

Sort sol

en undersøgelse af kompetencer i en organisatorisk kontekst

af Kirsten Pedersen

4. Semester

Master i læreprocesser med

Specialisering i Organisatorisk Coaching

Aalborg Universitet

Januar 2010

Vejleder: Søren Frimann

(tegn: 143.000 / 60 normalsider)

Indholdsfortegnelse

Abstract	3
Forord	4
Læringsmål	4
Artikel.....	5
Indledning	1
Læringsmiljø og Pædagogisk analyse	2
Problemafgrænsning.....	4
Kapitel 1 Metode.....	6
Mit menneskesyn	6
Socialkonstruktivisme.....	6
Projektets opbygning	9
Kapitel 2 Kontekstforståelse	11
Organisationsforståelse.....	11
Skolen - i Aalborg Kommune.....	13
Kapitel 3 Teoretiske metode.....	15
Læring	15
Praksis	16
Praksisfællesskaber	16
Kommunikation	17
Dialogiske kompetencer	18
Kapitel 4 Videnskabelig Metode	22
Hvad er aktionsforskning?.....	22
Aktionerne i projektet.....	26
Aktionsplan:.....	27
Metodemæssige overvejelser	30
Kapitel 5 Analyse	31
Opsamling på mit teoretiske og empiriske grundlag.....	31
Definition af analytiske begreber	31
Analyse af samtaler	33

Mønstre og samlet fortolkning	42
Kapitel 6 Konklusion	44
Perspektivering	45
Litteraturliste	48
Internetsider	50

Abstract

This paper is based on a study of organizational changes. The focus is on how to begin the educational process of building the abilities of the co-workers, which is necessary within the organization.

My study is based on a current project at a school, concerning change. The paper is a method that describes a procedure, with the purpose to obtain an explicit comprehension of the factors which triggers, effects and maintains learning- and behavioral problems within the school.

An explicit comprehension involves communication between the employees of the school. This must be done in groups. Every group picks a group leader. This is of vital role, since the group leader is responsible for organizing the work of the group and making sure the different phases of the model are implemented. The group leader must, to some degree, ensure both commitment and integrity in the process, while contributing to good communication surrounding the challenges or problems at hand. The group leader must support and develop communication within the group in a learning perspective. Therefore, communication is a keyword for the group leader.

In the paper, the education of group leaders is well described as an e-learning course. However, as experience shows, most group leaders feel, that they do not have the proper knowledge and abilities to carry out this role. My statement of intent deals with how to develop the abilities of the group leaders in relation to the task at hand. In the paper I work, based on the assumption that when developing communicative abilities, certain strategic efforts are needed as well as concrete coaching, and that communication coaching must be related to organizational goals.

The theoretical foundation of my work takes its starting point in three main elements; learning, change and communication. The element of learning is inspired by Wenger, who points out that learning is a social matter, and that it is linked to communities of practice. One of the things contributing to the learning process is using dialogue as a means of establishing mutual understanding. Alrø and Kristiansen, Kristiansen and Bloch-Poulsen et al. have been used for a greater understanding of the possibilities of communication.

My scientific method is action research and the method is action learning, which is a context of training for group leaders. Here the participants are able to experiment and explore the ordinary day of a group leader. It is a way of analyzing beyond the ordinary day experiments, where the unique qualities of the dialogue can help gain new knowledge.

The participants had defined the goals of action research. It focused on two things; the ability to reflect on being group leader by focusing on specific elements of the task and to practice being inquisitive. The people involved in the action research project were also offered individual organizational coaching. This was part of developing their abilities as group leaders. In order to analyze the conversations, I developed a conceptual apparatus, that gave me an understanding of the types of communication needed give support to the group leaders, when learning in a context of organization.

Forord

"Sort sol – en undersøgelse af kompetencer i en organisatorisk kontekst" er et projekt, som afslutter 4. semester og dermed min uddannelse i Master i Læreprocesser med specialisering i Organisatorisk Coaching – MOC.

Projektet handler om, at udvikling af bestemte kommunikative kompetencer kræver såvel strategisk indsats som konkret træning *og* at kommunikationstræning skal knytte sig til organisatoriske mål. Jeg har i denne forbindelse fokus på en gruppe af medarbejdere, der skal varetage en bestemt rolle i et udviklingsprojekt, hvor omdrejningspunktet er den form for kommunikation, der baserer sig på læring. Undersøgelsen handler om, hvordan denne gruppe kan tilegne sig kompetencer til opgaven. Til projektet hører empirihæfte med transskription af interview og en dvd med optagelse af sekvenser af samtalegruppemøder.

Efter mit forord følger en artikel, som, jeg håber, dels vil kunne inspirere andre til sætte tilsvarende processer i søen og dels til at blive nysgerrig på at læse nærværende projekt i sin helhed.

Læringsmål

Mine læringsmål med dette projekt er:

- At få indsigt i tilrettelæggelse og udførelse af et aktionsforskningsprojekt
- Afprøve og udvikle egne kompetencer som proceskonsulent
- Udvide min erfaring med individuel coaching i en organisatorisk kontekst

En lille kommentar til forsiden. Et eksempel på hvordan et praksisfællesskab kan folde sig ud i smukke formationer på en mild novemberdag i tiden lige før solnedgang ved Gravlev Sø. Billedet blev til midt i skrivearbejdet af projektet, og efter en dags arbejde fordybet i teori blev traveturen og oplevelsen af stærenes utrættelige samarbejde et afsæt til nye refleksioner og tankebaner relateret til undersøgelsen i Studiegruppen.

Tak til:

Studiegruppen for deres indsats og herlige måde at være til stede på i en balance mellem humor og seriøsitet.
Og til Søren Frimann, som har vejledt mig på kyndig vis ved at være "medspillende modspiller".

God læselyst!

Artikel

Aktionslæring

– et bud på en vej til forandring og udvikling af tovholderkompetencer

”Vejen bliver til, mens vi går den”

Hvordan kan vi brænde – uden at brænde ud er et spørgsmål, som en lille gruppe af tovholderne på XX skolen har reflekteret over i et samarbejde med en MOC-studerende. Tovholderne er en af forudsætningerne for LP-gruppens udvikling og dermed et væsentligt element i arbejdsglæden. Denne artikel handler om aktionslæring (AL) som metode til at arbejde med refleksion og læring for tovholdere. Artiklen vil give et bud på, hvordan de kommunikative kompetencer kan bringes i spil i et praksisfællesskab i organisationen. Artiklen henvender sig primært til andre tovholdere, men også skoleledere eller andre, der arbejder i eller har berøring med arbejdet som tovholder, vil kunne blive inspireret.

Indledning

Udover den generelle uddannelse til tovholder, der skal danne basis for udøvelsen af rollen, er det efter vores opfattelse ligeså vigtigt, at der kontinuerligt bliver fyldt fagligt ”benzin” på. En kontinuerlig kompetenceudvikling behøver ikke nødvendigvis at kræve uanede økonomiske ressourcer, men kan foregå i et fællesskab, hvor der kan hentes hjælp og støtte til refleksion over egen praksis som tovholder ved en igangsættelse af projekter, der er hurtige, konkrete og i kortere perioder. Aktionslæring er et bud på en relevant læringsarena, hvor læring og videnskabelse kan foregå lokalt og i en virkelighed, der er i konstant forandring. Artiklen vil omhandle en indføring i, hvordan aktionslæring kan udføres gennem en eksemplificering fra et konkret aktionsforskningsprojekt her på skolen. Genstandsfeltet for vores aktionsprojekt var: *Hvordan tovholdere kan udvikle kompetencer i relation til LP -modellen.* En af metoderne i aktionsprojektet var aktionslæring.

Hvad er aktionslæring?

I aktionslæring lægges der vægt på deltagernes refleksioner over udfordringerne i ”real life and real time” og støtten gives i et fællesskab – læringsgruppe. I læringsgruppen standser deltagerne op i forhold til hverdagens handleflow og anvender på en systematisk måde den feedback, som virkeligheden og de øvrige deltagere tilbyder (Madsen:2009). Essensen i aktionslæring er følgende:

”Aktionslæring er reflekteret læring i fællesskab, vel at mærke et fællesskab, der er forpligtende over tid. Brændstof for læringen er real – life – real - time projekthandlinger, som er relateret til deltagernes professionelle praksis. Deltagerne har hver især ejerskab til deres projekt, og projekterne er af en sådan art, at de vover pelsen. Læringen medieres i en læringsgruppe, som er relativt stramt, men også rummelig rammesat, og hvor undersøgende samtale og refleksion, distance og fokus, samt støtte og udfordring er pædagogiske virkemidler” (Madsen:8).

Rammesætning i en aktionslæringsgruppe

Rammesætningen i en AL-læringsgruppe omfatter tre slags roller: Aktør, henholdsvis samtale- og rammekonsulent og reflektør. Der opereres med seks forskellige faseopdelinger: **Første fase** i samtalen drejer sig om, at *kontrakten kommer i hus*. **I anden fase** går *undersøgelsen* i gang. **I tredje fase** inddrages reflektører og *reflekterende teams* og **i fjerde fase** italesætter aktøren sine refleksioner, og samtalekonsulenten retter opmærksomheden mod aktørens fremtidige handlinger og er dermed mere handlingsorienteret end tidligere. **Femte fase** er afrundingen af samtalen, og der refereres her tilbage til kontrakten. **I sidste fase** opløses rollerne og rammekonsulenten inviterer til en fælles refleksion over metoden (Madsen: 2009). AL er en metode, hvor refleksion er en vigtig ingrediens, og som derfor også må formodes at fremme deltagernes refleksive kompetencer. AL lægger vægt på individuel beslutningskompetence, personligt ejerskab og den enkeltes professionelle udvikling. Den enkelte deltagers læring sker i en gruppesammenhæng, med hjælp fra ligestillede deltagere og med et læringsudbytte, også når man ikke selv indtager den ”varme stol”. I det hele taget fremmes gensidige, samarbejdende og sociale aspekter af læring. Læringen omfatter ikke kun personlige forholdemåder, deltagerne får endvidere indblik i andre gruppemedlemmers praksis og lærer om de ydre vilkår for at realisere målrettede handlinger – herunder de organisatoriske kontekster, der kunne have indflydelse. Deltagerne er forpligtede ikke blot på sig selv, men også på de andre deltagere, på deres egen ageren i real-life-real-time og på de mennesker, som berøres af deres praksis og projekter. Ikke selv-centrering, men rettet mod både mod sig selv, de andre og det andet (Madsen:16).

Kollektive læreprocesser

Wengers teori (2006) er et bud på en læringsteori, hvor læring ikke blot ses som en kognitiv, individuel proces, men også sker i samspillet med andre i konkrete praksissituationer. I denne forståelse er læring først og fremmest forbundet med deltagelse og handling i praksisfællesskaber, hvor menings – og identitetsudvikling finder sted som gensidige sociale processer (Wenger, 2006). Medlemmerne er bundet sammen ved deres kollektive forståelse af, hvad deres fællesskab drejer sig om og bygger deres fællesskab op gennem gensidigt engagement. Fællesskabet har udviklet et repertoire af eksempelvis fælles sprog og rutiner. Tovholderne danner en form for ”praksisfællesskab”. ”Det handler om at opretholde et tilstrækkeligt stort og gensidigt engagement i den fælles udøvelse af en virksomhed for sammen at lære noget af betydning. Ud fra dette perspektiv kan praksisfællesskaber opfattes som fælles læringshistorie (Wenger, 2006).

Som et forsøg på at udvikle tovholdernes kompetencer til at agere spørgende og nysgerrige, tilrettelægges møderne således, at rollen som samtalekonsulent foregår på skift, og en af observatørernes opgave er, at give feedback på netop denne rolle. Refleksionsmøderne skal iscenesættes som en undersøgende samtale mellem to parter (aktør og samtalekonsulent), og øvrige tovholdere er reflekterende team, hvori den enkelte (og teamet) får mulighed for at reflektere over handlinger, perspektiver og derved opnå nye erkendelser. Gennem nye erkendelser skal teamet have mulighed for at ændre praksis og gerne nye perspektiver. Derved forstår vi refleksionsmøderne som en lære- og udviklingsproces, hvor der produceres ny erkendelse og handlemuligheder. Læring er for os en aktiv og refleksiv proces i et fællesskab. Den lærende oplever, sammenligner og afprøver således, at læring involverer udveksling mellem personen og omgivelserne. Læring bliver hermed en forsat proces baseret på erfaring, hvor erkendelse udvikles og genudvikles. I denne proces har kommunikation en ganske særlig rolle.

Kommunikation og dialog

Undersøgelse, viden og forandring skabes gennem dialog og kommunikation. Og derfor må fællesskabet have viden om dialogiske kompetencer, der er som en enhed af værktøjer, forholdemåder og værensmåder, hvor sidstnævnte handler om, at udfolde sig som menneske over for sine medmennesker og er for Kristiansen og Bloch-Poulsen dialogens forudsætninger og afgørende for, hvorvidt relationen er udviklingsstøttende (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000).

Forslag til andre udfordringer i fællesskabet

Deltagende observation var et andet bidrag, som tovholderne reflekterede over som et bud på en aktion, som vi vil introducere her. Som hinandens (følge)forskere kan tovholderne deltage i hinandens LP - møder som ”fluen på væggen”. Gennem deltagende observation er det muligt at beskrive, hvad der foregår, hvem og hvad der er involveret, hvornår og hvor ting foregår, hvordan de forekommer, og hvorfor - i hvert fald ud fra forskerens synspunkt – ting foregår, som de gør i bestemte situationer. Vi har en forventning om, at denne form for aktion er velegnet til at studere processer – en opmærksomhed på det, som tovholderen ønsker fokus på. Observationerne bør registreres løbende ved hjælp af feltnotater og afleveres tilbage i en konstruktiv feedback. Det er vores erfaring, at formen, hvori denne feedback skal gives, er vigtigt at aftale inden, eks. hvorvidt ”bien, der stikker” må være med til at udfordre eller ønsket er, at få feedback på det, der virker, og dermed et fokus på ressourcerne. Et andet eksempel var, at tovholderne, så at sige, bytter LP- gruppe, når de agerer som tovholdere. Dette for at fastholde fokus på strukturen på mødet og opmærksomheden på begrebet nysgerrighed vil være skærpet. Netop fordi en af udfordringerne i LP- arbejdet er at fastholde en fortsat nysgerrighed, da det er måden, vi kan undersøge hinandens forståelser for derved at skabe gensidighed.

7

Konklusion

Tovholdernes samtalegruppemøder iscenesættes som et refleksivt rum, *tovholdereksperimentarium*, hvor den enkelte kan forholde sig til problemstillinger, der er knyttet til konkrete erfaringer. Indholdet af samtalen er knyttet til noget, som går forud for samtalen. Læringen bliver da, i vores forståelse, på en gang en individuel og samspilsmæssig proces.

Referencer

Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J.(2000): *Kærlig rummelighed i dialoger – om interpersonel organisationskommunikation*. Aalborg Universitetsforlag.

Madsen, B.(2008): Aktionslæring som professionspædagogisk metode:
<http://www2.viauc.dk/udvikling/ledelse/Documents/viaclouALHandbogKap2AL-model.pdf>

Wenger, E.(2004): *Praksisfællesskaber*. København. Hans Reitzels Forlag.

Indledning

Når vi taler om organisationer, er vi ofte optaget af begreber som læring, udvikling og forandringsprocesser. Uddannelse, udvikling og læring er på dagsordenen fra stort set alle sider – blandt politikere, samfundsøkonomer, arbejdsmarkedets parter, osv. påpeges nødvendigheden af at satse på uddannelse og kvalificering. Avisoverskrifter og embedsmandsrapporter beskriver, hvordan Danmarks chance for at klare sig i den globale konkurrence først og fremmest ligger i en bevidst op – og udbygning af arbejdskraftens viden, kvalifikationer og kompetencer. Den øgede opmærksomhed på menneskers læring og udvikling i arbejdskontekster bliver forklaret ud fra parametre som globalisering og informationsteknologiens udvidelse af grænser for tid og rum og sætter sig igennem både på samfunds-, organisations- og personniveau.

På organisationsniveau kan man tale om nødvendigheden af løbende at være fleksibel og således kunne tilpasse sig og forholde sig aktivt til markedsvilkår og brugerkrav, som er under kontinuerlig og hastig forandring. De ændrede konkurrencebetingelser stiller krav til virksomhed og medarbejdere "de menneskelige ressourcer", om at besidde evnen til at sætte sig ind i nye forhold og lære sig nye ting i takt med, at man konfronteres med dem (Bottrup, 2003). Forandringsledelse indebærer, at de menneskelige ressourcer kan og skal udnyttes bedre, og dette sker ved, at medarbejdere og ledelse udvikler nogle andre kompetencer end tidligere, hvor det nye fokus er 'bløde' kompetencer. Disse kompetencer indebærer bl.a. at kunne indgå i dialog, optimere samarbejdet, være åben for forandring og læring.

