlingsafklarende spørgsmål: **Også får jeg en eller anden melding også kan vi snakke om, hvordan det så ser ud derfra.** Her fortsætter medarbejder B med at ytrer sig: **Ja der er jo noget med om torsdagen da har han jo ikke A, da er han med til svømning og det kan jo være han bare skal blive ved med der er M der nede og A og jeg bliver ikke berørt af det.** Lige umiddelbart kunne det tolkes som om, at interaktionen med lederen gennem de velkendte handle-mønstre ikke giver medarbejder B det forventet resultat, og at medarbejder B, derfor må revidere sin kontekstualisering. En revidering af kontekstualiseringen, der vil medføre at der sker en Læring II og som jf. Keiding & Laursen, sker gennem en bevidst refleksion over og forandringer af eksisterende kontekstualiseringer og som kaldes en momentan refleksiv Læring II. Vi fastholder at medarbejder B befinder sig på Læringsniveau I, da de nye handlingsmuligheder vælges indenfor den samme kontekstualisering og ikke omsættes til iagttagelige handlinger, der kan indfange en Læring II.

I forskningsinterviewet fremhæver medarbejder B, at hun selv havde et løsningsforslag med til MUS-samtalen, for som medarbejder B udtrykker det, så fortæller lederen nemlig ikke løsninger, men lader medarbejder B selv finde dem. Medarbejder B synes der er dejligt og udtrykker: *fordi så får man selv lov til at tage ansvaret for, hvordan ens verden skal være og så har man mulighed for at komme og sige, sådan kunne jeg godt tænkte mig at det var.* Et forhold som bekræfter vores fortolkning af, at lederens lærings-syn skal findes inden for den konstruktivistiske læringsforståelse. Medarbejder B fremhæver, at hun oplever at lederen udtrykker anerkendelse, når hun kommer med et løsningsforslag og hun ytrer: *han siger det er sgu dejligt nok - det kunne du selv finde ud af* og hun fortsætter: *Så føler man ikke at det er træls at nu kommer man igen, man få opbakning til selv at tage ansvaret for nogen ting.*

Ud fra ovenstående udsagn tolker vi, at der for medarbejder B er sket en Læring II – måske endda en rutineret læring 0, før MUS-samtalen i afklaring af løsningsmodellen for hendes problemstilling. Læringen skal findes i hendes forventningsdannelse i forhold til MUS-samtalen. Medarbejder B har tidligere oplevet, at det var hensigtsmæssigt for resultatet af en samtale med lederen at have en løsningsmodel med. Fortid præger fremtid, og hun vælger derfor en handling, der for hende vil føre til et adaptivt hensigtsmæssigt resultat. Den læring som opstår i forbindelse med udarbejdelse af løsningsmodellen til MUS-samtalen, er den vi betragter som en Læring II. En læring II, der er dannet gennem det, man har lært på et lavere niveau, og som muligvis kan kategoriseres som en rutineret Læring 0, hvor vanedannelsen kan hjælpe medarbejder B til at reducere kompleksiteten i sin interaktion med omverden.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

4. På opdagelse og indfangning af nye handlemuligheder og evaluering mhp læring i forhold til MUS-samtalen og processen. Hvilke spørgsmåls-typer anvender lederen i forbindelse med aftale- og opfølgingsdelen samt i den evaluerende og lærende del?

I forbindelse med opfølgings og aftaledelen af MUS-samtalen anvender lederen handlingsafklarende spørgsmål, der er rettet mod at skabe afklaring i forhold til nye ideer og muligheder. Lederen får her mulighed for at komme med konkrete forslag - formuleret gennem ideer og hypoteser. Dette kommer blandt andet til udtryk i videosekvens 9:04, hvor lederen med det lineære spørgsmål ytrer: **Jamen jeg vil anbefale, at du tager en snak med P.** Her kommer lederen med et konkret forslag til, hvordan medarbejder B skal løse sin problemstilling og lederen fortsætter: **Har du inde i hovedet nogen tanker om, hvordan du vil have samtalen med P, omkring det har du tænkt, hvordan I skal snakke sammen, hvad der er vigtigt at I får snakket om?** De handlingsafklarende og lineære spørgsmål, tolker vi, har til formål, at skabe en oversigt over, hvad det så er, medarbejder B skal snakke med P om. De handlingsafklarende spørgsmål giver medarbejder B mulighed for at reflektere over løsningsmulighederne for hendes problemstilling. Medarbejder B udtrykker: **Jamen... Jeg vil da tage udgangspunkt i, at jeg har mange ting og skal dele sig over og han har ligeså mange ting, at skal dele sig over ... øh og jeg har tænkt sådan og sådan og nu vil jeg høre, hvordan han havde det med det ... altså om...**

De handlingsafklarende spørgsmål anvender lederen undervejs i MUS-samtalen for at få medarbejder B til at sammenfatte delkonklusioner. Et eksempel på dette, findes i videosekvens 3:48 hvor lederen spørger: **Skal vi snakke mere om det, omkring det område?** Her til svarer medarbejder B: **Jamen det er... jeg har jo vendt det meget et og andet sted er det jo et spørgsmål om det er muligt at gøre noget ved det nu.** Et andet eksempel findes i samme videosekvens hvor lederen spørger: **Hvis vi skulle tage den samtale, hvis vi skulle lave den samtale omkring det, hvordan skulle vi så gøre det mht. til P's timer for så er der jo flere timer hos L?** og medarbejder B svarer: **Ja for så har jeg jo de fleste dage der, for så er der jo kun 7 timer, jeg ikke er der.** I forskningsinterviewet giver medarbejder B udtryk for, at lederen hjælper hende med at udarbejde en løsningsmodel for samtalen med P ved at anvende det handlingsafklarende spørgsmål: **Hvad er det, du vil sige, når du skal snakke med P?** Medarbejder B fremhæver, at det er dejligt, at få et overblik over samtalen og få aftalt at medarbejder B, skal tage en samtale med P og herefter vende til lederen. I den forbindelse påskønner medarbejder B selv, at kunne tage kontakt til P, således at der ikke opstår nogen misforståelser eller skævvridninger.

I opfølgning af mål og handleplan for MUS-samtalen 2 benytter lederen sig af den "tilfældige" samtale på gangen. Her fremhæver han, at han vil spørge: **hvordan gik mødet?** For lederen er den "tilfældige" samtale ikke tilfældigt, men et vigtigt

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

ledelsesværktøj, han har gode erfaringer med. Lederen fremhæver i forskningsinterviewet: *det bruger jeg hver gang - det har en kanoneffekt i forhold til den effekt jeg gerne vil have*. Effekten som lederen gerne vil have, er at der sker en opfølgning på tingene. Vi tolker, at lederen her træder i karakter som leder og bevæger sig ind i den lineære forståelsesform, for at få fuldt op på den aftalte handling.

I den evaluerende del af samtalen anvender lederen evaluerende spørgsmål for at skabe et reflektivt lærende tilbageblik på samtalen og processen. Evaluerende spørgsmål er metaspørgsmål, som har til hensigt at afklare hensigten i forhold til nutid og fremtid og som fx hvad har været det mest lærerige ved denne samtale, og hvordan kan du bruge det i forbindelse med dit arbejde? I MUS-samtalen anvender lederen et evaluerende spørgsmål i videosekvens 21:18, hvor han spørger: **Hvad overrasker det dig i forhold til det her ... I forhold til de, vi snakker om nu, i forhold til samtalen med P, hvad overraskede dig, er der noget der overrasker dig?** Medarbejder B svarer: **Hvad tænker du på?** og lederen fortsætter: **Jamen når du skal have samtalen, vi gennemgik samtalen hvad du skulle sige** og medarbejder B svarer: **Nej ... egentlig ikke..** Denne sekvens er den eneste evaluerende sekvens, vi har indfanget i MUS-samtalen, da lederen slutter samtalen med det lineære og handlingsafklarende spørgsmål: **Andre ting?** Medarbejder B svarer nej og lederen fortsætter: **Det var super, så stopper samtalen her**. Indfangningen af det reflektive tilbageblik sker derfor overvejende med udgangspunkt i forskningsinterviewene med medarbejder B og lederen.

I forskningsinterviewet udtrykker medarbejder B, at hun synes, at det var en god samtale, de havde haft i dag og på spørgsmålet om hun blev tilpas forstyrret af lederen under MUS-samtalen, svarer medarbejder B: Ja ... for mig er det en dialog... altså. Medarbejder B fremhæver også, at det der har været tilfredsstillende ved samtalen er, at hun har fået vendt problemstillingen med lederen, og hun oplevede også en opbakning fra lederen og udtrykker: *at det er i orden, at jeg gør det* og hun fortsætter: *Det er nok det, der lattede mest for mig og at vi får muligheden for at ændre lidt på tingene*. Vi tolker derfor, at lederen gennem samtalen satte sin egen objektivitet i parentes og tog udgangspunkt i medarbejderens virkelighed.

I forskningsinterviewet giver medarbejder B udtryk for, at hun er uafklaret med om hun blev bragt i en situation, hvor hun lærte noget nyt. Alligevel fremhæver medarbejder B at det mest lærerige ved samtalen var, da lederen gav hende et overblik ved at skrive og synliggøre de punkter, hun skulle ind omkring ved samtalen med P. Medarbejder B udtrykker: *for så forbereder man sig sådan lidt grundigt* og hun fortsætter: *Ja så er hjernen klar på det*.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Ud fra dette tolker vi, at medarbejder B bevæger sig på Læringsniveau II i forhold til kontekstualiseringen og at "skrive og synliggøre punkter på tavlen" En ide hun vil tage med sig. I denne bevidstgørelse tolker vi, at der sker en Læring II, idet hun her italesætter et mønster, hvor der sker overførsel af en handling gennem en relevant kontekstmarkør. Vi tolker derfor, at der for medarbejder B sker en ændring af en generaliseret kontekst, som medarbejder B gennem tid har konstrueret i Læring I, og at hun der igennem udvikler en ny kontekstualisering. Vi tolker desuden, at lederen gennem anvendelse af tavlen har skabt en fokus for at fastholde medarbejderens tanker i forhold til hendes problemstilling.

Medarbejder B udtrykker i forskningsinterviewet, at hun oplever en fortrolighed i MUS-samtalekonteksten og har tillid til at denne fortrolighed mellem medarbejder og leder, opretholdes efter samtalen. I afklaring af emner for samtalen er der ikke nogen samtaleemner, som medarbejder B ikke vil tale med lederen om. I den forbindelse er medarbejder B opmærksom på, at hun har en del hvilende kompetencer fx inden for hendes linjefag dansk samt billedkunst og håndarbejde.

Medarbejder B er ikke specifik uddannet til at varetage undervisningen i specialklasserne, og det er egentligt ikke derfor, at hun gerne vil på kursus, men det skal mere ses som et generelt ønske om mere viden og flere kompetencer Medarbejder B sidestiler seminariet med det at få kørekort. og fremhæver: *Det giver adgang til at blive god, men det kræver at man hele tiden sætter sig ind i alt muligt - der er jo stor forskel på om man har en 2. Klasse eller en 8. Klasse.* I den forbindelse har medarbejder B det fint med selv at finde svar og løsninger på sin kompetenceudvikling.

I lederens reflektive tilbageblik i forskningsinterviewet udtrykker han, at han stopper samtalen, når han mener de har opnået en afklaring i forhold til det centrale emne for samtalen. For lederen er tiden et vigtigt incitament. Han fremhæver: *Jo ja det er tiden for mig, der lukker jeg, jeg har fået det, jeg gerne vil have i forhold til det, der var klar for den samtale, det andet er noget vi skal snakke om på et andet tidspunkt.*" Dette kommer også til udtryk i dialogen om medarbejder B's fremtidige beskæftigelse på skolen. Et forhold lederen ikke mener, han har den fornødne tid til i forbindelse med samtalen. Lederen udtrykker her: *der prioriterer jeg min tid selv, i forhold til* og han fortsætter: *jeg er udmærket klar over, at medarbejder B, der sidder der, ligesom alle mulige andre, gerne vil have en bekræftelse, der er ikke noget bedre, det giver ro helt ind, men det kan jeg bare ikke give og vil aldrig give det.* Lederen nævner også her, at han anvender andre samtaletyper end MUS-samtaler. Blandt andet tjenstlige samtaler, der afholdes på kontoret samt andre arbejdsrelaterede samtaler, der afholdes, hvor det nu passer bedst. Lederen udtrykker: *dette er ikke noget problem* og fremhæver: *så siger jeg, vi skal lige gå en tur - så kommer jeg væk fra miljøet.*

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

I MUS-samtale 2 tolker vi, at der i samtalen ikke er blevet skabt et lærende fokus på samtalen og processen for medarbejder B og lederen. Lederen anvender ganske vist et evaluerende spørgsmål i slutningen af afklaring af det første emne, men her bliver der ikke anvendt tid på at reflektere over MUS-samtalen og processen, hvilket heller ikke sker til slut i samtalen. Dette tolker vi, muligvis skyldes den tidsmæssig faktor eller en afspejling af, at medarbejder B's øvrige emner til MUS-samtalen, har karakter af personalemæssige forhold

Overvejelser vedrørende fortolkning

Den kvalitative empiriske undersøgelse

Masterspecialets undersøgelsesmetode og – design har bestået af en kvalitativ undersøgelse. Den kvalitative undersøgelse har indbefattet en videoobservation af to medarbejderudviklingssamtaler – her MUS 1 og MUS 2 mellem medarbejder og leder - samt fire efterfølgende kvalitative forskningsinterview med henholdsvis de to medarbejdere og lederen, hvor lederen har været den gennemgående person i hele undersøgelsen. Ud fra det empiriske undersøgelsesmateriale har vi haft følgende overvejelser vedrørende fortolkningen.