Samtidig stiller medarbejderne i stadig højere grad krav til arbejdets indhold og til de muligheder for personlig udfoldelse og udvikling, det rummer (Bild et al. 1993, Gundelach & Riis 1992). Som individer har vi således, i forlængelse af denne samfunds – og virksomhedssudviklingsdiagnose, et behov for og interesse i hele tiden at vedligeholde og udvikle vore evner til at følge med, så vi fortsat er i stand til at begå os i det senmoderne liv, både som samfundsborgere og som lønarbejdere. Endvidere har vi også et ønske om at udvikle os som personer, bl.a. gennem vores arbejde. Vores krav til og syn på arbejdet ændrer karakter.

Organisationerne skal begå sig ved at være omstillings- og udviklingsparate, hvor organisationsmedlemmerne er bærere af den viden, som skal benyttes. *"Læring er at ville livet, at ville tilegnelsen, undersøgelsen og endda også momentvis ville slippe sig selv og sit nuværende grundlag, indtil man har tilegnet sig et nyt"* (Alrø & Kristiansen, 2002). Dette betyder også, at læring for det enkelte organisationsmedlem kan være risikofyldt og være forbundet med ubehagelige følelser, da der sker ændringer i tilegnede mønstre og traditioner.

De mange krav, den store kompleksitet og den accelererende udvikling, som opleves overalt i samfundet i dag, er også blevet en naturlig del af skolens virkelighed. For at navigere konstruktivt i en kompleks hverdag og for at kunne rumme og håndtere de udefrakommende krav er skolens bud at organisere sig i team. Som organisation har skolen derfor ændret struktur fra at arbejde som privatpraktiserende enelærere og pædagoger til fordel for at arbejde sammen i team. Mange skoler har arbejdet i team gennem flere år. Ofte er fokus på den daglige planlægning og organisering af undervisningen i forhold til eleverne. Men teamet som samarbejdsforum giver samtidig mulighed for at udvikle teamets egen professionelle samarbejdskultur i forhold til indbyrdes relationer og læreprocesser i skolens samlede virke. Således at arbejde professionelt sammen i team er imidlertid ikke noget, man fra den ene dag til den anden bare kan og gør. Det skal læres! Og det er min erfaring, at dette udviklingsarbejde skal ledes og koordineres af en person, som har lyst, interesse og kompetence til dette.

Skolechefen i Aalborg Kommune udtaler: " *Når samfundet ændrer sig, må skolerne også ændre sig. En dynamisk og forandringsvillig skolevæsen er en afgørende forudsætning for, at vi kan ruste dagens og morgendagens elever til de udfordringer, der venter dem "ude i verden".*¹ En af udfordringerne for organisationerne bliver at være undersøgende på, hvilke læreprocesser der kan igangsættes for og med medarbejderne, således der finder den nødvendige kompetenceudvikling sted i organisationen. Udviklingsprocessernes mangfoldighed er kommet for at blive, og det er ikke så underligt, hvis organisationerne nogle gange farer vild undervejs eller mister fokus på, hvad det egentligt var, der skulle forandres, udvikles eller læres. I mit masterprojekt vil jeg tage afsæt i en af de mange nye tendenser og metoder til at skabe læring og udvikling i skoler, nemlig LP- modellen², med en særlig opmærksomhed på tovholderrollen, men det vender jeg tilbage til.

Læringsmiljø og Pædagogisk analyse

LP-modellen er en pædagogisk analysemodel baseret på systemteori og forståelse af de professionelle³ betydning for elevernes sociale og faglige læring. Modellen er et værktøj, der beskriver en fremgangsmåde som har til formål at opnå en eksplicit forståelse af de faktorer, som udløser, påvirker og opretholder adfærds- og læringsproblemer i skolen.

Modellen består af en analysedel og en strategidel

I analysedelen skal LP- gruppen identificere de faktorer, der udløser, og påvirker og opretholder elevens handlinger og adfærd. Identificeringen af disse faktorer kommer ikke til udtryk som konstruerede fortællinger eller opstillede hypoteser, men som konkret viden om de faktuelle forhold, der ønskes ændret. Det handler her om den almindelige skolehverdag. Det er de udfordringer, som er aktuelle i de professionelle egen hverdag, der er i fokus. Når den pædagogiske udfordring er beskrevet, og de faktorer som fortsat opretholder denne er fundet, så skal der indhentes informationer om, hvordan udfordringen kan tages op, så den reduceres eller ophører med at eksistere. I strategidelen handler det om at få igangsat initiativer, der baserer sig på forskningsmæssig viden. Det vigtige er, at gruppen i fællesskab analyserer sig frem til de strategier og gennemfører de handlinger, som man formoder kan have den ønskede effekt. Efterfølgende gennemfører gruppen en evaluering.

Arbejdet med analysemodellen foregår i LP-grupper, hvor hensigten altså er, at opnå en eksplicit forståelse af de faktorer, der udløser, påvirker og opretholder adfærds – og læringsproblemer i skolen. En eksplicit forståelse indebærer kommunikation mellem skolens aktører – ikke en hverdagskommunikation, men en struktureret kommunikation, der baner vejen for en analyse, som fører til ændringer af læringsmiljøet. Mens de fleste lærere og pædagoger givetvis behersker hverdagens kommunikation, ser det ud til, at de er fremmede over for en fælles analytisk sprogbrug om, hvordan pædagogiske udfordringer skal tackles. Denne sprogbrug skal først læres, siger Nordahl (Nordahl, 2007).

Til hver LP- gruppe er der knyttet en tovholder⁴. Dette er et afgørende princip i brugen af LP- modellen. Tovholderen har det overordnede ansvar for tilrettelæggelsen af gruppens arbejde, og for at de forskellige faser i LP- modellen bliver anvendt. Til en vis grad skal tovholderen sikre både forpligtelse og integritet i arbejdet på skolen. Tovholderen skal endvidere bidrage til, at der bliver en god kommunikation om de udfordringer eller problemer, der skal drøftes (Nordahl, 2007). Kommunikation er nøgleordet for tovholdere. Det er vigtigt, at de kommende tovholdere forbereder sig på, hvordan kommunikationen på LP- møderne kan støttes og udvikles i et lærende perspektiv. Den støttende kommunikation skal matche udfordringerne, skabe fremdrift og tilskynde de pædagogiske analyser, der er afgørende for, at arbejdet

¹ I *Sådan gør vi*, Nyhedsmagasin for Aalborg Kommunale Skolevæsen (juni 2009).

² Modellen er udviklet af den norske professor Thomas Nordahl (www.LP-modellen.dk).

³ Fremover anvender jeg begrebet professionel og skelner således ikke mellem lærer eller pædagog. Professionsbegrebet betegner: " En gruppe mennesker med en særlig kunnen som er baseret på videnskab og en faglig indsigt som er alment kendt", (Laursen et al., 2005:17).

⁴ Jeg forstår tovholderbegrebet synonymt med coachbegrebet. Jeg fastholder dog anvendelsen af begrebet tovholder, da det er implicit i LP- modellen.

med LP- modellen fører til læring blandt deltagerne. Uddannelsen af tovholderne er et særligt e-læringsforløb⁵, som består af fire moduler, hvor tovholderne øver den foreskrevne rækkefølge, da de er udviklet således, at tidligere modulers lærestof indgår i de efterfølgende moduler.

De deduktive mål for tovholdernes e-læring ⁶

Modul 1:

"I det første modul sættes udelukkende fokus på kommunikationsteori og mulighederne for at kunne træffe valg i kommunikation. Her lærer tovholderne at sætte møderummet og forholde sig til to væsentlige former for feedback i kommunikation. Modulet handler med andre ord om at vælge den information ud, som skal danne grundlag for den videre analyse og kommunikation. Modulet afsluttes med refleksiv kommunikation om to kommunikationsformer, der kan tages i anvendelse i tovholderfunktionen".

Eksplicite tovholderkompetencer: Kommunikative kompetencer som: spørgende, forstyrrende, spejlende, lytte anerkendende, kommentere nonverbal meddelelsesform, imiterende og konstruerende kommunikation, sikre fælles forståelse for at skabe fremdrift, væremåder der inviterer til et godt miljø ved møderne.

Modul 2:

"I det andet modul introduceres til de 3 perspektiver – kontekst – aktør og individ. Disse perspektiver gør det muligt for tovholderne og LP- grupperne at foretage en analyse af de opretholdende faktorer som fastlåser problemerne. Tovholderen skal sikre, at gruppen håndterer forskellen mellem sikker viden/usikker viden. Dette mestres ved at forventningerne ses ud fra to kvaliteter – nemlig som normative forventninger og kognitive forventninger. Normative forventninger er forventninger, der sikrer opretholdelse af gruppens stabilitet."

Eksplicite tovholderkompetencer: Viden om gruppedynamik. Kompetence til at fastholde mål og retning. Se endvidere under modul 1.

Modul 3:

"I modulet arbejdes med øvelser i at tilvejebringe opmærksomhed på procesledelse og evaluering af samarbejdet i lærergruppen. Gruppen skal styrke kompetencen i metakommunikation, idet gruppe medlemmer skal kunne kommunikere professionelt med hinanden".

⁵ Definition af E-læring: E-læring er en standardbetegnelse for kompetenceudvikling, hvor indholdet, eller dele heraf, formidles via informations – og kommunikationsteknologi (IKT). Kommunikation og samarbejde mellem deltagerne indbyrdes, og mellem deltagerne og underviseren, kan også foregå helt eller delvist via IKT. E-læring kan anvendes enten til selvstudier eller som en integreret del af eksempelvis tilstedeværelsesundervisning og sidemandsoplæring. E-læring har et klart læringsformål, og forløbene kan være af et minut eller af flere års varighed. Videnskabsministeriet anvender begrebet e-læring for alle former for læring, som styrkes gennem anvendelse af informations – og kommunikationsteknologi (IKT) (IT – og Telestyrelsen, 2008,23).

⁶ Skriften i anførselstegn er den "korte" version i materialet og almindelig skrift er min forståelse af materialet omskrevet til kompetencer. Tovholdermaterialet er til de fire moduler et velskrevet teoretisk materiale. www.lp-modellen.dk

Eksplicite tovholderkompetencer: Kompetence til at analysere gruppens egen kommunikation (verbal- og nonvervbal) og vilje til at explicitere sin forståelse til gruppen.

Modul 4:

"Tiltag/gennemføring/evaluering og revidering. Modulet har fokus på øvelse i at gennemføre indholdet i hele LP-møderækken ved at arbejde ud fra samtlige faser i modellen. Det betyder, at arbejdet med strategier/tiltag/gennemførelse/evaluering og revidering kommer til at bygge på arbejdet med de foregående moduler."

Eksplicite tovholderkompetencer: etablering af kontakt, kontrakt, evaluering, viden og vilje om konflikthåndtering.

Problemafgrænsning

Der ligger altså mere eller mindre eksplicit det succeskriterie, at nogen skal gøre noget andet end det, de gør i dag – eller gøre det de gør, men med en anden bevidsthed. Tovholderne skal ændre holdning og adfærd. Hvordan får man dem til det?

Erfaringerne fra forløbene er bl.a.: *"Nu er jeg i gang med tovholder modulet ... (...) teori man skal reflektere over i forhold til kommunikationsprocesser, som rammer kognitivt og intellektuelt. Men de praktiske færdigheder, altså det at kunne være konstruerende i forhold til en kollega, det er noget helt andet. Hvordan får man på en tillidsfuld måde faktisk sagt til den anden, at der er nogle ting, der skal arbejdes med? Det kræver en anden form for kompetence som man ikke bare kan lære sig til. Det kræver træning, træning og træning. Der ligger der en udfordring. Der skal der følges op på. Ellers bliver det som så meget andet. Vi siger ordene, men vi forandrer os ikke."*⁷ Der kræves praktiske kompetencer og en oplevelse af at skulle agere i nye roller. *"Udfordringen i tovholderrollen er, at man på den ene side skal være igangsætter og inspirator, og j ... (...) men samtidig må jeg sige, at vi er blevet overladt helt til os selv. Det er ikke godt nok. Vi har ikke fået den uddannelse, vi skulle have... (...) at man ikke har face to face møder før..."*

Citaterne bærer præg af, og det er min opfattelse af de forskellige (tovholder) sammenhænge, jeg har deltaget i, at der er en diskrepans mellem de deduktive mål og de kompetencer⁸, som er til rådighed blandt tovholderne. Jeg ønsker at komme nærmere en viden om tovholder kompetencer og udvikling af disse. Jeg ønsker at lave en undersøgelse, der handler om, på hvilke områder tovholdere kan understøttes i udvikling af kompetencer i relation til LP- modellen. Jeg ønsker at igangsætte en proces, hvor tovholdere understøttes i en undersøgelse af egne udfordringer i rollen som tovholder.

Jeg arbejder ud fra følgende antagelser:

- Udvikling af bestemte kommunikative kompetencer kræver såvel strategisk indsats som konkret træning.
- Kommunikationstræning skal knytte sig til organisatoriske mål.

⁷ Citaterne fra tovholdere ansat på skoler i Vordingborg Kommune. www.vordingborg.dk/.../LP%20Interviews%20weblayout.doc

⁸ Dræby og Lønborg beskriver kompetencebegrebet som helhedsorienteret, dialogbaseret og dynamisk, og de adskiller det fra kvalifikationsbegreb. Kvalifikationer er det, man har tilegnet sig gennem oplæring og uddannelse, dvs. den viden og de færdigheder, der kræves til et bestemt job. Kompetencer relaterer sig til livserfaringer, indstillinger til sig og omverdenen. De definerer således kompetencer til at være ens evner til at anvende sine kvalifikationer og sin øvrige samlede læring i praksis. De beskriver en kompetent person som en, der mestrer en situation eller sammenhæng – en person der kan handle på en god måde i en konkret situation. Dette handler om relationen mellem en handlende person og vedkommendes omgivelser – altså ofte andre handlende personer. "Kompetenceudvikling sker med udgangspunkt i refleksion over egen praksis" (Lønborg & Dræby, 2007:40). Kristiansen og Bloch-Poulsen er enige, de opfatter kompetencer som levede erfaringer. Det man har lært at mestre gennem sit liv. Til forskel fra kvalifikationer som det, man har papir på (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000:18ff.).

Det bringer mig frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan tovholder udvikle kompetencer i relation til LP- modellen?

Kapitel 1 Metode

I dette kapitel vil jeg søge at beskrive mit videre metodiske fundament for arbejdet med min problemformulering. Jeg vil redegøre for mit videnskabsteoretiske ståsted og præsentere den induktive metode, som vil ligge som grundsten i det videre analytiske arbejde. Endelig beskriver jeg systemteori og coaching, som er nogle centrale begreber i dette projekt. Disse begreber har betydning for mit videre arbejde med problemstillingen, hvorfor de præsenteres i dette afsnit. Og sidst vil jeg argumentere for indholdet og dermed opbygningen af projektet.

Mit menneskesyn

Jeg er optaget af den interpersonelle relation, hvor mennesker mødes som subjekter⁹ i dialogen og opfatter denne som afgørende omdrejningspunkt for erkendelse. Mit mål er, ikke at udvikle andre men at skabe udviklingsmuligheder for andre ved at skabe rammer for nye erkendelser. Jeg lægger vægt på individets (ret til) at være til stede med egne oplevelser og muligheder. Jeg forstår selvet som et netværk af relationer (vores indre relationer afspejler tidligere relationserfaringer), der er indbyrdes og gensidigt afhængige, og som overordnet kan forstås som en relation mellem en Jeg-side og en Mig-side, hvor Jeg`et er den organiserende, reflekterende og vælgende side, mens Mig`et er selvets indholdsside og indeholder tidligere påvirkninger og relationserfaringer (Mead i Billund & Zimmer, 2005:83). Dette udgangspunkt har konsekvenser for, hvordan jeg møder mine fokuspersoner. Jeg lægger vægt på at skabe ligeværdige relationer, der udspringer af en tilltro til, at den anden gør det bedst mulige i en given situation og allerede er i gang med at lære og udvikle sig. I mit ståsted ligger en forpligtelse til, at jeg som coach, forsker, konsulent bliver bekendt med mig selv og min "stil", hvor: "*...man har integreret indsigt og viden og bliver i stand til at bruge hele sin person på en faglig, professionel og menneskelig måde*" (Alrø & Kristiansen, 2006).

Socialkonstruktivisme

På baggrund af ovenstående bliver en person til en personlighed, fordi hun hører til i et menneskeligt fællesskab, og fordi hun indoptager fællesskabets institutioner i sin egen livspraksis. Jeg`et og mig`et er selvobjekter for hinanden, og det sociale er det vigtigste. Jeg`et bliver så at sige til via kontakten til den anden. Dette bringer mig videre til at præsentere mit videnskabsteoretiske ståsted. Jeg beskriver socialkonstruktivismen som min videnskabsteoretiske forståelsesramme med udgangspunkt i Søren Wenneberg (2002), der skelner mellem fire meget forskellige socialkonstruktivistiske positioner, hvoraf de tre har min interesse, og som jeg i det kommende vil redegøre for: (I) kritisk perspektiv, (II) sociologisk teori og (III) erkendelsesteoretisk position.

Socialkonstruktivismen beskæftiger sig med, hvordan mennesket i dets bevidsthed kan vide noget om den verden, der er adskilt fra bevidstheden. Socialkonstruktivismen sætter fokus på, at vores erkendelse af omverdenen er påvirket af den sociale kontekst (Wenneberg:23).