Valget af vore kvalitative metoder tager afsæt i et grundlæggende epistemologisk og videnskabsteoretisk ståsted, som omhandler forholdet mellem teori og praksis, og om hvordan vi opnår gyldig viden. Vores kvalitative forskning og metoder er videnskabsteoretisk forankret i en fænomenologisk position suppleret af en hermeneutisk tilgang, hvor udgangspunktet har været interessen for analyser og beskrivelser af MUS-samtalen og MUS-samtalens livsverden med vægt på læring og læreprocesser for medarbejderen. En central pointe for os har været, at medarbejderen og lederens interaktion fortæller noget om den måde, hvorpå de fortolker den omgivende verden – og en væsentlig del af det, folk siger eller gør, er med andre ord produkter af den menneskelige fortolkningsproces. Derfor har vores vigtigste opgave været at lave en fortolkning af denne fortolkningsproces med henblik på at forstå den og med indlevelse i henholdsvis medarbejder og leders subjektive meningsunivers – den oplevede livsverden; sådan som den tager sig ud for os som iagttagere.

Validiteten og reliabiliteten hænger sammen med den måde, hvorpå vi har produceret teksten i de kvalitative metoder, hvor vi uundgåeligt er medproducenter på videoobservationen og interviewets mening. Derfor har vores forskersubjektivitet været medreflekteret i hele forskningsprocessen – lige fra specialets problemformulering og videnskabsteoretiske afsæt til den konkrete analyseteknik i videoobservationen og meningsfortolkningen af interviewet. I validiteten har vi stillet kritiske spørgsmål til vores metodadesign, samt begrundet de valg vi har foretaget os. Valget af det kvalitative

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

forskningsinterview som metode har været begrundet i dets force; den intersubjektive meningsproduktion, åbenheden overfor interviewpersonens egne sproglige begreber og interessen i meningens dybde og kohærens.

Anderledes forholder det sig med videoobservation, - hvor interviewet producerer kohærent mening, - så søger vi i videoobservation at gribe, forstå og fortolke situationer ud fra vores udenforstående blik og nysgerrige interesse. Vores valg af videoobservation har været begrundet i dets specifikke styrke som metode; at den indfanger og fastholder det autentiske i billede og lyd i kommunikationens helhed og udtryk. Samtidig har videoobservationsmetoden teknisk set givet os mulighed for gennemspilninger og for intersubjektiv kontrol af fortolkningerne. Videomaterialet har givet os en basis for fortolkning, som er mindre subjektiv end den personlige deltagende observation i interviewet, - og dermed har videoobservationen bragt os tættere på virkeligheden og objektiviteten af virkeligheden.

I undersøgelsesforløbet har vi været meget bevidste om vores forskerrolle. I etablering af kontakt til vores undersøgelsesfelt har vi indtaget *deltageren som observatør-rolle* for at skabe en tryk og tillidsvækkende atmosfære før videokameraet blev bragt på banen. Herefter har vi foretaget et rolleskift til *den totale observatør-rolle* under videoobservationen, hvor vi sad med på sidelinien og observerede med hovedvægt på løsrivelse og objektivitet i feltarbejdet. I sidste del af undersøgelsesforløbet har vi inddraget et mere deltagende feltarbejde i form af det kvalitative forskningsinterview, og vi vendte tilbage i *deltageren som observatør-rolle* for at tage del i henholdsvis lederen og medarbejderens sociale livsverden og meningsunivers samt den observerede interaktion med muligheden for at stille uddybende og afklarende spørgsmål til MUS-samtalekonteksten og processen.

I valget af vores kvalitative metoder har vi altså ønsket, at de skulle supplere hinanden, hvilket metoderne har. Videoobservationen er en selektiv indfangning af MUS-samtalen, - den beskærer omgivelserne for den ydre dialog og kan selvsagt ikke indfange nogen af de indre samtaler. Denne begrænsning i videoobservation har vi medreflekteret i vores analysearbejde, og det usagte eller underforståede i samtalen – det som ligger mellem linierne, har vi analyseret og fortolket for at kunne forstå den dybere mening i det sagte og mening i det usagte. Alrø beskriver videoobservation som metode, der indfanger kommunikation mellem to aktører som en isbjergmetafor, der illustrerer en lille del, som vi direkte kan iagttage, mens der er en meget større del under overfladen, som ikke er direkte tilgængelig. Set i dette lys er det kvalitative forskningsinterview valgt som metode i forsøget på at sætte vores egen forforståelse i parentes samt indfange lederen og medarbejderens primære oplevelse af verden, - og ud fra den forudsætning, at den afgørende virkelighed er, hvad de opfatter den er. Forskningsinterviewet er baseret på det halvstrukturerede livsverdensinterview, og dertil har vi udarbejdet et interviewdesign.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Designet var styrende i interviewsituationen. Samtidig lod vi os inspirere og spontant medrive i den interviewedes svar samt i ønsket om at indfange den indre dialog og refleksion under videooptagelsen samt i forhold til specialets problemformulering og de valgte teorier. Vi kan konkludere, at de valgte kvalitative metoder har suppleret hinanden i vores fortolkningsarbejde.

Kritiske overvejelser i forhold til teoretikerne Bateson & Maturana

I anvendelse af Bateson og Maturana i den analytiske fortolkning af de to MUS-samtaler, er vi flere gange gennem analysen blevet rundtosset. Bedst som vi synes, nu forstår vi deres begreber, så forsvinder forståelsen som dug for solen og vi må på opdagelse igen for en fornyet indfangning. Dette hænger nok sammen med, at det deres læringsforståelse og erkendelsesteori er fænomener, som ikke umiddelbart kan iagttages direkte.

I Bateson's læringsforståelse synes vi, det har været vanskelig at omsætte de teoretiske karaktertræk for de enkelte læringsniveauer til tolkning af vores empiri. Blandt andet har det været vanskeligt at skelne mellem Læring I og Læring II.

I analysen er vi også stødt på at læringsniveauerne er tæt knyttet til det enkelte individ og dets omgivelser, så det er vigtigt at holde sit " iagttagelsesperspektiv for øje." Det betyder også, at man ikke kan give et bud på, hvilken typer læringsniveauer medarbejderen lærer på i en medarbejderudviklingssamtale, da den enkelte medarbejder vil adaptere til og kontekstualisere læringen på sin egen måde. Lederen kan altså ikke ved planlægningen af MUS-samtalen anvende de logiske kategorier foreskrivende, men mere anvende dem i beskrivelse og diskussion af hvilke læringsniveauer, der tilstræbes eller synes at foregå i interaktionen.

I vores speciale, hvor vi har fokus på læreprocesser og læring i forhold til medarbejderen, har Bateson givet os indsigt og forståelse for omgivelsernes betydning for medarbejdernes læring, men Bateson giver os ikke en forståelse for, hvordan den lærende påvirker omgivelserne og giver anledning til læring for fx vores leder.

I analysen har det været et stort spring at indfange Maturanas biologiske funderede erkendelsesteori, da der er langt fra hans biologiske verden til vores forståelsesramme - MUS-samtalen. Blandt andet er det vanskeligt at indfange, hvordan begreberne system og enheder positionere sig i forhold til hinanden. Til tider udtrykkes de som to begreber om den samme opfattelse, og til andre tider tolkes de forskelligt.

Maturana har formuleret og beskrevet en kosmologi i *Kundskabens træ* på en spændende, fascinerende og forførende måde i teorien. Forholdet mellem teorien omsat til praksis er der, hvor vi har stået alene i fortolkningen. Vi kan påstå, at Maturana har formuleret og skrevet sin teori i første del ud fra sine tanker i *Kundskabens træ*. Vi savner,

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

at Maturana omsætter sin teori til praksis – så vi er provokerende og påstår, at han mangler at omsætte teori til praksis, - og dermed venter vi på anden del af Kundskabens træ, hvor han omsætter kosmologien til anvendt praksis!

Begge teorier har sammen med de systemiske nøglebegreber og spørgsmålstyper, bidraget til en større indsigt og forståelse for de læreprocesser og relationer, der dannes mellem mennesker i en samtale. En forståelse vi på nuværende tidspunkt nok ikke har det fulde opblik over, men som over tid, vil vise sig i vores ageren og interaktion med omverden, både fagligt og privat.

Kritisk vurdering af videoobservation og forskningsinterview i vores fortolkning.

I analysen og fortolkning af MUS – samtalerne har vi forsøgt at være objektive ved at sætte objektiviteten i parentes ved indfangning og forståelsen af det vi ser, og det vi hører, men da vi jf. Maturana forstår verden på baggrund af vores forforståelser og ikke på baggrund af verden selv, må vi nok erkende, at vores forforståelse kan have en indflydelse på essensen af fortolkningen. En forforståelse vi har oparbejdet gennem 3.semester, hvor vores interesse og nysgerrighed for systemisk tænkning blev grundlagt gennem deltagelse i modulet ”Medarbejderdeltagelse og Proceskonsultation.” Ligeledes kan vores forståelse af medarbejderudviklingssamtalen som en kontekst for læring påvirke vores forforståelse. Det har derfor været vigtigt i forbindelse med analysen at have vores opmærksomhed rettet mod problemformuleringen, således at vores forudindtagenhed ikke påvirker den information, vi faktisk er interesseret i at indfange gennem fortolkningen og analysen, da informationen jf. Bateson, jo er den forskel, der gør en forskel hos modtageren, og vi derfor nemt kunne komme ud af en forkert tangent.

I bearbejdning og senere i fortolkningen og analysen har vi valgt at arbejde med en MUS-samtale hver og så senere diskuterer arbejdet sammen. I denne proces er der en risiko for, at der ikke er helt konsensus over den måde, vi indfanger og bearbejder de forskellige elementer i problemstillingen. Fx har vi af tidsmæssige og praktiske årsager været nødt til at transskribere nogle af forskningsinterviewene før den egentlige bearbejdning af videoobservationerne. Dette kan derfor have påvirket vores fænomenologiske tilgang til observationen af videoobservationerne, da udsagn fra de interview vi har transskriberet, måske ubevidst kan påvirke de videosekvenser vi indfanger. En tilgang vi dog var opmærksom på i forbindelse med analysen af videoobservationerne, hvor vi valgte at transskribere de udvalgte videosekvenser før vi udarbejdede bilag 1.1, der omhandler spørgsmål til analysen af videoobservationerne. En andet aspekt i fortolkning af videoobservationen er vores forskellige erfaringer med at observere og omsætte det observerede til et transskribt - her tænker vi ikke så meget på de ord, der siges, men mere det usagte - den tavse viden, der blandt andet fremgår af kropssproget.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

I meningskondenseringen er der også en mulighed for, at de briller vi ser med -, kan fremhæve og betone forskellige temaer, selvom vi begge har kondenseret ud fra de samme hovedspørgsmål.

Empirien blev indsamlet med næste 14 dages mellemrum, hvilke nok ikke umiddelbart har indflydelse på bearbejdningen og fortolkningen, men mere kan have indflydelse på forskningsinterviewenes indfangning af medarbejderens og lederens sociale livsverden og meningsunivers. En indflydelse der nok skinner mest igennem i de to forskningsinterview med lederen. Her fulgte det første interview interviewguiden, mens det andet interview mere tog udgangspunkt i de spørgsmål, der var relevante i forhold til MUS-samtale 2. Et valg vi gjorde os, da vi mente, at vi senere i forbindelse med analysen af MUS-samtale 2 kunne hente meninger ind til MUS-samtale 2 fra lederens forskningsinterview fra MUS-samtale 1. I praktiske viste det sig ikke at være muligt, da vi siden hen konstaterede, at lederens mening i interviewet er farvet af lederens oplevelse af medarbejder A i MUS-samtale 1.

I analysen valgte vi at sætte alt i spil – vores videnskabelige teorier, vores systemiske nøglebegreber og spørgsmålstyper samt vores empiri i form af transskriptionerne af videoobservationerne og trin 5 i meningskondenseringen af forskningsinterviewene. Et valg vi gjorde, for at fortolkningen og analysen skulle blive mere skarp, læsevenlig og forståelig. Om det er lykkedes ved vi ikke! – men vi håber det. Selve analysen har foregået ud fra den hermeneutiske cirkel, hvor vi udover at bevæge os mellem analyse og problemformulering, har bevæget os frem og tilbage mellem teorier og empiri og mellem teorier og nøglebegreber og imellem de forskellige begreber indenfor den enkelte teori. Så cirklerne har været mange og på mange forskellige niveauer. Så analyseprocessen har været langvarig, tung og med risiko for overfortolkning. Det har derfor været et vigtigt element i analysen, at vi har kunnet diskutere hinandens fortolkninger og analyser for at undgå at overfortolke - ved ubevidst at ligge mere i ordene end det sagte.