Socialkonstruktivisme - I

Den første type socialkonstruktivisme er et kritisk perspektiv på fænomener, som vi i hverdagslivet antager for at være naturligt forekommende. Socialkonstruktivisme som kritisk princip er: "*ikke at godtage sociale fænomeners "naturlighed". At de ikke kunne være anderledes. At de ikke skulle være menneskeskabte størrelser*" (Wenneberg:77).

Virkeligheden er altså ikke bare, som den ser ud på overfladen, eller som den opfattes i et her og nu. Tingene kan være anderledes. Her bliver det kritiske perspektiv interessant, når det bryder med de traditionelle tankerbaner. Omvendt påpeger Wenneberg, at de nye dekonstruerede tankebaner kan vise sig også at være uden naturlige fix – og holdepunkter. Den sociale virkelighed vil således fremstå

⁹ Subjektet er til stede med egne oplevelser og indre tilstande: følelser, tanker, behov intentioner, ideer, værdier og holdninger der ligger bag den adfærd der umiddelbart kan iagttages.(Billund & Zimmer, 2005).

flydende, og det er her begrænsningen ved positionen kan være. Når tankerbanerne dekonstrueres må de suppleres med et alternativ. Socialkonstruktivisme- II er et forsøg på at sætte noget i stedet for den naturlighed, som socialkonstruktivisme – I dekonstruerer (Wenneberg:84).

Socialkonstruktivisme – II

Socialkonstruktivisme – II bruger det kritiske perspektiv specifikt på sociale institutioner – i bogen anvender Wenneberg pengevæsenet som et eksempel. Disse sociale institutioner med deres kompleksitet lærer vi ofte at tage for givet, fordi vi socialiseres ind i et samfund, hvor de allerede eksisterer, og skal altså også ses som noget, der kunne være anderledes og som menneskeskabt (Wenneberg:18).

Socialkonstruktivisme – II er svaret på det tomrum, som socialkonstruktivisme – I efterlader, når en naturlig forestilling om et konkret socialt fænomen er demaskeret.

Socialkonstruktivisme - II betyder: *"Forskellige bud på teoretiske forklaringer af, hvordan den sociale virkelighed eller konkrete sociale fænomener er opbygget og fungerer"* (Wenneberg:87). Hvor socialkonstruktivisme – I er et bredt kritisk perspektiv for studier af det sociale er socialkonstruktivisme – II en teoretisk forklaring af det sociale i sig selv. Der er ikke tale om en "bred" forklaring, men består af flere forskellige teoretiske bud på, hvordan det sociale er opbygget eller fungerer. Disse bud er forskellige og kan være i direkte modstrid med hinanden. Socialkonstruktivisme - II er et særligt bud på, hvordan det sociale er opstået og løbende reproduceres. Der er typisk tale om, at det sociale skabes gennem en konstruktionsproces, og der er tale om en bevidst handling (Wenneberg:87). Socialkonstruktivisme – II - teorier beskæftiger sig med, hvad der regnes for viden i et samfund. Det leder ifølge Wenneberg frem til en diskussion af, hvad viden er (Wenneberg:97).

Socialkonstruktivisme – III

Socialkonstruktivismen beskæftiger sig her med, hvad viden er, hvordan viden skabes, og hvordan dens gyldighed vurderes og er dermed blevet til en erkendelsesteoretisk position. Wenneberg beskriver socialkonstruktivisme - III således: *" den erkendelsesteoretiske position, der siger, at viden om virkeligheden udelukkende er bestemt af sociale faktorer"* (Wenneberg:101). Denne forståelse er en sensation i forhold til et traditionelt perspektiv, hvor viden stammer fra vores sanseindtryk fra virkeligheden. Ifølge socialkonstruktivisme - III har kontekstuelle faktorer som magt og interesser indflydelse på, hvad der bestemmes som viden (Wenneberg:102). Wenneberg beskriver to forgreninger af socialkonstruktivisme – III, hvoraf jeg vil redegøre for den, der beskæftiger sig med antagelser om konstruktioner af den sociale virkelighed. Sociale fakta (viden om den sociale virkelighed) skabes gennem konsensus. Når vi bliver enige om, at en ting tillægges bestemte egenskaber, så skaber vi sociale fakta. *"Vores indre subjektive virkelighed, specielt vores erkendelse af omverden, bliver nu også socialt konstrueret i den forstand, at vores viden på forhånd er struktureret af vores sprog. Sproget kan jo ikke være en ikke-social størrelse. Det forudsætter flere mennesker, da det er sprogets formål at muliggøre kommunikation"* (Wenneberg:18).

Induktiv metode

Når vi har til hensigt at producere viden om organisationer eller menneskelig adfærd, er der i princippet to veje at gå. Jeg har valgt at drage generelle slutninger på baggrund af en empirisk undersøgelse. Jeg tager altså udgangspunkt i empirien for at slutte til en generel viden om teorien. Min arbejdsproces skal være cirkulær – forstået på den måde, at jeg krydser frem og tilbage mellem de forskellige arbejdsoperationer (problemformulering, empiri /data, konklusioner /svar og teori) helt eller delvist over tid. Min arbejdsproces er en proces uden egentlig begyndelse og ende. Den cirkulære proces indebærer også, at det sidste ord sjældent eller aldrig er sagt i vidensproduktionen, selvom det sidste punktum er sat i projektet (Andersen, 2003). Min bevidsthed om induktion har jeg illustreret ved at inddrage ordet "kan" i mit overordnede spørgsmål. Her markerer jeg, at mine konklusioner udspringer af *en* kontekst. De første fund i min undersøgelse har således været afgørende for valget af det teoretiske værktøj, som siden skal blive substansen i fortolkningen. Således gennemførte jeg forud den endelige problemformulering et

fokusgruppeinterview med fire tovholdere på skolen, og i denne samarbejdsproces opstod ideen til aktionsforskningsprojektet, som jeg redegør for i afsnit 3. Jeg har valgt at anskue mit problemfelt ud fra to perspektiver: læring, og kommunikation. Perspektiver som teamsamarbejde og ledelse viste sig også at have betydning, men på grund af projektets omfang, har jeg i samarbejde med mine medforskere¹⁰ måtte tage nogle valg og dermed også fravalg.

Hermeneutikken

I analysen i min empiri henter jeg inspiration fra hermeneutikken. Hermeneutik kommer fra græsk og betyder "fortolke". Udgangspunktet for denne videnskab er fortolkning af noget, der har mening, betragtes som menneskelige fænomener eller handlinger, der er affødt af mennesker. Denne fortolkning er rettet mod forståelsen, idet hermeneutik også er studiet af, hvad forståelse er, og hvordan denne opnås. En illustration af et hermeneutisk videnskabsideal vil være en spiral, som tilkendegiver, at vi aldrig ville kunne komme frem til den endelige, sande og sidste fortolkning, men at vi pt. kan fremlægge den mest sammenhængende fortolkning. Når vi skal forstå vores materiale, har vi vores fordomme / forforståelse med i fortolkningen af materialet. Fortolkningsprocessen foretages ud fra en dialog ved en beskrivelse mellem vores forforståelse og det nye materiale, som vi forsøger at få styr på – en bevægelse mellem helhed og del (Andersen, 2003:255, Kvale, 1999:57ff.).

Min forståelse af systemteori

Systemteori er en fællesbetegnelse for tænkemåder inden for forskellige videnskabsgrene, hvor man anvender begreberne system og model, og kan siges at udfordre naturvidenskaben med sine objektive metoder til at se og afdække sandheden om verden. Teorierne lægger vægt på, at det enkelte individ er i interaktion med forskellige sociale systemer. Inden for samfundsfagene finder vi disse tænkemåder og forståelsesmodeller i blandt andet psykologi, sociologi, pædagogik og på det sociale område. Fællestrækket i social systemteori er, at aktørerne deltager i et system, hvor den enkelte påvirker helheden, og selv bliver påvirket af denne helhed. I den systemiske teori er der tre centrale begreber – **cirkularitet, neutralitet og kontekst**. Et grundlæggende element i den systemiske teori kan beskrives med den chilenske neurobiolog, Humberto Maturanas, pointe, at menneskelige (sociale) systemer er autopoetiske. Med afsæt heri, i betydningen selvskabende, refererer Maturana til, at den menneskelige erkendelsesproces altid sker i et cirkulært lukket nervesystem. Maturanas tese er, at vi aldrig helt kan forstå verden uden for os selv, men at vi via vores egne meningsstrukturer, kommunikativt kobler os til den ydre verden (Maturana, 2002)¹¹. Det bliver en grundlæggende eksistensberettigelse for alle levende systemer selv at kunne skabe en kommunikativ kobling mellem egne meningsstrukturer og den ydre verden. Et andet grundlæggende element i systemteorien tager afsæt i Batesons teori, hvor et af de centrale elementer er definitionen af information som: "*En bit af information er en forskel, der gør en forskel.*" (Bateson, 1972).¹² Ved at se information som forskellen, der gør en forskel, sætter Bateson fokus på metakommunikationen eller budskabet om budskabet. Det er kun ved at kommunikere på en måde, som modtageren opfatter som konstruktiv, at vi kan samskabe forståelser, og det, der afgør, om modtageren kan forstå en given information. Bateson er altså i højere grad optaget af indpakningen og relationerne omkring kommunikationen end selve indholdet i budskaberne. Det betyder, at etableringen af meningsfulde koblinger mellem personer og team i organisationer er forudsætningen for meningsfuld kommunikation. Det er kun ved at kommunikere og informere på en måde, som modtageren opfatter som konstruktive, at vi kan samskabe forståelser og dermed koordinere handlinger (Hornstrup et al., 2006:27).

¹⁰ I projektet anvender jeg begreberne deltagere, medforskere og studiegruppen som synonyme og bruger begreberne, der hvor "de passer bedst ind".

¹¹ Systemisk Ledelse – Den refleksive praktiker (2006)

¹² Systemisk Ledelse – Den refleksive praktiker (2006:12)

Min forståelse af Organisatorisk Coaching

Som MOC studerende¹³ har coaching min særlige opmærksomhed. Hvorfor min interesse i en undersøgelse af kompetencer i relation til tovholderbegrebet skal ses i lyset af *en coachende tilgang*. Men først min forståelse af coaching i den mangfoldighed af forståelser, der findes på markedet. Jf. mit videnskabsteoretiske ståsted er jeg optaget af det relationelle aspekt, at mennesket udvikler sig i og i kraft af sine relationer til andre. I relation til coaching må individet betragtes som kompetent og dermed selv indeholde svarene på de udfordringer, som coachingen foregår på baggrund af. Sandheden er således ikke ekspliciteret på forhånd i coachingsamtaler (Kristiansen et al., 2000:15). Et centralt begreb i forhold til denne forståelse af coaching er dialog. Kristiansen og Bloch-Poulsen beskriver, at der især er fire kongeveje til at skabe forandring, og i beskrivelsen af et af dem anvender de metaforen 'fødselshjælper' som et billede på den rolle, en coach må indtage i forbindelse med coaching. At være fødselshjælper indebærer, at coach "... i kraft af sine spørgsmål bidrager til, at den anden selv finder svarene" (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2003:114).

"Man kan sige, at fødselshjælperen igangsætter en form for indre dialog i den anden, som finder sted samtidig med den ydre dialog. Det kan forløse eller resultere i en ny erkendelse. (...)
Fødselshjælperspørgsmål er oftest karakteriseret ved at være "åbne", "uddybende", "konkretiserende", "perspektivforandrende" eller "konfronterende". De er sjældent "ledende" eller "lukkede", fordi fødselshjælperen ikke selv sidder inde med det "rigtige" svar eller den "rigtige" løsning. Fødselshjælperen søger ikke efter noget bestemt ud fra en på forhånd given forestilling om den anden, ligesom han eller hun heller ikke kommer med råd, forslag eller løsninger, med mindre den anden direkte beder om det. Han eller hun producerer eller finder sammen med den anden en ny erkendelse".

Formålet med coaching er, at skabe en øget faglig og personlig bevidsthed, refleksion og handlemuligheder hos fokuspersonen i forholdt til egen praksis. Coaching forstår jeg, som en undersøgende lærings samtale, hvor den ene part, fokuspersonen, indenfor en afgrænset kontrakt, får hjælp af den anden, coachen, til at reflektere over egne fagpersonlige problemstillinger og forholdemåder, der er knyttet til den arbejdsmæssige situation (Alrø & Kristiansen, 2006:25).

Projektets opbygning

Kapitel 2 er kontekstforståelse, som indeholder min organisationsforståelse, beskrivelse af organisationen og den forandring, som er igangsat. Her anvender jeg Harold J. Leavitts systemorienterede model til at karakterisere organisationsændringer. Modellen kan bidrage mig til at få en nuanceret opfattelse af ændringsprocesser og livet i organisationen.

Kapitel 3 er Teoretisk arbejdsgrundlag. Her vil jeg redegøre for de to perspektiver læring og kommunikation, som er væsentligst for besvarelse af problemformuleringen. Min læringsforståelse henter jeg fra Etienne Wenger, der beskriver en teori om praksisfællesskaber. Han ser læring som grundlæggende knyttet til deltagelse i sociale fællesskaber. Fællesskabet udgør en fortolkningsramme ud fra hvilken aktiviteter samt egen rolle og identitet kan forstås – og det virker meningsskabende. Teorien integrerer komponenterne fællesskab, identitet, praksis og mening, som er komponenter, der i min forståelse kan hjælpe til med at begribe hvordan læring foregår.

Viden og forståelse af kommunikation er væsentlig for organisationers udvikling, forandring og eksistensgrundlag. Begrundelsen herfor er, at elementerne fra kommunikation tilfører organisationer fornyet viden, forståelse og meningsdannelse. Mit udgangspunkt i projektet og min uddannelse på MOC handler om, hvad det er, der skal til for at skabe forandring og udvikling gennem kommunikation.

¹³ I relation til mine læringsmål, som beskrevet i forordet. På min rejse gennem MOC uddannelsen har jeg arbejdet med coaching i egen organisation. Her har der ikke været tradition for at sætte tid og rum for refleksion og derved mulighed for at iagttage problemstillinger og udfordringer ud fra nye perspektiver. Min erfaring med coaching er, og den feedback jeg efterfølgende har modtaget, at det anerkendende, lyttende og ufordrende rum, som coachingrelationen danner ramme om, er et godt bud på et af flere mulige læringsrum i organisationen.

Kommunikationen forstår jeg i denne sammenhæng som ansigt-til-ansigt - kommunikation mellem mennesker i en organisation, også kaldet interpersonel organisationskommunikation. Mit teoretiske afsæt her er Alrø & Kristiansen, Kristiansen & Bloch-Poulsen, Madsen og Dahl, der alle kan bidrage med dels en forståelse af, at dialogen rummer muligheder for læring i interaktionen, og dels at dialogen fordrer, at der er menneskelig ligeværdighed baseret på grundlæggende accept af den anden som dialogpartner. Såvel mit læringsbegreb som forståelse af kommunikation er socialkonstruktivistisk inspireret.

Kapitel 4 er videnskabeligt arbejdsgrundlag. Her vil jeg, på baggrund af mit videnskabsteoretiske ståsted, redegøre for min forskningsmetode, som er aktionsforskning. Min forståelse af aktionsforskning henter jeg hos Aagaard Nielsen, Tanja Jensen, Helle Alrø og Inger Dræby. I dette afsnit vil jeg også inddrage aktionslæring, som en form for "eksperimentarium," hvor tovholderne i et fællesskab kan få støtte til deres refleksioner over de udfordringer, de møder eller direkte opsøger gennem deres professionelle praksis i "real life and real time". Her har jeg hentet inspiration hos Benedikte Madsen¹⁴. Afsnittet vil endvidere indeholde refleksioner over min position som aktionsforsker. Inden analysen præsenterer jeg aktionerne i en skematisk form og redegørelse for valg af metoder i forskningsforløbet.

Kapitel 5 er Analyse. Afsnittet vil indeholde en beskrivelse af forbindelse mellem de tre perspektiver, som jeg i mit teoretisk arbejdsgrundlag redegør for, og de analytiske begreber som skal være min optik i arbejdet med den egentlige analyse. Herefter vil jeg i **kapitel 6** konkludere, diskutere og perspektivere.

¹⁴ Bl.a. efter forelæsning med Benedicte Madsen på seminar 4.1.