Lederen i medarbejderudviklings- og samskabelsesprocessen

Vi har ikke haft indflydelse på valg af MUS-samtaler, - faktisk var vi langt i processen, enden det lykkedes os at etablere kontakt til undersøgelsesfeltet efter adskillige forsøg. Via vores netværk lykkedes det os at få adgang til MUS-samtaler, og dermed er leder og medarbejdere tilfældigt udvalgte efter princippet - *hvad der var muligt*.

Med fokus på lederen i de to MUS-samtaler har vi iagttaget fællestræk. Lederen tager udgangspunkt i medarbejderens handlinger er logiske og fornuftige – set ud fra eget perspektiv. Det, som medarbejderen fokuserer på ud fra det ledelsesmæssige formulerede spørgsmål, bliver medarbejderens virkelighed. Ønsker, forventninger eller problemer er accepteret, fordi de i konteksten omtales som værende vigtige for medarbejderen. Medarbejderens forestillinger om og forventninger til disses fremtidige

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

karakter vil sætte rammen for medarbejderens nuværende og fremtidige handlinger. Ønsker, forventninger eller problemer udfolder sig i relationen mellem mennesker – de sociale konstruktioner. Lederen søger ikke årsagen til fænomenet/problemet for at kunne opløse eller håndtere det, han ser det som sin vigtigste opgave sammen med medarbejderen; at skabe et sprog dvs. at sprogliggøre fænomenet/problemet således, at det giver medarbejderen mening og mulighed for at gøre nye iagttagelser og handlinger og dermed skabe sig nye perspektiver i MUS-samtalen. Lederen har mestret spørgsmålstyperne inden for sagen og de metarefleksive i forhold til sin egen rolle og ageren. Lederen har bevaret neutraliteten i den cirkulære forståelsesmåde og har bevæget sig i æstetikens- og forklaringens domæne og med ganske få undtagelser, har han bevæget sig ind i produktionsdomænet. Generelt har han formået at forblive i konsulentrollen og skabt symmetriske roller mellem sig selv og medarbejderen. I den strukturelle kobling mellem sig selv og medarbejderen har han formået at lave strukturelle ændringer ved forstyrrelser. Ud fra medarbejderens sprogliggørelse i samtalsens svar, har han lavet distinktionshandlinger i et fremadrettet perspektiv. Lederen har ikke tilført samtalen nye begreber eller ny viden – generelt har udgangspunktet for lederen været medarbejderens livsverden. Vi tolker, at lederen mestrer at sætte sine egen objektivitet i parentes og ud fra den cirkulære forståelsesform med neutralitet nysgerrighed og uærbødighed indfanger han mønstre og sammenhænge i en anerkendende tilgang til MUS-samtalen. Lederen anvender spørgsmålstyper indenfor denne cirkulære forståelsesform med afsæt i lineære, cirkulære, refleksive og handlingsafklarende spørgsmål i forhold til sagen - MUS-samtalen samt metaspørgsmålene som omhandler det kontekstafklarende, metacirkulære/refleksive og lærende/evaluerende spørgsmål. Vi må tolke, at lederen er systemisk tænkende og agerende i MUS-samtale 1 & 2.

Kritiske overvejelser til systemisk tænkning

I analysen af MUS 1 & 2 har lederen vist os, at det kan lade sig gøre at være neutral, nysgerrig og uærbødig i interaktionen med medarbejderne. Det må ellers være vanskeligt, at agere åben faciliterende, tilbyde fortrolighed og tillid, være nysgerrig fokuserende på mønstre i de menneskelige relationer og ikke tage parti, hvis man som leder, har kendskab til en ledermæssig dagsorden, der kan få indflydelse på medarbejderens dagligdag. Hvordan bevarer man så medarbejderens respekt, tillid og fortrolighed, hvis man i den ene samtale er åben og imødekommende og indbyder til en ligeværdig dialog - for i den næste samtale at udvise sin magt ved fx at ændre på medarbejderens arbejdsvilkår. En problemstilling vi ikke synes er helt nem, og som kræver, at konteksten bliver nøje afklaret, så der opnås en fælles forståelse, og at medarbejderen kan se en mening med denne forståelse.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

I MUS-samtale 1 giver medarbejder A udtryk for, at hun oplever, at samtalen ikke er en to-vejskommunikation. En oplevelse, der formentlig udspringer af lederens neutralitet, hvor han som leder ikke udviser holdninger eller synspunkter i forhold til interaktionen. Hvilket kan opleves af medarbejderen som en ligegyldighed – specielt hvis lederen anvender parafrase i hans dialog og ikke stiller provokerende spørgsmål. Dette kan give anledning til dyb frustration og irritation hos medarbejderen, der måske ikke helt kan tolke om lederen er med eller modspiller. Specielt hvis medarbejderen har et bestemt ønske, som hun gerne vil diskutere, og hvis lederen ikke direkte reagerer på dette, enten fordi han ikke vil, eller fordi han mener, ønsket skal behandles i en anden sammenhæng. Herved kan der måske opstå en situation, hvor neutraliteten i stedet for at fremme en forandring - hæmmer en udvikling. Hvis fokuspunktet hos medarbejderen kommer ud af en tangent og ligger som en barriere for medarbejderen i forhold til lederens gode hensigter med at skabe et læringsrum. Vi mener, at det er vigtigt, at medarbejderen har en forståelse for, hvordan kommunikation og samskabelsesprocessen skabes og hvilke emner, der er relevante i forhold til konteksten - medarbejderudviklingsamtalen.

Konteksten er således en vigtig faktor for den forståelse og mening, der dannes i interaktioner med afsæt i en systemisk tænkning. Dette faktum må ikke undervurderes. I MUS-samtale 1 tolker vi, at medarbejder A nonverbalt gennem samtalen udtrykker en frustration over, at hun ikke kan få en bekræftelse på det ønskede kursus. I MUS- samtale 2 har medarbejder B valgt punkter til samtalen, der efter vores opfattelse har mere karakter af personalesager i form af fastansættelse m.m. end egentlig punkter for en udviklingsamtale.