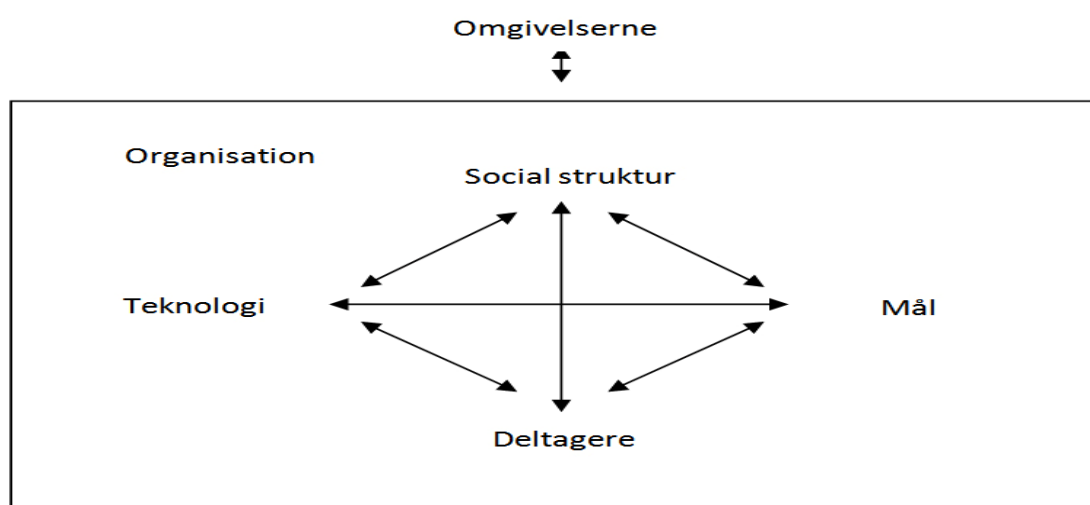
Kapitel 2 Kontekstforståelse

I dette kapitel vil jeg præsentere mine samarbejdspartnere og dermed den kontekst, som min undersøgelse er forankret i. Jeg vil præsentere min organisationsforståelse og forholde denne til konteksten. Der vil fremkomme en viden om de kontekstuelle forhold, som jeg ville kunne trække på i mine analyser og refleksioner over besvarelsen af problemformuleringen. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i den skole, som jeg er ansat i, fordi skolen har påbegyndt et 3-årigt forandringsprojekt med LP- modellen, som måden at analysere, reflektere, lære, forandre og dermed udvikle sig på. Inden jeg kommer nærmere ind på en beskrivelse af skolen (som jeg herefter omtaler som Skolen (og med stort)), vil jeg kort præsentere min organisationsforståelse med udgangspunkt i Harold J. Leavitts forståelser af organisationer.

Organisationsforståelse

Jeg betragter organisationen som et kompleks socialt system, hvor der er mange elementer at overskue. Leavitt betragter organisationer som komplekse, dynamiske systemer med en egen udviklings – og tilpasningsevne. Hans model afgrænser de forskellige muligheder for at arbejde med ændringer i organisationer og viser de dynamiske påvirkninger, der må tages i betragtning. Derudover anskuer modellen ændringsprocessen i et helhedsperspektiv, som er karakteristisk for en systemteoretisk tanke. I denne tankegang er komponenterne indbyrdes afhængige¹⁵, således at en ændring i en af komponenterne med stor sandsynlighed vil udløse ændringer i de andre komponenter af kompenserende eller modvirkende aktivitet (Bakka & Fivelsdal, 2002:28ff.). Modellen er tænkt som et planlægningsværktøj for organisationsændringer, og dens hovedpointer er dels at beskrive en organisation ved hjælp af fire komponenter og dels, at vise den indbyrdes og dynamiske sammenhæng der er.

Figur 1



(Mejlby et al.,20005:23).

Modellens fire komponenter har følgende kendetegn:

- Den sociale struktur ser på mønstret eller de regulerende aspekter i relationen mellem organisationens deltagere. Det kan være autoritetssystemet (hierarkiet), den horisontale arbejdsdeling mellem de forskellige opgaveområder (afdelinger), kommunikationsmønstre etc. (Mejlby et al.: 22).

¹⁵En systemisk forståelse, der henviser til et system, der er bygget op omkring mindre subsystemer, som hver især selv kan bestå af subsystemer. Ifølge systemisk forståelse, er der tale om, at de systemer og subsystemer, som der opereres med, afhænger af det fokus, der anlægges. Der inviteres således til, at man skal tale om sammenhænge (gode eller onde) mellem begivenheder, og det lader sig ordne i en cirkulær forståelsesform (Haslebo & Nielsen, 2008:107).

- Aktører eller deltagere er de mennesker, der er ansat i organisationen, og som kan karakteriseres for deres viden, værdier, holdninger, færdigheder og motivation. Aktørerne udfører handlingerne i forhold til andre aktører og i forbindelse med løsningen af organisationens opgaver. De danner grupper af forskellig art (formelle og uformelle teams og netværk). Kun at tale om organisationens aktører eller deltagere giver et for indskrænket syn, da mange eksterne personer også udøver indflydelse på organisationens virke. Mejlby et al. fremhæver: *"Det er dog vigtigt, at se disse aktører eller personer som sociale aktører, der spiller en meget vigtig rolle i organisationens struktur. Det er via deres energi at sociale strukturer og hele organisationen bliver skabt, og de er derfor kilden til organisationens overlevelse"* (Mejlby et al.,25).
- Opgaver / mål er bestemt af organisationens målsætning og består af de hovedfunktioner eller arbejdsopgaver, som organisationen skal udføre. Opgaverne kan være meget forskelligartede – nogle kan beskrives præcist, medens andre er mere uklare. De fleste opgaver vil ændre sig over tid af interne grunde eller af eksterne årsager. Man kan og bør diskutere, hvem der fastsætter organisationens mål. Er det topledelsen, omgivelserne eller medarbejderne, der via deres påvirkningsmuligheder skaber organisationens mål. Scott vælger, at anse de mest centrale og indflydelsesrige aktører både indenfor organisationen, men også i omgivelserne, som bestemmende for organisationens mål (Mejlby et al.,25).
- Teknologi kan både defineres som "hardware" og som "software" indeholdende viden og uddannelse. Da teknologi således er noget fysisk kombineret med mere intellektuelle processer, skal teknologi forstås bredt.

Bakka & Fivelsdal har tilføjet en ny komponent – ændringsagenten. Det hænger sammen med forandringsperspektivet, hvor det er ændringsagentens rolle at påvirke og holde sammen på processen, som inddrager de fire komponenter. Ændringsagenten kan være leder, konsulent eller en styregruppe.

Modellen betragter jeg som et forenklet billede af et komplekst begreb – en organisation. Jeg mener, at den på overskuelig vis med få organisatoriske komponenter tegner et billede af organisationen i grove træk. Der er dog mange uklarheder, da mange underliggende elementer griber ind i forståelsen af hvert element. Jeg er af den opfattelse, at organisationen må ses som en foranderlig størrelse, der består af komplekse og dynamiske komponenter. Mejlby et al. betragter figuren, trods kompleksiteten i komponenternes relationer, som velegnet til en indgang til analyse af en organisation (Mejlby et al.:26). Der eksisterer en sammenhæng og gensidighed mellem de opstillede komponenter, der påvirker hinanden, og idet et af dem ændres, vil det påvirke de andre komponenter i større eller mindre grad. Det vil sige: betragter jeg forandringen på Skolen, vil komponenterne påvirke hinanden på forskellig vis alt efter, hvor man lægger sit fokus.

Omverdenen leverer i dette åbne systemperspektiv de input og de betingelser, som systemet skal forholde sig til og bearbejde internt for herigennem at sikre sig overlevelse ved at tilfredsstille omverdenens behov og forventninger. Systemet får brug for at se nærmere på sine egne subsystemer i form af de menneskelige ressourcer, som systemet indeholder. Spørgsmålet er, hvordan systemet kan organiseres således, at der internt opnås fleksibilitet og udvikling i forhold til en omverden, der er præget af kompleksitet, foranderlighed og flertydighed.

Denne tilgang betyder, at jeg betragter Skolen, som et system bestående af mindre systemer. Systemerne overlapper hinanden på forskellige områder – de påvirker således også hinanden gensidigt, ligesom de påvirker og påvirkes af det omkringliggende, eksempelvis forældre, forvaltning, samfund. Med udgangspunkt i denne forståelse vil jeg nu præsentere den konkrete organisation, som jeg "samarbejder"

med i mit masterprojekt. Jeg er bevidst om, at Skolen er en del af en offentlig virksomhed med politisk styring – et niveau jeg i denne præsentation afgrænser mig fra. Forståelsen heraf er implicit.¹⁶

Skolen - i Aalborg Kommune

Interessen for netop at vælge Skolen var, at vi netop har indledt et forandringsprojekt, hvor hele organisationen er involveret, og i relation til ovenstående er der således flere subsystemer, der er påvirket af forandringen. Mit samarbejde er rettet mod en mindre gruppe af tovholderne, som har valgt at deltage på "frivillig" basis – forstået på den måde, at de bruger deres fritid i de forskellige aktioner, der er en del af min empiriske undersøgelse i forbindelse med projektet.

Skolens struktur og organisering

Skolen er organiseret fleksibelt. Det bureaukratiske hierarki eksisterer, men er forenklet. På Skolen er der 750 elever indskrevet og 100 medarbejdere, hvoraf 70 er uddannede lærere, 22 er uddannede pædagoger, og øvrige medarbejdere er ansat til at varetage opgaver i forbindelse med madbod, rengøring mv. Skolens ledelsesteam består af en skoleleder, en viceskoleleder, en Dufællesleder og en afdelingsleder. Til at varetage ledelse for 10. klassecentret og de fire Dus-afdelinger er der ansat afdelingsledere¹⁷. Skolen er organiseret i afdelinger for

- Indskolingen (0. – 3. årgang)
- Dus - afdeling
- Mellemlgruppen (4.-6. årgang)
- Udskolingen (7.-9. årgang)
- 10. Klassecentret
- Specialafdeling for børn med ADHD. Et lærer – og et pædagogteam
- Kompetencecenter
- Pædagogisk Lærings Center

Det pædagogiske personale arbejder i selvstyrende team. *"Sofieldalskolens medarbejdere arbejder meget professionelt. Der er en høj grad af ansvarlighed i de helt selvstyrende team, hvor lærere selv laver skema, planlægger og evaluerer. Megen økonomi er lagt ud til teamet. Der arbejdes under åbenhed, tillid og ansvar"* (Skoleplan 2009-2010:2). For hvert team er der fra ledelsen udpeget pædagogisk personale med koordinatorfunktioner.

De selvstyrende team er relativt permanente over tid og varetager de daglige funktioner og opgaver, der kan være varierende, men som alligevel har et vist ensartet og stabilt præg. Delegering af ansvar og kompetence i form af planlægning, koordinering og udførelse af arbejdsopgaverne – det vil sige en eller anden grad af selvstændig ressourcemæssig kompetence – selvforvaltning i mere eller mindre varierende udstrækning. De enkelte team planlægger og koordinerer, og aktiviteterne koordineres med de øvrige team i afdelingen på de Pædagogiske Rådsmøder. Teamorganiseringen betyder, at skolen på en væsentlig mere fleksibel måde bliver i stand til at imødekomme nye og anderledes behov og forventninger. Teamene har som udtryk for decentralisering og delegering en autonomi, der gør det muligt, at træffe sine egne beslutninger, udnytte sine potentialer og ressourcer på en sådan måde, at arbejdsopgavernes kompleksitet, flertydighed og manglende afgrænsning imødekommes hensigtsmæssigt. Samtidig får de professionelle mulighed for at udnytte deres kompetencer og færdigheder, hvilket vil være motivationsskabende (West, 2005:ibid). Denne måde at organisere sig på i forhold til opgaven ser jeg som den interne side af Skolens virke. I relation til den åbne systemforståelse af Skolen skal dette i et dynamisk perspektiv ses i relation til omgivelserne og omgivelsernes krav, forventninger og behov. På

¹⁶ I målsætningen for skole og Dus pkt.5 står der: "Skolen skal være i stadig udvikling. Det vil sige, at der skal skabes et lærende miljø, hvor elever og medarbejdere kan udvikle sig. Det betyder blandt andet, at skolen skal forholde sig aktivt til hele sin virksomhed, herunder til sit værdigrundlag, til ny viden og til nye metoder og arbejdsformer". Vedtaget i Byrådet april 1998. www.Daks.dk.

¹⁷ Her er jeg ansat, som souschef. I mit daglige virke er jeg afdelingsleder for en afdeling.

denne baggrund har teamledelsen på skolen beskrevet en strategi. Bakka og Fivelsdal foreslår, at en strategi skal forstås som en dynamisk, procesorienteret og visionær forståelse i et nutidigt perspektiv med henblik på forandring, kompleksitet og uforudsigelighed. (Bakka & Fivelsdal, 2005:274ibid).

Skolens forandringsprojekt i et tovholderperspektiv

Skolens mål for projektet er beskrevet i Skoleplanen¹⁸. Selve handleplanen (hvad, hvornår og hvem) for hele projektet er delvist beskrevet og fungerer dermed som et bindeled mellem LP udformningen og gennemførelse af den vedtagne strategi i praksis (se bilag 1).

I strategien for implementering af LP- modellen forpligter **skolen** sig til, at vælge en tovholder for hver LP-gruppe. Hver tovholder skal gennemføre et uddannelsesforløb (e-læring) på otte timer. Tovholderne organiseres i grupper af tre til seks personer.

Som **Tovholder for LP- grupperne** anbefales det, at tovholder ikke har koordinator – eller afdelingslederfunktion. Tovholderne skal:

- have ansvaret for fremdriften i arbejdet i den enkelte gruppe
- sørge for at arbejdet gennemføres i overensstemmelse med LP- modellens faser og principper
- have fokus på den interne kommunikation i gruppen
- gennemføre læringsforløb (e-læring) for tovholderfunktionen i alt otte timer. Her arbejdede alle 16 tovholdere sammen.

Tovholderne på Skolen er udpeget efter, hvorvidt funktionen er fundet passende i forhold til andre opgaver etc.

Skolens LP- arbejdsgruppe, som omfatter skolens ledelse, koordinator og en eller flere tovholdere fra LP- grupperne og eventuelt PPR er repræsenteret i arbejdsgruppen. De skal

- have ansvaret for at koordinere fremdriften internt på skolen
- have fokus på temaer, udfordringer eller problemstillinger, som skolen bør tage op på et overordnet skoleudviklingsniveau

Skolens ledelse skal tilrettelægge arbejdet med implementeringen af LP- modellen i overensstemmelse med modellens faser og principper og sikre, at der dels tages de nødvendige beslutninger som implementeringen af LP- modellen kræver og dels sikre, at skoleomfattende tiltag bliver iværksat og fulgt op. Ligeledes skal de deltage i arbejdsgruppens møder samt i det pædagogiske arrangement.

På baggrund af ovenstående gennemgang af de deduktive mål for tovholdere, min forståelse af begrebet organisation og en konkretisering af mine samarbejdspartneres kontekst, har jeg nu indblik i den forandring, som tovholderne forventes at gennemgå. Denne forståelse vil være baggrund for min tilgang til mine samarbejdspartnere, ligesom næste afsnit udgør min baggrund – mit teoretiske arbejdsgrundlag.

¹⁸ Skoleplan 2009-2010:8ff.

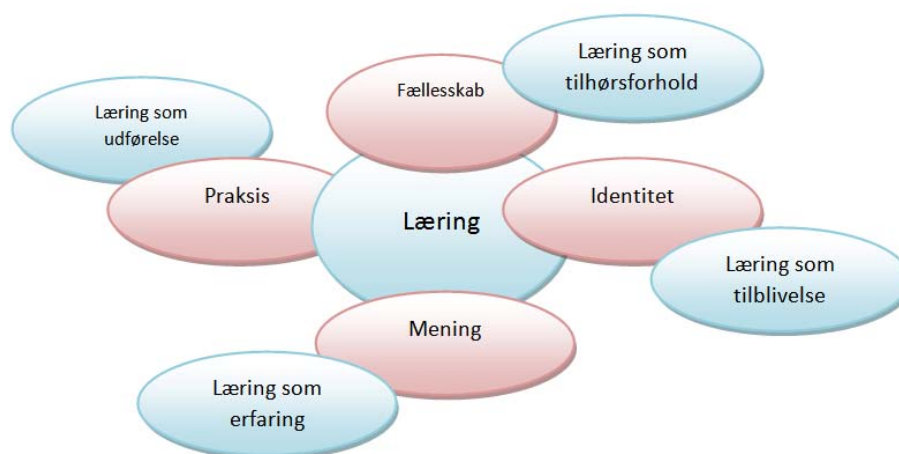
Kapitel 3 Teoretiske metode

I det følgende kapitel vil jeg redegøre for det teoretiske grundlag, som jeg har valgt at arbejde med i besvarelsen af min problemstilling. Afsnittet er inddelt i to kapitler, hvor hvert kapitel indeholder beskrivelsen af et perspektiv. Perspektiverne er **læring og kommunikation**. Afslutningsvis vil jeg samle op på hele afsnittet i forsøget på at relatere forholdene til hinanden.

Læring

Mit første teoretiske grundlag skal tage udgangspunkt i en social teori om læring, hvor tanken er, at læring ikke er et individuelt foretagende, men at læring sker i praksis i fællesskab med andre – i et praksisfællesskab. Kapitlet vil indeholde de definerede kendetegn, der karakteriserer et praksisfællesskab og udviklingen af et praksisfællesskab over tid. Da mit problemfelt har fokus på samspillet i studiegruppen, vil min opmærksomhed være på læring i fællesskaber.

Læring definerer Wenger (Wenger: 2004), som social deltagelse, der mere specifikt forstås som aktiv deltagelse i sociale fællesskabers praksisser samt konstruktion af identiteter i relation til disse fællesskaber. Læring finder sted gennem individets engagement i handlinger og interaktioner og på samme tid indlejres dette engagement i konteksten. At være medarbejder i en bestemt organisation kan både ses som en slags handling og en måde at høre til på. Denne form for deltagelse har betydning for, hvad medarbejderen gør, men også hvem hun er, og hvordan hun fortolker sine handlinger. En social teori må således integrere de komponenter, der er nødvendige for at karakterisere social deltagelse som en proces, der handler om læring og erkendelse. Disse komponenter er mening, praksis, fællesskab og identitet og er illustreret i figur 2:



Wengers læringsmodel (Wenger, 2004:15)

Mening kan ses som et udtryk for vores (skiftende) evne til både individuelt og kollektivt at opleve vores liv og verden som meningsfuld. *Praksis* betegner de fælles sociale ressourcer, rammer og perspektiver, der kan understøtte et gensidigt engagement i handling. *Fællesskab* er en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetencer. Endelig er *Identitet* et udtryk for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige udviklingshistorier i forbindelse med vores fællesskaber (ibid.:15). Modellen viser, at alle komponenter er integreret i begrebet praksisfællesskaber og dermed, at menings- og identitetsdannelse samt udvikling af praksis netop handler om praksisfællesskaber. Deltagelsesbegrebet har stor betydning for, hvad der skal til for at forstå og understøtte læring. For individer betyder det, at læring kan ske gennem engagement og bidrag til fællesskabets praksisser. På et kollektivt plan sker læring gennem udvikling af eksisterende praksisser samt gennem indlemmelse af nye medlemmer (Wenger, 2004:18).

Praksisfællesskaber er karakteriseret ved udvikling af praksis, hvorfor det vil være naturligt at beskrive de grundlæggende aspekter ved praksis.

Praksis

Praksis er en fælles læringshistorie, der er en vedvarende social samspilsproces. Det ligger i praksis, at medlemmerne interagerer, laver ting sammen, løser konflikter, forhandler nye meninger og lærer af hinanden – det er sådan praksisser udvikler sig (Wenger: 63,123). Praksis er først og fremmest en proces, hvorigennem vi kan opleve verden og vores engagement deri som meningsfuld. Mening findes i en proces, der benævnes som meningsforhandling. *"Meningsforhandlingen er den proces, hvorigennem vi oplever verden og vores engagement deri som meningsfuld"* (Wenger, 67), og er ikke tingenes tilstand men en kontinuerlig genforhandlingsproces. Meningsforhandlingen udgøres af to gensidigt konstituerende processer af deltagelse og tingsliggørelse eller reifikation. Deltagelse og tingsliggørelse udgør et sammensat par, der er grundlæggende for meningsforhandlingen. Deltagelse refererer både til en deltagelsesproces og til de relationer til andre, der afspejler denne proces – altså både handling og sammenhæng. Wenger bruger udtrykket til at beskrive den sociale oplevelse af "at være" som medlem og aktivt engagement i sociale fællesskaber. Deltagelse er i det perspektiv således både personligt og socialt (Wenger:70).

"Deltagelse er en aktiv proces og refererer her ikke blot til lokale former for engagement i bestemte aktiviteter sammen med bestemte mennesker, men til en mere omfattende proces, som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabets praksisser og konstruere identiteter til disse fællesskaber" (Wenger:14).

Tingsliggørelsen fokuserer meningsforhandlingen og er den proces, der former vores oplevelse ved at skabe objekter, der bringer vores oplevelse til at stivne i tingslighed. Vi skaber derved fokuspunkter, som meningsforhandlingen kan organiseres omkring. Processerne omfatter: "det at skabe, designe, fremstille, benævne, kode og beskrive såvel som opfatte, fortolke, bruge, genbruge, afkode og omformulere" (Wenger:74). Der kan være tale om ord, skrift, begreber, symboler, historier, der henviser til praksis i stivnet form. Tingsliggørelsens produkter er ikke kun konkrete, materielle objekter, men afspejlinger af menneskelige praksisser og symboler på medlemmernes kontinuerlige meningsforhandlinger. Deltagelse og tingsliggørelse er både forskellige og komplementære i deres samspil. Dette tætte samspil gør samtaler til en stærk kommunikationsform. Ord som projektioner af menneskelig mening er en form for tingsliggørelse. Ord påvirker meningsforhandlingen via en proces, der er ren deltagelse. Meningsforhandlingen er et diskursniveau, hvorpå praksisbegrebet skal forstås. Med henblik på at forbinde praksis og fællesskaber beskriver Wenger tre dimensioner af den relation, hvorigennem praksis er forbundet med fællesskaber.

Praksisfællesskaber

Praksisfællesskaber bliver til og udvikler sig over tid gennem gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Praksisfællesskaber eksisterer, fordi medlemmerne er engageret i handlinger, hvis mening forhandles. Gensidigt engagement består i arbejdet med at danne praksisfællesskaber, og det forudsætter evnen til at deltage i samtaler, samspil og skabelse af artefakter og i forhandling af nye situationer. Gensidigt engagement og meningsfulde forbindelser til andre, dvs. til andres bidrag og viden – forskellighed er en ressource og indarbejdes i praksisfællesskabet. Praksisfællesskaber indeholder også uoverensstemmelser, udfordringer og konkurrence, som måder at deltage på. Wenger påpeger, at oprør som deltagelsesform kan vise større engagement end konformitet (Wenger: 90ff, 212).

For at understøtte læring kræver engagement, at man har adgang til praksis. Engagement forudsætter kompetence og mulighed for at bidrage til udførsel af virksomhed, meningsforhandling og til udvikling af en fælles praksis. Virksomhed er ikke fælles i den forstand, at alle mener det samme om alting, men ved at den er forhandlet i et fællesskab. Uenigheder kan være en produktiv del af virksomheden. Det er i praksisfællesskabet gennem gensidigt engagement virksomhed forhandles og genforhandles. Denne

forhandling af virksomhed skaber gensidig ansvarlighed og fortolkninger hos praksisfællesskabet (Wenger:97ff.). Gennem fælles udøvelse af virksomhed udvikler praksisfællesskabet et repertoire, som omfatter: *"rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, som en del af dets praksis... (...).det omfatter den diskurs, hvormed medlemmerne skaber meningsfulde udsagn om verden, såsom den stil, hvormed de udtrykker deres medlemsformer og deres identitet som medlemmer"* (Wenger:101).

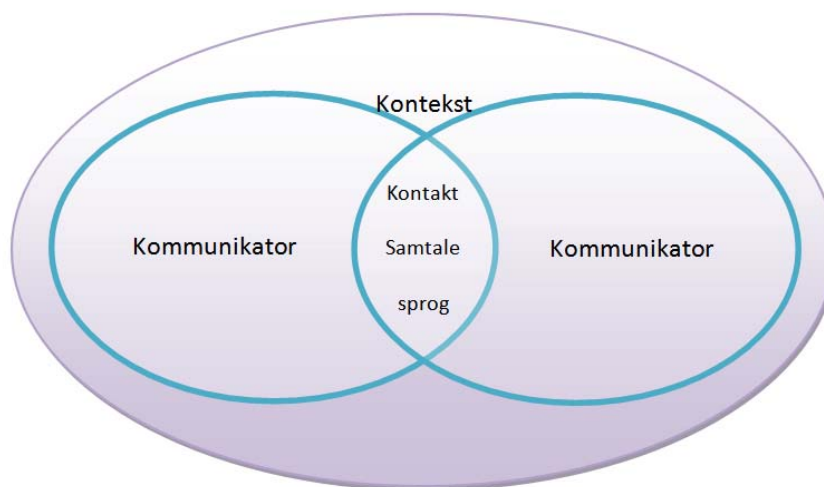
Udviklingen af et praksisfællesskab handler om at opretholde et tilstrækkeligt stort gensidigt engagement i den fælles udfoldelse af virksomhed for sammen at lære noget. *"Praksisfællesskaber kan opfattes som fælles læringshistorier"* (Wenger:105). Praksis er en fælles læringshistorie, der er en vedvarende social samspilsproces. Medlemmerne interagerer, laver ting sammen, forhandler nye meninger og lærer af hinanden, og det er sådan praksis udvikler sig. Det er praksisfællesskabet, der beskriver, hvad det vil sige at være en kompetent deltager. *"Et praksisfællesskab fungerer i så henseende som et lokalt forhandlet kompetencesystem"* (Wenger:161). Viden kan inden for rammerne defineres som det, der godkendes som kompetent deltagelse i praksis. Kompetente deltagelseshandlinger kan være at erkende noget helt nyt og gå på opdagelse i praksis (Wenger: ibid.). For at læring skal være muligt, må en oplevelse af mening interagere med et kompetencesystem. Man kan forestille sig, at et medlem i et praksisfællesskab har en oplevelse, der falder uden for kompetencesystemet i det pågældende fællesskab. Medlemmet forhandler mening med praksisfællesskabet og forsøger at tingsliggøre den for dem. Har medlemmet legitimitet nok til, at det vil lykkes, vil de have forandret kompetencesystemet og dermed skabt ny viden. Dette indbyrdes samspil mellem erfaring og kompetence er afgørende for praksisudviklingen, idet det rummer mulighed for omdannelse af både erfaring og kompetence og dermed for læring, individuelt og kollektivt. Pointen er, at læringen svækkes, når afstanden mellem erfaring og kompetence er for lille, og når den er for stor. Spændingen mellem erfaring og kompetence er den proces, hvormed læring potentielt styrkes og potentielt svækkes (Wenger:163ff.). *"Praksisfællesskaber drejer sig om indhold – om læring som en levende oplevelse af at forhandle mening. De kan genkendes, støttes, tilskyndes og næres, men der er ikke tale om tingsliggjorte enheder, der kan dirigeres"* (Wenger:259). Viden og læring er relationel – den afhænger af den sociale sammenhæng og er resultat af løbende forhandlinger.

Teorien har imidlertid også nogle blinde pletter ex. de biologiske aspekter ved læring, hvad der sker bevidsthedsmæssigt "inde i os", når vi lærer. Wenger skriver, at spørgsmålet om magt må være centralt i en social teori (Wenger:26), men han beskæftiger sig kun ganske perifert med det. Et fokus må være på den position, man indtager i praksis som afgørende for, hvorledes man forstår verden og dermed, hvad man lærer. En position er afhængig af, hvilke magtstrukturer, der eksisterer i det aktuelle praksisfællesskab. Deltagelse er ikke kun et spørgsmål om at få adgang til et bestemt praksisfællesskab. Også når man er indlemmet og accepteret i et praksisfællesskab bliver ens position og muligheder bestemt af magtforholdet indenfor feltet. Trods kritikken er tilgangen til læring, som Wenger fremfører, anvendelig til at forstå og forklare, hvad der foregår i de konkrete arbejdsmæssige sammenhænge.

Kommunikation

Ifølge Finn Frandsen et al. (1997, s. 34) bygger de klassiske kommunikationsmodeller på to grundlæggende paradigmer, som kaldes henholdsvis transmissionsparadigmet og interaktionsparadigmet. Transmissionsparadigmet defineres som: "Transmission af et budskab fra en afsender til en modtager" (Frandsen, 1997: 34). Transmissionsparadigmet er således en lineær proces, hvor afsender sender et budskab gennem et medie til en modtager med en intention om at påvirke modtagerens bevidsthed eller adfærd. Formålet med denne form for kommunikation er, at den har en effekt. Hvis kommunikationen ikke har den effekt, der er tilsigtet, så opfattes det som en kommunikationsfejl. Fokus i transmissionsparadigmet er altså, hvordan et budskab overføres mest effektivt fra afsender til modtager gennem bestemte kanaler.

Klassiske modeller, der repræsenterer transmissionsparadigmet, er Lasswells kommunikationsmodel og Shannon og Weavers kommunikationsmodel (Frandsen et.al.1997: 35). Begge modeller illustrerer en lineær bevægelse fra venstre mod højre, hvor afsender sender et budskab gennem et medie til modtager. I disse modeller er det altså afsenderen, der er i centrum, det er ham, der bestemmer og udsender budskabet. Modtager er i den anden ende af processen og opfattes ofte som en passiv modtager af det sendte budskab. **Interaktionsparadigmet** derimod defineres som: "Social interaktion" (Frandsen et al. 1997:36). Interaktionsparadigmet er, i modsætning til transmissionsparadigmet, en dynamisk proces, hvor både afsender og modtager er aktive aktører. Formålet med denne form for kommunikation er interaktion mellem mennesker med henblik på at frembringe og udveksle betydning. Fokus i interaktionsparadigmet er altså en dynamisk proces mellem afsender og modtager, hvor begge er aktive og fortolker budskaber ud fra bestemte koder og kontekster. Min forståelse af kommunikation er inspireret af Alrø & Kristiansen. De beskriver deres kommunikationsmodel således:



(Alrø & Kristiansen, 2006:179).

De forstår kommunikationen i en samtale som en cirkulær proces mellem mindst to parter, der skaber og udveksler betydning. De bruger betegnelsen "kommunikatorer" og betegner dermed processen at skabe og udveksle betydning som en gensidig proces, hvor parterne på samme tid netop fungerer både som afsendere og modtagere. Dette i modsætning til "afsender" og "modtager", som man finder i modeller, der illustrerer kommunikation som en lineær envejsproces (Alrø & Kristiansen, 2006:179). De øvrige elementer i modellen er en afspejling af, hvilke andre elementer, der grundlæggende er til stede i samtalen. Indholdet, der bliver skabt af kommunikatorerne, er samtalen. For at dette kan ske, benytter kommunikatorerne sig af en verbal og nonverbal artikulation, som de begge forstår – de har et fælles sprog. Derudover må de have kontakt med hinanden. Den psykologiske forbindelse er her mellem parterne en væsentlig del af kontakten. Det sidste element er den sociale og psykologiske kontekst, som kommunikationen foregår i. Konteksten er den situation, som samtalen foregår i. Konteksten kan forstås snævert som her-og-nu-situationen, men den kan også forstås bredere i en kulturel og samfundsmæssig betydning. Konteksten anskueliggør, hvordan, hvor og hvorfor kommunikationen foregår og bestemmer derfor kommunikationens konkrete funktion (Alrø & Kristiansen, 1992: 21). Når vi anskuer en given handling på afstand, kan vi opnå en dybere indsigt i og dermed forstår meningen med handlingen. Handlingen kan ses som et element i en større sammenhæng, og vi får kvalificeret vores viden.

Dialogiske kompetencer

Der er mange slags kommunikation, og dialogen er en af dem. Når Benedikte Madsen beskriver dialogbegrebet til en organisatorisk kontekst, trækker hun på Habermas' beskrivelse af en herredømmefri samtale. En samtale hvor kompetence-, magt- og interesserelationer tilsidesættes til fordel for ligeværdige synspunkter og argumenter (Madsen, 2001:26). Hun beskriver således et dialogisk rum placeret højt oppe i organisationen. Et rum, hvor organisationens medlemmer hver for sig eller sammen

kan afklare sig uden hensyntagen til de nævnte kompetence -, magt – og interesserelationer (Madsen, 2001:32ff.).

Kristiansen & Bloch-Poulsen definerer dialog som: *"(...) uforudsigelige, risikofyldte og undersøgende samtaler, hvor sandheden ikke er givet på forhånd, hvor erkendelsen produceres mellem parterne, og hvor man kan mærke hinandens kærlige hensigt. Formålet er sammen at producere ny erkendelse eller nye handlemuligheder, hvilket for os er dialektisk forbundet med at skabe eller mærke samhørighed (...)* Dialoger er således karakteriseret ved, at man kan sætte spørgsmålstegn ved hinandens paradigmer, dvs. de grundlæggende måder at forstå og forholde sig til verden på." (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000:15ff.). Denne forståelse af dialogbegrebet stemmer meget godt overens med den forståelse Benedikte Madsen har. I praksis er det imidlertid Kristiansen & Bloch-Poulsens erfaring, at dialoger i denne forstand kun sker i få tilfælde. Og når det sker, er det kun som flygtige og kortvarige øjeblikke i en samtale. Disse dialogiske øjeblikke ser Kristiansen & Bloch-Poulsen som: *"(...) en del af en større undersøgende proces, som vi samlet karakteriserer som en dialog"* (Kristiansen og Bloch-Poulsen, 2000:15ff.), der er et ideal som er værd at stræbe efter. Jeg betragter således dialogen som *"et særligt refleksionsrum og med en særlig refleksionsrytme, hvor dialogpartnere holder om hinanden og lader deres dialogiske kompetencer udfolde sig"* (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000:17).

Dialogens forudsætninger

Dialogiske kompetencer er som en enhed af værktøjer, forholdemåder og værensmåder. Værktøjer er konkrete måder at spørge til nøgleudtryk, at checke egne forestillinger, at sige sine følelser og iagttagelser højt (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2003:114ff.). Forholdemåder er den talendes måde at forholde sig til den anden på som nysgerrigt /undersøgende, bekræftende o.lign. Værensmåde handler om, at udfolde sig som menneske overfor sine medmennesker og er for Kristiansen og Bloch-Pedersen dialogens forudsætninger. Disse værensformer nævner de som kongruens, empati og accept, og er inspireret af Carl Rogers¹⁹. Rogers har en antagelse af, at disse tre værensformer kan facilitere til forandringer og udvikling. Han mener, at det er disse bestemte holdninger eller oplevede elementer, der er afgørende for, hvorvidt relationen er udviklingsstøttende. Begreberne handler om relationen til den anden, og på den baggrund kan de på hver deres måde få dialogiske konsekvenser.