Problematisering af MUS-samtalen

I indledningen til specialet tog vi udgangspunkt i Larsen, Nielsen & Helmersens definition af medarbejderudviklingsamtalen *som en systematisk, periodisk, planlagt og velforberedt dialog mellem medarbejder og dennes overordnede – ideelt set på en sådan måde, at de to personer indgår som ligeværdige parter i samtalen*. En definition der umiddelbart indfanger rammerne og relationen mellem vores leder og medarbejdere i MUS-samtale 1 og MUS-samtale 2. Dette er tilfældigt, da vi ikke er bekendt med om Larsen, Nielsen og Helmersen tager afsæt i en systemisk tænkning. Det er vel ikke tilfældigt at vores empiri kan indfanges i ovenstående definition, der åbner for en ligeværdig dialog. I afgrænsningen af specialet ledte vi med lys og lygte for at få mulighed for at overvære MUS-samtaler, hvor kommunikation og samskabelsesprocessen tog afsæt i systemisk tænkning.

At samtalerne forløb som de gjorde, er tilfældigt fra vores side, da MUS-samtalerne som tidligere nævnt er valgt efter princippet - *hvad der var muligt*. Her kan vi selvfølgelig tolke, at der er større sandsynlighed for, når vi anvender empiri fra en pædagogisk arbejdsplads, at der gennem MUS-samtalen etableres et læringsrum, da medarbejderne og lederen er

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

vant til at interagerer og medskabe læring. Dette var muligvis ikke tilfældet, hvis vi havde taget udgangspunkt i MUS-samtaler i sundhedsvæsenet eller i forsikringsbranchen. Medarbejderen B nævner faktisk kort i forskningsinterviewet, at hun synes at MUS-samtalen har sin berettigelse, men det kommer an på, hvem der holder den. Dette er en vigtig pointe – da medarbejderudviklingssamtaler eller medarbejdersamtaler - jo kan og bliver tillagt mange forskellige funktioner og meninger. For mange, både ledere og medarbejdere er medarbejdersamtalen et ritual, der er tidskrævende og egentlig bare skal overstås, så man kan sige, man har gjort det og derved tilfredsstillet den øverste ledelse.

For andre kan medarbejdersamtalerne opleves som personalebedømmelses-samtaler, hvor lederne nærmest gennem en-vejskommunikation bedømmer medarbejderens kvalifikationer, arbejdspræsentationer og karakteregenskaber. En samtaletype, hvor der er fokus på fortiden, og hvor lederen i sin ageren kan udvise en magtdemonstration, der ikke åbner op for en frugtbar og behagelig samtale, men tværtimod giver anledning til at medarbejderen føler ubehag og angst for samtalen.

Medarbejdersamtaler kan også anvendes i forbindelse med ændring af sociale normer, her tænker vi på samtaler i forbindelse med fx sygefravær. Disse samtaler kan have forskellige perspektiver, afhængig af organisationens værdi-og ledelsesgrundlag. Det er tydeligt, at hvis organisationen ønsker at medarbejdersamtalen skal fremstå som et lærings- og udviklingsrum, hvor der er mulighed for forandring og udvikling, så skal konteksten være synlig og tydelig for alle i organisationen, og det skal fremgå, at det ikke er en samtale for; bedømmelse af medarbejderens kvalifikationer og ansættelsesforhold og lederens forventninger til medarbejderen.

Konklusion

Ud fra en fælles interesse og nysgerrighed har vi i dette speciale undersøgt, hvordan lederen skaber læreprocesser og læring i kommunikations- og samskabelsesprocessen med medarbejderen ved medarbejderudviklingssamtalen. Vi har undersøgt om et afsæt i spørgsmålstyper indenfor den systemiske tænkning fremmer og skaber interaktion og læring.

Ud fra konstruktivistisk læringsteori ved vi, at viden ikke bare kan overføres fra underviser til den lærende eller fra leder til medarbejder, men at læring er en aktiv proces og skabes af den lærende i egen læreproces i samspillet med omgivelserne. I det konstruktivistiske læringsparadigme stilles der krav til den lærende om at tage ansvar for egen læring og lære at lære.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Vores kvalitative empiriske undersøgelse har omfattet videoobservation af to medarbejderudviklingssamtaler – her MUS 1 og MUS 2 mellem medarbejder og leder - samt fire efterfølgende kvalitative forskningsinterview med henholdsvis de to medarbejdere A og B samt lederen. Lederen har været den gennemgående person i hele undersøgelsen. Ud fra det empiriske undersøgelsesmateriale har vi analyseret, fortolket samt diskuteret, og vi er kommet frem til følgende konklusion set i forhold til specialets problemformulering.

Lederen er systemisk tænkende og mestrer den cirkulære forståelsesmåde i anvendelsen af spørgsmålstyperne inden for sagen og det metarefleksive – både i forhold til sin egen rolle og i interaktionen med medarbejderen. I den symmetriske relation mellem lederen og medarbejderen oplever vi strukturelle koblinger, som giver strukturelle ændringer ud fra spørgsmålstyper, som forstyrrer både medarbejder A og B. Lederen anvender lineære, cirkulære, refleksive og handlingsafklarende spørgsmål i forhold til sagen - MUS-samtalen samt metaspørgsmål i forhold til det kontekstafklarende, metacirkulære/refleksive og lærende/evaluerende. Begrundelsen for spørgestilen finder vi i lederens eget udsagn i forskningsinterviewet: *det er jeg nødt til for ellers sidder vi i hver sin verden, og jeg forsøger at blive klogere på hendes verden.*

Lederen søger ikke årsagen til fænomenet eller problemet i samtalen for at kunne opløse eller håndtere det. Han ser det som sin vigtigste opgave i interaktionen med medarbejderen; at skabe et sprog, der giver medarbejderen mening og mulighed for at gøre nye iagttagelser og handlinger og dermed skabe sig nye perspektiver.

Med afsæt i medarbejderens livsverden og sprog laver han distinktionshandling i et fremadrettet og bagudrettet perspektiv og skaber dermed ramme for medarbejderens læring og læreproces.

Vi konkluderer, at lederen mestrer at sætte objektivitet i parentes. Ud fra den cirkulære forståelsesform med neutralitet, nysgerrighed og uærbødighed indfanger han mønstre og sammenhænge af begivenheds- og handlingsforløbet til en større helhed. Han retter opmærksomheden til mønstret af relationer, tanker og handlinger ved at skabe rammer for medarbejderens egne handlinger og beslutninger i samtalen. Ud fra vores analyse og fortolkning af MUS-samtalen finder vi, at læring og læreproces forløber efter følgende skema: valg af handling, konstruktion af feedback, der anvendes som korrektion af handling og valg af ny handling og fremdeles. I den anerkendende tilgang i interaktionen med medarbejderen i MUS-samtalekonteksten og processen må vi konkludere, at lederen er systemisk tænkende og agerende.

I MUS-samtalekontekst 1 konkluderer vi, at medarbejder A bevæger sig fra læringsniveau 0 i den kontekstafklarende og indledende del - til læring II i den handlingsafklarende,

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

evaluerende og lærende afslutningsdel i samtaleprocessen. Når vi konkluderer, at medarbejder A befinder sig på læringsniveau II, begrundes det ud fra, at vi konkluderer ændringer af mentale strukturer hos medarbejder A omsættes til iagttagelige handlinger, som fx forståelse af sammenhænge ud fra nøgleordene på tavlen, som hun skal omsætte til nye handlinger i den fremtidige planlægning i undervisningen og ved teammøder. Vi konkluderer, at medarbejder A's læring kan overføres eller transformeres fra MUS-samtalekonteksten til dagligdagens kontekster i undervisningsplanlægningen og til teammøderne og anvende *lære at lære at modtage signaler* som udgangspunkt for hendes fremtidige handlinger. Læring II fremstår som et to-sidet læringsniveau, der på den ene side handler om læring i den konkrete MUS-samtalekontekst, og på den anden side de ændringer i den måde kontekster inddeles eller kontekstualiseres på. I samtaleprocessen mellem lederen og medarbejder A sker læring II gennem refleksiv re-kontekstualisering.

I forskningsinterviewet med medarbejder A indfanger vi medarbejderens oplevelse af tanker og forestillinger bliver sat i system og medarbejderen får større overblik, hvilket føles rart, samt det at blive lyttet til. Hun udtrykker selv, at hun ikke får nye ideer og muligheder: *I dag var det i hvert fald det der med at få et større overblik, men jeg føler mig ikke skubbet nogen steder hen. Det var mere det, jeg havde gjort mig nogle tanker om, men fik ting sat i system med et større overblik, men ikke at jeg blev flyttet nogle steder lige i dag.* Vi må konkludere ud fra vores analyse og fortolkning af MUS-samtale 1, at medarbejder A bevæger sig fra læring 0 til II, og at der dermed finder læring sted i interaktion med lederen under MUS-samtalen. Men medarbejder A konkluderer ikke, at hun bliver flyttet nogle steder i sin læring og læreproces, i stedet har hun fokus på det kursus som skal give hende inspiration og udvikling i dagligdagen, og som hun ikke får tilsagn om.

I MUS- samtalekontekst 2 konkluderer vi, at medarbejder B bevæger sig fra læringsniveau 0 i den kontekstafklarende og indledende del – til læring I og II i den handlingsafklarende, evaluerende og lærende afslutningsdel i samtaleprocessen. Når vi konkluderer, at medarbejder B både befinder sig på læringsniveau I og læringsniveau II i samme samtale begrundes det ud fra, at der uden for samtaleens egentlige indhold er en række interaktioner, der gentages og som danner grundlag for en kontekstlæring: læring II. Læring I sker i samspillet mellem medarbejder B og lederen i afklaring af, hvilke tanker medarbejder B har i forhold til samtalen med P. Her konkluderer vi, at lederen gennem de forskellige spørgsmål giver anledning til forstyrrelser, så medarbejder B i sine feedbackrelationer får mulighed for at afprøve forskellige handlemuligheder og korrektioner af fejl. Vi konkluderer, at lederen gennem dialogen får koblet medarbejder B på nye ideer, muligheder og perspektiver for samtalen med P. En kobling vi konkluderer som en forstærkning i forhold til læreprocessen og som vi konkluderer, refererer til den

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

klassiske trial-and-error læring, hvor vi konkluderer, at der for medarbejder B sker en ændring af hendes mentale strukturer i form af *forandring i responsspecificiteten gennem korrektion af fejl valgt indenfor et sæt af alternativer*. Altså en læring I, der rummer en forandring af medarbejder B's spontane og rutinerede handlemønstre i forhold til en given situation inden for samme kontekstualisering. Læring II for medarbejder B sker i lederens synliggørelse af samtals hovedpunkter på tavlen, en bevidstgørelse som hun udtrykker hun vil tage med sig i fremtidige handlinger. I denne bevidstgørelse konkluderer vi, at der sker en Læring II, idet hun her italesætter et mønster, hvor der sker overførsel af en handling gennem en relevant kontekstmarkør. Vi konkluderer derfor, at der for medarbejder B, sker en ændring af en generaliseret kontekst, som medarbejder B gennem tid har konstrueret i Læring I og at hun der igennem udvikler en ny kontekstualisering.

I forskningsinterviewet giver medarbejder B udtryk for, at hun er uafklaret med om hun blev bragt i en situation, hvor hun lærte noget nyt og hun udtrykker: *Det synes jeg måske ikke...det ved jeg egentligt ikke?* Alligevel fremhæver medarbejder B, at det mest lærerige ved samtalen var, da lederen gav hende et overblik ved at skrive og synliggøre de punkter, hun skulle ind omkring ved samtalen med P. Medarbejder B udtrykker: *for så forbereder man sig sådan lidt grundigt* og hun fortsætter: *Ja så er hjernen klar på det.*

Vi må konkludere ud fra vores analyse og fortolkning af MUS-samtale 2, at medarbejder B bevæger sig på læring 0, læring I og læring II i forskellige kontekstualiseringer, og at der dermed finder læring sted i interaktion med lederen under MUS-samtalen. Men medarbejder B er selv uafklaret med om hun blev bragt i situation, hvor hun lærte noget nyt

Det er overraskende! – Hvorfor har vi som forskere, lederen og medarbejder A og B forskellig opfattelse af læringsniveauet? Svaret må ligge i forventningsdannelsen til MUS-samtalen for henholdsvis medarbejder A, medarbejder B og lederen! Forklaringen på den oplevede forskel og den manglende sammenhæng mellem hensigt og effekt kan måske også findes i Maturanas autopoiese-tænkning, at der kan være forskel på det, lederen siger, og det, medarbejder A og medarbejder B hører og forstår. Dette understreger, at vi i vores autopoietiske univers hører det, der passer i vores egen virkelighedskonstruktion. Samtidig med, at det, medarbejder A og medarbejder B vælger at høre og lægger i lederens spørgsmål, er styret af lederens ordvalg og betoning. Vi må konkludere, at vi ikke lever i et univers – men i multiverser, - og at der ikke kun er en virkelighed men en mangfoldighed af virkeligheder, som er lige gyldige!