Kongruens er, når *"the counsler is what he is, when in the relationship with his client he is genuine and without "front" or façade, openly being the feelings and attitudes wich at that moment are flowing in him"* (Rogers, 1962:417). Kongruens betyder overensstemmelse. Der er to former for kongruens – interpersonel og intrapersonel. For at kunne udøve interpersonel kongruens er intrapersonel kongruens en forudsætning. Den professionelle følelser er tilgængelig for ham på et bevidst plan, at være dem i relationen og i stand til at kommunikere disse, hvis det er passende. Rogers påpeger, at når den professionelle er ægte og kongruent vil relationen med stor sandsynlighed være udviklingsstøttende. Professionelle udviser inkongruens, når de spiller en rolle, udtrykker ord, som de ikke føler eller virker overfladiske. Han bruger ordet gennemsigtighed i forsøget på at beskrive kongruens og dens væren i relationen. Den professionelle udtrykker og viser, hvad han tænker, føler og oplever indvendigt. Dette er ægthed og grundlaget for meningsfulde relationer, hvor alle parter lærer og udvikler sig. (Rogers, 1962:417-419).

Empati definerer Rogers som: *"to sense the client's inner world of private personal meanings as if it were your own, but without ever losing the "as if" quality, this is empathy, and this seems essential to a growth-promoting relationship"* (Rogers, 1962:419). Når den professionelle har vurderet den andens situation og oplever den anden som et menneske, der er forskelligt fra en selv, vil denne gennem sit åbne sind lytte til det, der virkelig bliver sagt og dermed være i stand til at skabe bevægelse i den andens tanker/oplevelser, som den anden måske ikke er klar over. Rogers har en antagelse af, at alene hensigten med

¹⁹ Carl Rogers er humanistisk psykolog. Hans teorier handler om hjælperelationer, der er funderet i et optimistisk menneskesyn, hvor den anden ses som en person, der allerede har ressourcerne i sig. Begreberne er udviklet i en terapeutisk kontekst og siden overført til andre kontekster som f.eks. vejledning, undervisning etc. (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000:194ff. og Rogers, 1962:422ff.)

kommunikationen til at ville forstå, er hjælpsom i sig selv. Det viser en værdsættelse af den anden som en personlighed. Rogers udtrykker, at denne form for forståelse er sjælden. Vi tilbyder ofte en anden form for forståelse, der bærer præg af at være vurderende. Hvis vi er åbne overfor den andens perspektiv – hvis jeg tager hans perspektiv er der en risiko for forandring – og vi gør alle modstand mod forandringer. Derfor har vi tilbøjelighed til kun at ville se vores egne perspektiver. Den andens perspektiv analyserer og evaluerer vi, men vi forsøger ikke at forstå. Rogers' antagelse er derfor, at når vi møder nogen, der forstår, hvordan det føles og lever sig ind i det uden at ville analysere og dømme, da er der grobund for udvikling og vækst hos den anden (Rogers, 1962:419ff.).

Om **Accept**²⁰ siger Rogers: *"It respects the other person as a separate individual, and does not possess him. It's a kind of liking which has strength, and which is not demanding"* (Rogers, 1962:420). Dette begreb handler om, at den anden oplever en positiv og anerkendende holdning over for, "hvad der er" med den anden uden forventninger og krav. Denne grundlæggende accept kan bidrage til, at der kan produceres nyt ikke blot i den anden, men også i dem begge og eller imellem dem: *"Det handler om, at jo mere man accepterer sig selv, desto mere forandrer man sig"* (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000:209). Accepten får dialogiske konsekvenser på den måde, at den bidrager til at skabe et undersøgende og trygt dialogisk rum, hvor der er plads til stille spørgsmål ved egne grundlæggende antagelser og til at være kreativt undersøgende. Kristiansen og Bloch-Poulsen ser kongruens og accept som indbyrdes forbundne. Kongruens bidrager med udfordring, accept med tryghed og tilsammen kan de skabe en passende balance.

Sammenfattende om de tre begreber, handler kongruens om at løbe en risiko ved at parterne taler om deres indbyrdes relationer og kan komme til udtryk som metakommunikation²¹ eller have karakter af en produktiv spørgen, hvor man udfordrer den andens perspektiv. Empati har at gøre med indlevelse i den andens perspektiv, samtidig med at man ikke overtager dennes perspektiv. Empatien viser sig i interaktionen som empatisk perspektivskifte og kommer til udtryk som undersøgende perspektivspørgsmål eller som en undersøgende parafrase, hvor essensen af den andens forståelse reformuleres med dennes eget ordvalg. Accept kan vise sig som bekræftelse og udtrykker sig bl.a. som pause, hvor man giver den anden plads til at tale og sig selv tid til at reflektere med. Et andet udtryk kan være som løbende tilbagekanaliseringer, der viser, at der er kontakt og en aktiv nysgerrighed. Bekræftelsen kan også vise sig som kongruens og empatisk perspektivskifte. Begreberne kan hver især og sammen bidrage til at skabe et dialogisk rum, hvor der er grobund for udvikling. Empatisk empatiskifte uden kongruens vil f.eks. mangle udfordring af den andens grundlæggende antagelser. Kongruens uden accept vil kunne skabe utryghed. Empatisk perspektivbevidsthed uden accept vil kunne opfattes som manipulation. De tre begreber er således indbyrdes forbundne (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000: 211ff.).

Dialog og organisation

En dialogisk tilgang udfordrer ifølge Poul Nørgaard Dahl: *"forståelsen af forandring som en "ting" der sker "i" eller "for" en organisation"* (Dahl, 2008:19). Kommunikation ses som en proces, hvori der skabes mening med organisationens praksis, identitet og kontekst og herved opstår selve organisationen. Organisationsforandring ses som en fælles meningsproduktion og kan ikke adskilles fra kommunikationen. Medlemmerne i organisationen kan fremme læring og kreative forandringer, hvis de gennem dialogiske undersøgelser forholder sig til deres meningsproduktion – til hvordan de taler og tænker sammen. Forandringer kan ikke planlægges eller dikteres ovenfra og ned, men kan "kun" faciliteres (Dahl, 2008: ibid.). Dialog stiller krav om, at det enkelte medlem bidrager og tager ansvar for sine bidrag og dialog forudsætter, at enhver har ret til at komme med sin erfaring. Med reference til, eks. Madsen, Kristiansen

²⁰ Kristiansen og Bloch-Poulsen bruger begrebet positiv regard, og fastholder derved begrebet i en dansk kontekst (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000:207ff). Jeg vælger at bruge accept, selv om jeg er klar over, at det ikke er dækkende for begrebet. Rogers beskriver selv positive regard med ordet acceptance (Rogers, 1962:421).

²¹ Metakommunikation betyder kommunikation om kommunikation og kan bruges til at afklare forståelser og misforståelser ved at tematisere det, der er på færde i samtalen (Alrø & Kristiansen, 2006:184)

og Bloch-Poulsen, kan dialog beskrives som et tredje rum, hvor forskelligheder kan komme til udtryk, anerkendes og undersøges, så ny erkendelse og læring kan skabes (Dahl, 2008:ibid).

Coaching og kommunikation

Ovenstående modeller angiver meget forskellige måder at anskue kommunikationen på – også i en organisatorisk kontekst. På den ene side er der modellerne indenfor transmissionsparadigmet, som grundlæggende bygger på den antagelse, at kommunikation i en organisation handler om at "hælde" information på medlemmerne i organisationen. På den anden side er interaktionsparadigmet, som anskuer at kommunikation og der af meningsdannelse, foregår i en social vekselvirkning imellem organisationsmedlemmerne. Jf. min tidligere redegørelse for, hvordan jeg forstår coaching, er det i min optik fokuspersonen selv, der skal nå frem til en ny erkendelse, og dermed må coachingsamtalen foregå inden for en dialogisk forståelsesramme. Med denne forståelse af dialog træder de traditionelle, lineære modeller ud af billedet.

Afrunding på begrebet kommunikation

Jeg har i ovenstående beskrevet, hvordan synet på kommunikation kan variere afhængig af, hvilket perspektiv man har på verden. Som en opfølgning på min kontekstforståelse har jeg beskrevet, hvordan Skolen som et åbent system bestående af mindre systemer, der overlapper hinanden på forskellige områder. Skolen påvirker og påvirkes af sin omverden. Systemerne opretholder hinanden og midlet hertil er kommunikation. Den systemiske grundtanke er, at man ved undersøgelse af bestemte fænomener bør betragte disse som en del af en helhed. Delenes relationer til hinanden er af (ofte) stor betydning for helhedens natur og funktion. Indenfor den systemiske forståelse kan man anskue de professionelles rolle som værende procesorienterede og dialogiske. Man tænker i samspil, systemer og helheder, hvor man gensidigt og vedvarende påvirker hinanden i relationer. De aktive i dialogen er udforskende, spørgende og ikke diagnosticerende. Antagelsen er, at alle mennesker har ressourcer, der kan mobiliseres i samarbejde og kommunikation om, hvordan fænomener kan forstås. Gennem koncepter og værktøjer forsøges der, at skabe gode vilkår for dialogen og understøtte målet om en reflekterende og dialogisk kultur i organisationen.

Teoretisk opsamling

Wengers læringsteori har noget at byde på, da læringsbegrebet understreger nødvendigheden af, at se på arbejdspraksis og rammerne omkring arbejdet, når muligheden for læring skal ekspliciteres. At der gives adgang til deltagelse i praksis i det sociale fællesskab er afgørende for, om læring kan forekomme og dermed udvikling af viden og kompetencer. Praksis eksisterer, fordi mennesker er engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes. Deltagelsesbegrebet kan relateres til kommunikation, da deltagelse har at gøre med gensidigt engagement i interaktion - de indbyrdes relationer – og her i meningsforhandling og kommunikation. Tingsliggørelsen, ex det at udtrykke sig sprogligt, kan danne afsæt for udveksling af betydning, som kan danne grobund for læring.

En bidragende faktor til læring er, at dialogen bruges til, at finde fælles mening i et dialogisk rum, hvor deltagerne forholder sig nysgerrigt udforskende og på en måde, som skaber reflektiv distance. Nogle gange er det den empatiske dialog, der er mest på sin plads andre gange er der brug for den diskursive dialog, med dens orientering mod omverden. Den empatiske dialog svarer til de mere støttende dele af processen. Oplevelsen af mening kan inkorporere forskellige motiver forbundet med de individuelle motiver. Vi må således sikre os, at organisationer er kontekster, hvor de fællesskaber som udvikler praksisser, der er opfindsomme og effektive, kan trives. Arbejdet med fællesskabsdannelse kan vurderes og sikres, at medarbejdere har adgang til de ressourcer, som er nødvendige for at lære og dermed få den viden, som de har brug for, for at kunne handle og træffe beslutninger, som inddrager deres egen kompetence.

Kapitel 4 Videnskabelig Metode

I dette kapitel vil jeg beskrive min måde at udføre forskning på i dette projekt. Jeg har valgt at anvende aktionsforskning. Aktionsforskning handler overordnet om at kombinere forskning med aktioner (forandringsprocesser), hvor medlemmerne i organisationen deltager som medforskere. Dette skal ses i en forståelse af, at hvis en situation skal forandre sig, må de involverede medlemmer i høj grad være med til at skabe disse forandringer. Jeg inddrager aktionslæring som en metode, hvorfor jeg også redegør for denne. Aktionslæring handler om, hvordan den professionelle løbende bliver klogere på, hvordan sin praksis kan forbedres. Jeg uddyber min forståelse af henholdsvis aktionsforskning og – læring og min begrundelse for at inddrage begge metoder med de forskeligheder, der her er implicit. Inden jeg bevæger mig over til en beskrivelse af projektets aktioner, vil jeg redegøre for, hvordan jeg kan forvalte min position som aktionsforsker. Afslutningsvis vil jeg inddrage de dilemmaer, fordele og ulemper, som kan nuancere min forståelse af metoden, som fordrer, at jeg forholder kritisk til min egen metode.

Hvad er aktionsforskning?

Når vi taler om aktionsforskning (herefter AF), taler vi, ifølge Aagaard Nielsen, historisk set om eksperimentelle forskningsaktiviteter, hvor praktisk forandring og videnskabelse går hånd i hånd. I hele AF's historie har der været en kritisk holdning til positivismen. Kurt Lewin, der anses for at være AF's fader, kritiserede positivismens eksperimenter for at have et statisk og objektiverende syn på samfundets sociale liv. I stedet for eksperimenter, der tilrettelægges af en neutral forsker, som selv kontrollerer sit forskningsdesign, foreslog Lewin en tilgang til forskning, der var baseret på en kollektiv problemløsende strategi mellem forskere og deltagere med det formål at løse et problem og generere ny viden (Aagaard Nielsen, 2004).

At finde en definition på AF kan, ifølge Tanja Jensen, være en vanskelig opgave, da området er præget af divergerende bidrag, hvor såvel metode som ideologisk overbevisning kan være forskellige. Hun fremhæver to definitioner på normative og ideologiske beskrivelser, der er formuleret af henholdsvis Reason og Greenwood: *"Action Research is a participatory, democratic research concerned with developing practical knowing in the pursuit of worth while human purposes"* og *"Action research can help us build a better, freer society"* (Jensen, 2008: 96). Fælles for de forskellige traditioner er dog et krav om deltagelse fra såvel forsker som deltagere. Herudover er der generelt enighed om, at resultaterne fra aktionsforskningsprocesserne i forskelligt omfang skal analyseres af forskere og deltagere i fællesskab. Tanja Jensen fremhæver det sidste parameter som værende centralt for AF, og det, der tydeliggør adskillelsen fra traditionel forskning. I stedet for at forskeren forlader feltet og fortolker samt analyserer de indsamlede data i ensomhed, udføres denne proces i samarbejde med de involverede parter (Jensen: 98). AF er forskning *med* og *for* praksis ikke *i* og *om* praksis, og som forsker må man involvere sig direkte i forandringsprocessen. Det er dermed ikke tilstrækkeligt at observere, analysere og teoretisere på distancen.

AF er således ikke en entydig og veldefineret forskningstradition, men snarere et samlebegreb for forskellige tilgange, der trods deres forskellighed har visse fælles træk. Det er disse fælles træk Alrø og Dræby henviser til, når de beskriver deres forståelse af aktionsforskning: *"Vi forstår aktionsforskning som forandringsorienteret forskning i en praksis - på en arbejdsplads - hvor deltagerne har forskellige roller (medarbejdere, ledere, aktionsforskere) og bidrager ligeværdigt, men med forskellige ting til forandringsprocessen. Forandring kræver handling og handling kvalificeres gennem refleksion. Kombinationen af refleksion og handling er således et veldefinerende element for aktionsforskning"* (Alrø & Dræby, 2008: 117). Et overordnet formål er læring, og alle deltagere er lærende aktører. Cooperative Inquiry²² er en forskningsgren indenfor området, og rummer ifølge Tanja Jensen kort fortalt fire faser:

²² Co-operative Inquiry har rødder i den humanistiske psykologi, hvor det er en præmis, at mennesket, forudsat de rette vækstbetingelser er til stede, kontinuerligt søger at udvikle sig og skabe nye selvindsigter. Dette menneskesyn kommer til syne i forskningsprocessen, da denne er baseret på, at alle deltagere har en selvbestemmelsesret, og selv skal definere, hvilke områder de ønsker at arbejde med (Jensen: 98).

Fase 1: Her dannes, dels en eller flere arbejdsgrupper, og dels planlægger gruppen den praktiske metode for undersøgelsen af genstandsfeltet. Her aftales også, hvordan de indhentede erfaringer skal fastholdes. Ex om det er via logbøger, videooptagelser eller feedbackrunder med kollegaer. **Fase 2:** Her går gruppen tilbage til praksis og søger som aftalt, at fastholde deres oplevelser på forskellig vis. **Fase 3:** Her kan medforskerne opleve en integration, hvor undersøgelsen og praksis smelter sammen, hvilket kan give nye indsigter og ændret fokus. **Fase 4:** I denne fase samles forskerne og udveksler erfaringer, observationer og refleksioner. Her beslutter medforskerne, hvorvidt der skal igangsættes nye undersøgelser, eller om den nye viden er tilstrækkelig i forhold til udvikling af det indledende undersøgelsesfelt (Jensen: 99). Deltagere og aktionsforskere planlægger i fællesskab, hvad der skal ske, og det får en afgørende betydning for parternes deltagelse og oplevelse af ejerskab, som igen kan give betydning for oplevelsen af relevansen i det, der skabes og læres (Alrø & Dræby:117).