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Perspektivering

Arbejdet med specialet har været spændende og lærerigt og har givet mange tanker i forhold til en forsat fokusering på den systemiske tænkning, de systemiske nøglebegreber og anvendelsen af de forskellige spørgsmålstyper inden for vores professionelle arbejdsliv. Her vil det være interessant og lærerigt at have fokus på og anvendelse af de forskellige spørgsmålstyper fx i forbindelse med vejledningssamtaler med studerende og i ledelsesarbejdet. Specielt i forhold til ledelsesarbejdet ser vi nogle spændende perspektiver blandt andet i forhold til afvikling af medarbejderudviklingssamtaler i egen ledelsesregi. Det vil det være spændende og dristigt at afprøve en tilsvarende model som i vores empiri. Vi mener også, at vi i andre samtalestyper fx i forbindelse med den løsningsorienterede samtale, der afholdes ved sygefraværssamtaler, samtaler om utilstrækkelig arbejdsindsats og ved problemstillinger i kommunikation og samarbejde, kan drage fordel af vores nuværende teoretiske erfaringer og indsigter. Specialet har givet os en god forståelse for, hvordan en samtale kan struktureres, og hvordan de forskellige spørgsmålskategorier kan anvendes. Nu skal vi "bare" have afprøvet det i virkeligheden, hvilket vi glæder os meget til.

I specialet har vi også fået en indsigt og forståelse for, hvordan sproget og anerkendelse har betydning for koordination af forståelser og handlinger. I den forbindelse vil det være interessant at få et indblik i både begrebet *Appreciative Inquiry* og Hornstrup's fortolkning af anerkendelse, hvor de ser et læringspotentiale i alle handlinger - både i dem der lykkes og i de mere komplicerede og besværlige samt i problemer, fejl og mangler. Specielt vil det være interessant at afdække, hvordan de kan anvendes som fundament for udvikling. En udvikling der kan ses i forhold til studerende, men også i forhold til kompetenceudvikling af medarbejdere.

Med afsæt i den systemiske tænkning vil det også være interessant at undersøge, hvordan lederen i rollen som teamcoach kan få en samling forskellige medarbejderteam til at arbejde sammen og udvise en synergieffekt - samt hvilke problemstillinger det eventuelt stiller lederen overfor - her tænker vi specielt på begrebet neutralitet.

Endvidere vil det være interessant at få et indblik i, hvad andre teoretikere tænker om læring i dialogen, og om der er andre kategorier af spørgsmålstyper, der kan anvendes i skabelsen af læreprocesser. Her vil det være interessant at stifte bekendtskab med professor Olga Dysthe, der blandt andet pointerer at samspil og læring er knyttet sammen og indbygget i selve måden, hvorpå vi organiserer institutionaliseret læring.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale
Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Litteraturliste

- Andersen, T. (1991). *Reflekterende team. Samtal och samtal om samtalen*. Stockholm: Mareld.
- Alrø, H. & Dirckinck-Holmfeld, L. (2008). *Videoobservation*. Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 3 Aalborg: Aalborg Universitetsforlag og Institut for Kommunikation.
- Bateson, G. (2000). *Steps to Ecology of Mind. With a new foreword by Catherine Bateson*. Chicago: The University Press, reprint.
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi. Skridt i en udvikling*. 1.udgave. København: Akademisk forlag.
- Brier, S. (1987). Naturvidenskab, Humaniora og Erkendelsesteori: Er en holistisk sammentænkning mulig? *Kritik*. Nr. 79/80 s. 85-109. København: Gyldendal
- Cecchin, G. (1987). Hypothesising. Circularity and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity. *Family Proces*. Volume 26. Issue 4. pp. 405-413.
- Cronen, V., & Lang, P. (1994). Language and Action: Wittgenstein and Dewey in the Practice of Therapy and Consultation. *Hum Systems*. Vol. 5:1-2.
- Gottlieb, S., & Hornstrup, C. (1998). *Læreprocesser i Gymnasieskolen. Udvikling i vidensorganisationer*. København: Dansk kommunalkursus og Den Kommunale Højskole.
- Haslebo, G., & Nielsen, K.S. (1997). *Konsultation i organisationer- hvordan mennesker skaber ny mening*. Kapitel 1 (s.13-28) og kapitel 5 (s.95-128). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Haslebo, L.M, & Lyndgaard, D.B. (2007). *Anerkende ledelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hermansen, M., Løw, O., & Petersen V. (2004). *Kommunikation og samarbejde – professionelle relationer*. København: Alinea. 1. Udgave. 1.oplag.
- Hornstrup, C., Loehr-Petersen, J., Jensen, A.V., Johansen, T., & Madsen, J.G.(2005). *Systemisk ledelse – Den reflektive praktiker*. København: Psykologisk Forlag A/S
- Hornstrup, C., Jensen, A.V., & Loehr-Petersen, J. (2003). Spørgsmålstyper genfortolket. *ERHVERVSPSYKOLOGI*. Volume 1. Nummer 2. Juni. s. 60-76
- Hornstrup, C. (2001). *Udviklingssamtaler i grupper, udvikling gennem dialog*. Jurist- og Økonom Forbundets Forlag.

MLP 07 4.semester. Masterspeciale

Marianne Østergaard Nielsen og Tine Meyer

Keiding, T.B. (2007). Learning in context. But what is a learning context. *I: Nordisk pædagogic. Nordic Educational Research*. Vol. 27. nr. 2. p.138-149.

Keiding, T.B., & Laursen, E. (2005). *Interaktion og Læring*. Gregory Batesons bidrag. København: Unge pædagoger.

Keiding, T.B. & Laursen, E. (2007). Gregory Bateson - Systemisk læringsteori. I Ritchie, T. (2007). *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi*. Side 49-72. Værløse: Billesø & Baltzer. 1 udgave, 1. oplag.

Kristiansen, S., & Krogstrup, H.K. (1999). *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. Udgave. 2. Oplag.

Krogh von, G., & Roos, J. (1995). *Organizational Epistemology*. MacMillian Press LTD.

Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag. 1. udgave 13. oplag.

Larsen, H.H., Nielsen, J., & Helmersen, T. (1995). *MEDARBEJDETSAMTALER-ET STRATEGISK UDVIKLINGSVÆRKTØJ*. København: Teknisk Forlag A/S. 2. udgave. 1. Oplag

Larsen, H.H., & Svendsen, L.K. HRM (1992). København: IP Institut for personalerådgivning, Institut for Organisation og Price Waterhouse/ IKO.

Maturana, H. R., & Varela F.J. (1987). *KUNDSKABENS TRÆ - Den menneskelige erkendelses biologiske rødder*. Århus: Forlaget ASK. 1. udgave.

Ravn, I. (1990). Verden ifølge Maturana. *PARADIGMA* . 4. Årgang nr. 2, maj . s.37-39.

Tomm, Karl. (1988). Interviewing Part III. Intending to Ask Lineal, Circular, Strategic, or Reflexive Questions? *Family Proces*. Volume 27. mars 1988.