AF's ontologi kan beskrives som sammenstemmende med hermeneutikkens menneskesyn, hvor meningsskabelse og forståelse er grundelementet i relationer og sociale systemer. I AF er der, ifølge Aagaard Nielsen, tilsat et kraftfuldt handlingsbegreb og dermed et begreb om, at handling eller praksis i sig rummer en mulighed for myndiggørelse af mennesker i sociale systemer og sammenhænge. Forståelsen og meningsskabelser foregår i transformativ processer, der mindsker umyndighed. Videnudviklingen er en løbende dialogisk proces mellem forskeren og deltagerne – en praktisk orienteret dialog, hvis kriterier for sandhed eller nye erkendelser er bundet til praktisk forandring, til forandringernes barrierer og muligheder og ikke mindst erfaringsdannelse (Aagaard Nielsen: 525ibid). Den grundlæggende tanke i aktionsforskning er, at aktører gennem forskning i egen praksis søger at udvikle praksis – i samarbejde med forskere. I aktionslæring er omdrejningspunktet at beskæftige sig med de logikker, der er indlejret i praksis, og gøre aktørerne til medforskere af egen praksis. Aktionslæringen foregår i et særligt rammesat forløb med så vidt muligt frivillig deltagelse.

Hvad er aktionslæring?

Ifølge Benedicte Madsen²³ er der store lighedspunkter på tværs af de forskellige måder Action Learning praktiseres på rundt omkring i verden. Et gennemgående træk er den, der lægges på deltageres refleksioner over udfordringerne i "real life and real time". Et andet særkende er, at støtten gives i et fællesskab – læringsgruppe. I læringsgruppen standser deltagerne op i forhold til hverdagens handleflow og anvender på en systematisk måde den feedback, som virkeligheden og de øvrige deltagere tilbyder (Madsen:2009).

Madsen opererer med en læringsformel for aktionslæring (herefter AL): $\Delta L = Q(A, L) + R + P$

Aktionslæring er læring (L) i fællesskab, opnået gennem udspørgende undersøgelse (Q) og refleksioner (R) i forhold til deltageres projekthandlinger (A)²⁴. (P) står for den slags viden, som følger af planlagt undervisning, der ønskes fastholdt i VIA-modellen, som en mulighed for mere traditionel undervisning, bl.a. for at fremme forbindelsen mellem teori og praksis. P og Q er ingredienser, der bidrager til læringen. Det lille komma mellem A og L i parenteser er der for en ordens skyld. Delta et henviser til, at ingen læring – i hvert fald ikke den slags som forekommer i en AL-sammenhæng – er absolut ny, der er altid tale om en tilvækst i læringen såvel kvantitativt som kvalitativt. Argumentationen for dette er, ifølge Madsen, at de vigtigste læringsformer i AL vedrører *om-læring*²⁵. Essensen i VIA-modellen for AL er følgende:

²³ I det følgende refereres til en tekst, der er et udkast til en håndbog om aktionslæring med arbejdstitlen *Aktionslæring som professionspædagogisk metode*. Fra Madsen's side har der været tale om et aktionsforskningsprojekt og bogen skrives i et samarbejde med folk fra VIA University College (<http://www2.viauc.dk/udvikling/ledelse/Documents/viaclouALHandbogKap2AL-model.pdf>).

²⁴ A'et skal have en forpligtende karakter, aktøren skal lade sig udfordre af de overraskelser, virkeligheden giver og aktøren skal kunne gå tilbage til sin praksis og omsætte den nyerhvervede indsigt fra læringsgruppen i forbedrede handlinger.

²⁵ Madsen anvender *om-læring* som et overbegreb på – transformation, omfortolkning, rekonstruktion, omstrukturering, omforståelse - idet hun tidligere, i relation til forståelsesorienteret konsultation, har formuleret et princip, som kan oversættes til AL: I AL bruger deltagerne deres *med-forståelse* til at facilitere den enkelte aktørs *om-forståelse* af sig selv og sin verden, og tilsammen skaber deltagerne *mer-forståelse* (Madsen:29).

"Aktionslæring er reflekteret læring i fællesskab, vel at mærke et fællesskab, der er forpligtende over tid. Brændstof for læringen er real-life-real-time projekthandlinger, som er relateret til deltageres professionelle praksis. Deltagerne har hver især ejerskab til deres projekt, og projekterne er af en sådan art, at de vover pelsen. Læringen medieres i en læringsgruppe, som er relativt stramt, men også rummelig rammesat, og hvor undersøgende samtale og refleksion, distance og fokus, samt støtte og udfordring er pædagogiske virkemidler" (Madsen:8).

Rammesætningen i en AL-læringsgruppe omfatter tre slags roller: Aktør, henholdsvis samtale - og rammekonsulent²⁶ og reflektør. Der opereres med forskellige faseopdelinger:

Første fase i samtalen drejer sig om at *kontrakten kommer i hus*. Centralt heri står "det aftalte bevægelsesmønster", altså det, som aktøren ønsker en reflekteret læring om. I **anden fase** går *undersøgelsen* i gang. Samtalekonsulentens opgave er, på en støttende og spørgende måde, at invitere aktøren rundt om sagens aspekter. Undersøgelsen og samtalekonsulentens udspørgen svarer til Q'et i formlen. I **tredje fase** inddrages reflektører og *reflekterende teams*, hvis opgave er at delagtiggøre aktøren (eller samtalekonsulenten) i deres refleksioner. Det sker i en iscenesat form, hvor samtalekonsulenten "giver dem plads". Den særlige spilleregul for et reflekterende team er, at medlemmerne skal tale sammen indbyrdes, uden øjenkontakt med hverken aktør eller samtalekonsulent. Erfaringen viser, at aktøren har lettere ved at tage feedback'en²⁷ ind på denne måde, især hvis den har en udfordrende karakter. Reflekterende team reflekterer interpersonelt. Endnu vigtigere er det, at aktøren har tid til intrapersonelt, via sin indre dialog, at reflektere over det, de siger, uden straks at skulle stå til ansvar.

I **fjerde fase** fortsætter samtalekonsulent og aktør. Aktøren italesætter sine refleksioner, og samtalekonsulenten retter opmærksomheden mod aktørens fremtidige handlinger og er dermed mere handlingsorienteret end tidligere. **Femte fase** er afrundingen af samtalen, og der refereres her tilbage til kontrakten. Samtalekonsulenten spørger eksplicit til L'et i formlens parentes, og denne læring bidrager til den samlede læringstilvækst ΔL fra programmet i sin helhed. Andre dele af aktørens ΔL kommer fra de andre deltageres samtaler og fra den afsluttende fælles- refleksion, som er den **sidste fase**. Her opløses rollerne og rammekonsulenten inviterer til en fælles refleksion over metoden (Madsen: ibid.).

AL er en metode, hvor refleksion er en vigtig ingrediens, og som derfor også må formodes at fremme deltageres refleksive kompetencer. AL lægger vægt på individuel beslutningskompetence, personligt ejerskab og den enkeltes professionelle udvikling. Den enkelte deltagers læring sker i en gruppesammenhæng med hjælp fra ligestillede deltagere og med et læringsudbytte, også når man ikke selv indtager den "varme stol". I det hele taget fremmes gensidige, samarbejdende og sociale aspekter af læring. Læringen omfatter ikke kun personlige forholdemåder, deltagerne får endvidere indblik i andre gruppemedlemmers praksis og lærer om de ydre vilkår for at realisere målrettede handlinger – herunder de organisatoriske kontekster, der kunne have indflydelse. Deltagerne er forpligtede ikke blot på sig selv, men også på de andre deltagere, på deres egen ageren i real-life-real-time, og på de mennesker, som berøres af deres praksis og projekter. Ikke selv-centrering, men rettedhed både mod sig selv, de andre og det andet (Madsen:16). I aktionslæringen er jeg forsker, og søger dermed at skabe ny og dokumenteret viden ved hjælp af grundig research. Formålet med mit projekt er en undersøgelse af tovholderkompetencer, og hvordan disse kan udvikles. Jeg ønsker ikke blot et teoretisk og analytisk svar på dette spørgsmål, men ønsker at medvirke til at forandre praksis for tovholderne. Derfor har jeg valgt aktionsforskning som forskningsmetode.

²⁶ AL- modellen skelner mellem konsulenter på to niveauer. Rammekonsulenten er den person, der har ansvar for forløbet i sin helhed. Begreber som facilitator eller proceskonsulent kan også være betegnelser for rollen.

²⁷ Feedback i denne rammesætning er med til at sikre, at den bliver givet som en ærlig og ikke-dømmende feedback. Alrø & Kristiansen (2008) bruger feedback, som en betegnelse for en proces, hvor kommunikatorernes handlinger kobles tilbage til dem, så de kan høre, hvad de udkommunikerer. De skelner mellem forskellige niveauer: lagttagelse, oplevelse, fortolkning og forslag.

"Aktionsforskning har et dobbelt formål. Det er et udviklingsforløb, der sigter mod at forandre deltagernes egen praksis, og det er samtidig et forskningsforløb, der sigter på at skabe viden om den forandringsproces, der finder sted" (Alrø & Dræby: 2008:117). En viden, der kan anvendes som en fortsættelse af processen ved på ny at foretage en aktion, som kan bringe os videre i besvarelsen af problemstillingen.

Rollen som aktionsforsker

Heron (2001) nævner tre kriterier hos aktionsforskeren, som essentielle for metodens berettigelse som værende deltagende. Et vigtigt element i processen er den symmetriske relation mellem aktionsforsker og de øvrige deltagere i processen. Den symmetriske relation afspejler sig i kontakten mellem forsker og medforskere, hvor begreber som empati, kongruens²⁸ og evnen til at reframe²⁹ situationer kan fremhæves. Det primære er, at alle involverede er med til at definere og udvikle undersøgelsens indhold og metode, og forskeren skal udvise autenticitet i forhold til begrebet om delt ejerskab og samarbejde. Vedkommende skal altså i dette perspektiv besidde en faciliterende rolle og i kraft af sin adfærd udstråle, at medforskerne har en reel selvbestemmelsesret, og selv kan præge udviklingen i den retning, de ønsker. En anden forudsætning er, at alle involverede i processen både er medforskere og subjekter på én og samme tid. Dermed indtager forskeren ikke en alvidende rolle, men fungerer i stedet som proceskonsulent, hvor opgaven ligger i at skabe rammer og stille procesrelaterede spørgsmål (Jensen, 2008:100).

En proceskonsulent udfører dialogbaseret konsultation. Proceskonsulenten agerer som hjælper i selve forandringsprocessen, da denne arbejder ud fra en forestilling om, at deltagerne har løsningerne i sig selv. Proceskonsulenten må derfor igangsætte processer, der kan føre til bevidstgørelse af løsningsmuligheder. Den dialogiske konsulent er en forståelsesorienteret hjælper. Hendes **med-forståelse**, dvs. hendes stræben efter at forstå den andens virkelighed, faciliterer deltagernes bevægelse frem mod en **om-forståelse** af sig selv og sin verden, og tilsammen skaber de to parter en **mer-forståelse**. Således opstår et fælles ansvar for konsultationen i modsætning til ekspertkonsultation, som er kendetegnede ved resultatorientering og fokuserer på ekspertrådgivning. Ekspertkonsulenten udpeger problemet og de ansvarlige og giver løsningsforslag, yder rådgivning eller vejledning (Madsen: 2006:3 & Haslebo og Nielsen:2008:14). Alrø og Dræby anskuer forskellen på at være proceskonsulent og aktionsforsker, muligvis er den, at man som forsker dokumenterer forløbet og eksplicit forholder sig til det som en læreproces, altså inkluderer et metaplan (Alrø & Dræby, 2008:132). Som aktionsforsker har jeg i princippet ingen projekter på deltagernes vegne med hensyn til deres praksis, men som Alrø og Dræby udtrykker det, vil jeg gerne hjælpe med at foretage den ønskede bevægelse. I denne proces fungerer forskeren i mange samtidige, men forskellige roller, der indebærer dilemmaer i de forskellige interventioner.

De definerer dilemmaer således: *"som en bevidst valgsituation med mindst to valgmuligheder, hvoraf ingen er optimal, fordi hver mulighed også er forbundet med omkostninger og risici"* (Alrø & Dræby, 2008:118). Et dilemma kan være, hvorvidt forskeren engagerer sig i reglerne for samtale og kommunikationen om handlingen og handlingerne i sig selv. I det tilfælde forskeren engagerer sig i handlingens instrumentelle elementer, er der en risiko for, at den primære interesse og fokusering på skabelse af gode samtaler, ikke kan håndhæves. Jensen påpeger i relation til ligeværdigheden, at forskeren ofte vil have en anderledes ansvarsfølelse end de øvrige deltagere i processen. Denne følelse afspejles i relationen, og hun fremhæver, at fuldstændig ligeværdighed er utopi. Tilstræbes absolut ligeværdighed kan det ende i manglende beslutninger/initiativ og ansvarsfølelse /engagement. Målet er,

²⁸ Kongruens betyder sprogligt overensstemmelse eller sammenfald. At være kongruent handler om, at være til stede med det, der rører sig inden i en og om at være gennemsigtig til forskel fra inkongruens, der kan handle om bevidst forstillingelse som f.eks. manipulation.

²⁹ Begrebet *reframe* repræsenterer en central psykologiske kompetence – nemlig evnen til at hjælpe andre med at anskue deres udfordringer og problemer fra nye vinkler og derigennem finde frem til nye handlemuligheder.

ifølge Jensen, at tilstræbe ligeværdig information til alle parter og ligeværdig involvering gennem processen, men disse forudsætninger skal ikke forveksles med fuldstændig ligeværdighed i relationen (Jensen, 2008:100).

Forskeren bliver på godt og ondt en del af det system, der forskes i. Det viser sig først og fremmest ved, at forskeren bliver engageret og knytter kontakt på en meget intens måde, fordi kontakten er med til at styrke tilliden. Forskeren kommunikerer med systemet, og systemet anvender sin særlige måde at kommunikere på med forskeren. Denne selverfaring med hensyn til, hvordan systemet virker, kan ifølge Alrø og Dræby være en guldgrube og en faldgrube. Det er en guldgrube, fordi den giver en langt rigere information end en distanceret, analytisk observation kan formidle. Samtidig er det en faldgrube, fordi man, når man bliver følelsesmæssigt involveret, kan have svært ved at holde distancen og bevare overblikket. Alrø og Kristiansen taler om professionelt nærvær som evnen, at kunne balancere mellem indlevelse og distance i forhold aktørernes perspektiv og proces (Alrø & Kristiansen, 2006). Det kan være svært at skelne mellem, hvad man gør, fordi man selv er berørt, og hvad man gør ud fra en nøgtern overvejelse af, hvad det betyder for systemet (Alrø og Dræby, 2008:134). Et sidste element jeg vil inddrage i denne sammenhæng er spørgsmålet om, hvordan forskerens praksisviden kan indgå i forskningen på en videnskabelig måde (Jensen, 2002:78).

For forskeren vil der være en forforståelse af praksisfeltet, dets aktører og dets særlige problemstillinger, som er koblet med en vis teoretisk opfattelse af årsagssammenhængene. Dette kan betyde, at forforståelsen er så entydig og klar for forskeren og baseret på den tavse viden, at der ikke stilles spørgsmål ved fortolkningen, og at der i undersøgelsesfasen ikke spørges yderligere ind til visse dele af problemstillingerne. I den forbindelse er det vigtigt, at forskeren bliver sig sin forforståelse bevidst og ekspliciterer den. I betydningen af bevidstgørelse refererer Jensen til følgende: "*It is desirable that academic researchers account for their personal values, at least to themselves. It is equally desirable that consultants share their values with clients*" (Jensen, 2002:79). Der tilstræbes således en vis grad af "gennemsigtighed", hvad angår forskerens forforståelse, holdning og værdier m.m., og en bevidsthed om, at forforståelsen ikke er en statisk størrelse, men udvikler sig undervejs. I mine refleksioner er jeg kommet frem til mulige dilemmaer, som jeg ikke har fundet endegyldig håndtering af, hvilket, jeg heller ikke mener, er muligt. Jeg mener, at håndteringen af eventuelle dilemmaer må afhænge af de enkelte tilfælde og omstændighederne omkring disse. Alrø & Dræby udtrykker det således: "*Det ser vi som et grundvilkår i aktionsforskning, hvor "vejen bliver til, mens vi går den"* (Alrø & Dræby, 2008:143).

Aktionerne i projektet

Jeg vil nu redegøre for den proces, hvor tovholderne understøttes i en undersøgelse af egne udfordringer i rollen som tovholder. Jeg vil beskrive mine metodiske overvejelser i forbindelse med den indsamlede empiri, der danner baggrund for aktionsforskningsprojektet. I forskning er der implicit krav om, at leve op til nogle kvalitative videnskabelige kriterier. Det vil sige, at aktionsforskningen fordrer konsistens samt en metodisk bevidsthed, og denne metodiske bevidsthed skal ekspliciteres, så det er muligt for udenforstående at følge forskningen skridt for skridt og have grundlag for at forholde sig til forskningens kvalitet. Denne eksplicitering er også det, der kaldes "gennemsigtighed". Jeg har valgt mødeformerne til indsamling af empirisk materiale, da jeg som tidligere nævnt er interesseret i kvalitative aspekter. Mødeformen giver mig mulighed for at få uddybet og forklaret, hvilke oplevelser og følelser deltagerne sidder med, da det er deres kompetenceudvikling, der er interessant. I denne sammenhæng kan jeg også få tjekket mine tolkninger og give deltagerne mulighed for at korrigere disse om nødvendigt.

Aktionsplan:

Aktion 1: Fokusgruppeinterview

Aktion 2: Teorimateriale udleveres

Aktion 2: Dialogmøde

Aktion 3: Samtalegruppe

Aktion 4: Samtalegruppe

Aktion 5: Individuel Coaching

Aktion 6: Individuel Coaching

Aktion 7: Evaluering

Kontakten til de interviewede (herefter Studiegruppen) og dataindsamlingen er forløbet fra juni 2009. Studiegruppen er kontakten via tovholdermøder på Skolen, hvor e-læringen var på dagsordenen. Jeg har selv udpeget medlemmerne i Studiegruppen. Studiegruppens perspektiver siger noget om, hvordan tovholderkompetencer *kan* udvikles - her og nu i denne studiegruppe og på denne skole. Hensigten er ikke at udsige noget om, hvordan tovholderkompetencer *er* udviklet generelt. Jeg har udvalgt medlemmer, som på tovholdermøderne fremstod aktive, reflekterende og analytiske i relation til denne nye rolle, og de forventninger, der her er indlejret. Alle i Studiegruppen var fra begyndelsen positive overfor deltagelsen i interviewet. Af afdelingerne på skolen repræsenterer Studiegruppen mellemtrinnet og udskolingen. Jeg har personligt kontakten medlemmerne i Studiegruppen og efterfølgende sendt en invitation, der indeholder nødvendige informationer, om undersøgelsens formål, metode og etiske overvejelser (Se bilag 2).

Af flere årsager har jeg valgt at anvende fokusgruppeinterview. For det første skabte formen mellemmenneskelig dynamik og viste de sociale interaktioner, der fører til interviewudsagnene. Interaktionen mellem de interviewede førte til spontane og emotionelle udsagn omkring rollen og forventningerne til tovholderrollen. Deltagerne korrigerede og udfordrede hinandens udsagn, og jeg har en oplevelse af, at de oplevede interviewformen mere interessant og underholdende end et almindeligt enkelt persons interview (Kvale, 1999:ibid). Under og efter interviewet var der en behagelig stemning i rummet – samtalen befandt sig på et passende lege mellem seriøsitet og humor. Interviewet er semistruktureret, og foretaget på baggrund af en på forhånd udarbejdet interviewguide (se bilag 3), hvor det, jeg ønsker at spørge ind til, er formuleret som åbne spørgsmål og ikke nødvendigvis bliver stillet i en rækkefølge, men naturligt ud fra samtalsforløbet. Interviewguiden blev ikke sendt ud til Studiegruppen inden interviewet, fordi jeg har en formodning om, at dataindsamlingen dermed vil være påbegyndt dels hos den enkelte og dels hos hele Studiegruppen. Interviewet blev optaget på MP 3, for, at jeg kunne koncentrere mig om selve interviewets emne og dynamik. Transskriptionen³⁰ er en dekontekstualiseret version af interviewene. Jeg får ikke fastholdt informationer som nuancer i udseende, gestus, smil, øjenkontakt, tonefald, atmosfære m.m. Transskriptionen har sigtet mod at gengive interviewene så ordret som muligt, med det formål at centrale formuleringer og meningsenheder kan udledes af samtalen. Der er foretaget mindre redigeringer i forbindelse med gengivelsen af citater fx i forhold til tegnsætning, ordstillinger og gentagelse for at øge læsevenligheden og yde interviewpersonerne retfærdighed i transformationen fra tale – til skriftsprog (Kvale, 1999: 257ibid). Som interviewer har jeg en oplevelse af, at jeg ikke fastholder mit fokus på interviewets mål i tilstrækkelig grad, men lader mig rive med af deltagerens spontane udtryk om tovholderrollen i en mere generel form. Interviewet bærer præg af, at jeg er opmærksom på det, der har betydning for deltagerne, deres relationer og nuancerne heri. Jeg får således ikke spurgt ind til, hvordan den enkelte forstår de deduktive mål i e-læringsprogrammet i dele, men i højere grad i helheder.

I relation til mit hermeneutiske afsæt er forståelsen af et interview en proces, hvori betydningen af enkeltdele bestemmes af helheden i interviewet. Undersøgelsens analyse er således allerede begyndt i forbindelsen med indsamlingen af data, idet skabelsen og fortolkningen er en del af interviewet. Som interviewer er jeg medskaber af de data, jeg fortolker, og kan forhandle mine fortolkninger med Studiegruppen. Data opstår så at sige samtidig med de fortolkes; de omfatter både skabelsen og den forhandlede fortolkning. Interviewet er, som Kvale udtrykker: *"...(...) bundet til en bestemt mellemmenneskelig situation, det udvikler sig mere eller mindre spontant; de interviewede henvender sig*

³⁰ Transskriptionen af fokusgruppeinterview samt DVD af samtalegrupper er samlet i et medfølgende empirihæfte.

til intervieweren ikke blot med ord, men også med gestus og implicite henvisninger til deres fælles situation" (Kvale:1999:59ff.). Jeg fortolkede interviewet ved først at danne mig et overblik over helheden via gennemlæsning og dernæst se nærmere på delene for at sammenligne disse med helheden. På den måde har jeg først dannet mig et overblik over de forskellige forståelser af *Tovholderrollen* og fundet, at de kan placeres under ni (se bilag 4) kategorier.

Aktion 2: Teorimateriale udleveres

Det udleverede teorimateriale er hentet i kommunikations-litteraturen fra MOC studiet. Formålet var, at gennem læsning og fælles refleksion at ekspliciterer kommunikationsteorien, som tovholderne tidligere havde stiftet bekendtskab med via e-læringsforløbet. Et materiale, der skulle genopfriske eller tilføje ny viden for at fremme forbindelsen mellem teori og praksis (se bilag 5). I relation til AL-formlen er P'et = planlagt undervisning. Den fælles refleksion skete ikke, da vi aflyste et møde på grund af travlhed i forbindelse med opstarten af et nyt skoleår. Deltagerne har læst materialet i det omfang og den rækkefølge, den enkelte har haft behov derfor.

Aktion 3: Dialogmøde

Det overordnede formål med mødet var, at inddrage deltagerne som medforskere i processen, og her var det, dels at få de ni kategorier af mulige emner ekspliciteret til Studiegruppen, og dels at introducere begrebet aktionsforskning og deres rolle som medforskere. Gennem en fælles dialog blev det muligt at definere, hvilke emner, der havde størst interesse for alle lige nu for at kunne dermed opstille mål for det næste skridt i forandringsarbejdet. Dialogen er i denne sammenhæng en kontekst for, hvordan de enkelte medlemmer kan have en oplevelse af, at være involveret i beslutningerne omkring processerne/aktionerne. I kraft af mine metoder mener jeg, at deltagerne i den forbindelse er dem, der har en viden om deres udfoldelse af tovholderrollen, og derfor også omkring, hvordan det er bedst at udarbejde en proces. På det samme møde blev der lavet en tidsplan og aftalt, at vi skulle møde to gange og i halvanden time ad gangen. Hver deltager fik udleveret en logbog. Formålet hermed er, at skriftlighed gør stoffet lettere tilgængeligt for analyser i form af refleksioner, evalueringer, nytten og effektiviteten af det, der gøres. Kruuse fremhæver endvidere, at forfatteren bliver bevidstgjort om, hvorfor hun handler, som vedkommende gør. Den der skriver, begrunder sin egen praksis og tvinges til at formulere sig, og derved øges chancen for, at vedkommende bliver modtagelig til at ændre egen praksis (Kruuse, 2007:326). Deltagerne blev gjort opmærksomme på, at nogle af deres refleksioner fra logbogen ville jeg gerne bruge i mit projekt, men at logbogen er personlig, så den enkelte måtte udvælge det, som de ville dele med mig.

Aktion 4: Samtalegruppe

Jeg har truffet beslutning omkring processens forløb på baggrund af medforskernes input. Beskrivelse af formål og indhold er sendt ud til dem inden aktionen (se bilag 6).

Målene med arbejdet denne dag var:

- *at reflektere over rollen som tovholder ved at tage udgangspunkt i konkrete oplevelser fra hverdagen*
- *at øve sig i forskellige spørgsmålstyper*

Udfordringen var at finde en arbejdsform, hvor gruppen kunne eksperimentere og udforske den dagligdag, de arbejder i som tovholdere - en slags *analyserende overbygning til eksperimenter i hverdagen*. Aktionslæring (AL) var den metode, der blev anvendt, fordi den vedrører praktiske handlinger i real-life-real-time. Opfordringen til deltagerne var, at real-time skal have en forpligtende karakter. De skulle lade sig udfordre af de overraskelser, virkeligheden altid diskner op med og de skulle kunne gå tilbage til jeres praksis og omsætte den nyerhvervede indsigt fra læringsgruppen i forbedrede handlinger.

Aktion 5: Samtalegruppe

Deltagerne ønskede at gentage processen fra aktion 3. Empirien fra samtalegruppemøderne blev fastholdt på video. Jeg har ikke umiddelbart en interesse i den nonverbale kommunikation til min analyse. Formålet var, at jeg med video i højere grad fastholder, hvad der sker i forskningsfeltet, idet optagelserne kan bruges som grundlag for drøftelser med medforskerne, hvis de har et ønske herom, som en del af projektet. Fordelen er, som Alrø & Kristiansen(1997) udtrykker det, at man: " *kan optage og fastholde observationer og kommunikation. Dette indebærer nemlig, at man både kan gemme de levende billeders registreringer af handlingsforløb og dermed dynamikken i det, der sker, og de verbale og nonverbale informationer*" (Kruise, 2007:292). Hvorvidt medforskerne lod sig distrahere af videokameraet, kan være svært at vurdere. I begyndelsen var der kommentarer og lidt fnisen, men min tolkning er, at de gjorde, som de plejede.³¹

Alrø og Kristiansen (1997) har udviklet en analysemodel med syv niveauer. I min analyse af optagelserne er tre af niveauerne interessante. Første niveau handler om **intuition** (fornemmelser). Analysen tager udgangspunkt i min intuitive fornemmelse af, hvad der sker i kommunikationen. Denne fornemmelse opstod allerede, da jeg første gang deltog i samtalerne. Med videoptagelser har jeg mulighed for at gense det eller de steder, der gav mig en fornemmelse af, at noget var på spil. Andet niveau er **iagttagelse** (ydre sansning – eksempler), her distancerer jeg mig fra materialet og gengiver så objektivt som muligt, hvad jeg ser og hører, og tredje niveau er **fortolkning** (funktion i kontekst), her forsøger jeg på baggrund af mine fornemmelser og eksempler at lave en analyse, der er sammenhængende, modsigelsesfri, og som inddrager flest mulige aspekter (Alrø & Kristiansen, 1997:84). Analysen og fortolkningen er afhængig af det perspektiv, jeg lægger på situationen og kommunikationen defineres ud fra min problemformulering. Alrø og Kristiansen konkluderer derfor, at en objektiv analyse er en umulighed, hvis objektiv forstås som objektiv sandhed (Alrø & Dirckinck – Holmfeld, 1997: 87). De valg, jeg har foretaget, er ikke vilkårlige, men derimod truffet med det for øje at belyse bestemte centrale ting. Ifølge Alrø et al. er en analyse en bestræbelse på at tilnærme sig en objektivitet ved at analysen er sammenhængende, modsigelsesfri og indeholder analytikerens argumentation og dokumentation med tilhørende eksempler (Alrø et al.,87)..

Aktion 6 & 7 Individuelle Coachingsamtaler i en organisatorisk sammenhæng

Da samtalerne er en del af aktionsforskningsprojektet, blev deltagerne bedt om, dels at skrive logbog og dels at lave en skriftlig evaluering af samtalen (bilag 7 & 8). Ulempen ved den skriftlige evaluering er, at jeg ikke får spurgt dybere ind til det skrevne og derved få centreret interessen om kvaliteten af og kompleksiteten i fænomenet coaching. Formålet med coachingsamtalerne var at skabe en særlig kontekst i den organisatoriske praksis, hvor deltagerne satte dagsordenen for, hvad der skulle tales om.

Aktion 8: Evalueringsmøde

Jeg udarbejdede et program (bilag 9) for evalueringsmødet på baggrund af det, som dels er formålet med evalueringen og dels det, som deltagerne vurderede som betydningsfulde. Mødet blev optaget på video som en støtte til mig i udfærdigelsen af et referat. Referatet vil aldrig indeholde alt det, der er blevet sagt og gjort i kommunikationen på mødet, da der i mere eller mindre grad vil være en fejlkilde på spil i form af min subjektive selektering af det, jeg finder væsentligst. For at imødekomme dette bedst muligt er referatet pr mail sendt ud til medforskerne til eventuelle korrektioner, som ifølge Kruise (2007) karakteriseres som validering med deltagerne (bilag 10).

³¹ Erfaringen viser, at langt de fleste efter et stykke tid holder op med at tænke på kameraet. Undersøgelser viser, at ved tilstedeværelse af observatører og kamera ikke ændrer radikalt på kommunikationsmønstrene hos dem, der filmes (Alrø & Dirckinck-Holmfeld (1997).

Metodemæssige overvejelser

Beskrivelse og diskussion af undersøgelsesernes design, metode og analyse lægger op til en stillingtagen til, hvilken gyldighed undersøgelsen kan tillægges. Valget og anvendelsen af den kvalitative undersøgelsesmetode bygger på en grundlæggende antagelse om, at viden konstrueres i samspillet mellem aktører i den sociale verden og at der derved eksisterer multiple perspektiver på verden. Denne antagelse medfører, at resultatet af en kvalitativ undersøgelse ikke kan anskues som en objektiv beskrivelse af virkeligheden, men som en beskrivelse blandt flere. Den kvalitative undersøgelse er endvidere påvirket af de muligheder og begrænsninger, der er en del af de tilgængelige metoder, samt medforskernes færdigheder og teoretiske forståelser.

Som interviewer og forsker ser og fortolker jeg den sociale virkelighed, der undersøges i organisationerne. Det betyder, at jeg konstruerer mit eget billede af virkeligheden, og dette er knyttet til tid og sted, hvorfor jeg ikke kan undgå at medkonstituere min egen forståelse både via min deltagelse i feltet og i fortolkningsprocessen. Validiteten i undersøgelsen skal dermed vurderes i forhold til gennemsigtighed i forskningsprocessen, hvilket medfører en bestræbelse på at synliggøre såvel teoretiske valg, som min egen rolle i forskningsprocessen. På baggrund heraf må værdien af en kvalitativ undersøgelse primært vurderes i forhold til gennemsigtigheden i undersøgelsens teoretiske valg, design og udførelse samt en reflekteret rapportering af resultaterne fra undersøgelsen, hvilket kan betegnes som undersøgelsens reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. Vurderingen af reliabiliteten i dette projekt er muliggjort gennem beskrivelsen af processens udformning og udførelse, der muliggør efterprøvning. Med henblik på efterprøvning er det væsentligt at påpege, at konteksten aldrig vil være den samme. Med henblik på at undersøge validiteten diskuteres undersøgelsens resultater løbende med medforskere (Kvale, 1997:ibid).

Metodiske begrænsninger

Undersøgelsesdesignet inkluderer kun deltagere, der er blevet adspurgt af mig på baggrund af deres initiativer på et fælles møde for alle tovholdere på Skolen og lyst til at bruge tid på processerne. Andre af tovholderne er ikke blevet spurgt. Accepten af deltagelsen i interview og efterfølgende aktionsforskning viser et engagement i at udvikle sig i rollen som tovholder og dermed også en vis form for interesse i rollen. Endvidere har det ikke været muligt, at udvikle processerne i det omfang, som vi (Studiegruppe og forsker) havde fantasi til på grund af det tidspres, der var i gruppen (fritid, børn, forældremøder etc.) På denne måde baggrund kan undersøgelsesdesignet ikke forventes at illustrere den gennemsnitlige tovholders opfattelse og forventninger af tovholderkompetencer.

Jeg har nu beskrevet og begrundet processens indhold og metodiske overvejelser i forbindelse med indsamling af empiri og dermed udvist gennemsigtighed i forhold til, hvordan jeg vil generere materiale til det, jeg undersøger.

Kapitel 5 Analyse

På baggrund af ovenstående aktioner er grundlaget skabt for analyserne. I det følgende kapitel vil jeg først lave en opsamling på mit teoretiske og empiriske arbejdsgrundlag. På baggrund heraf vil jeg trække to temaer frem, som skal være mit fokus i analysen af samtalerne. Inden jeg bevæger mig over til den egentlige analyse, vil jeg redegøre for mine analytiske begreber. Selve analysen har jeg delt i afsnit, som fokuserer på tre samtaler i træningen under aktion 3 & 4.

Opsamling på mit teoretiske og empiriske grundlag

Mine antagelser var, at udvikling af bestemte kommunikative kompetencer kræver såvel strategisk indsats som konkret træning og at kommunikationstræning skal knytte sig til organisatoriske mål. I mit socialkonstruktivistiske ståsted er læring relateret til interaktioner mellem mennesker i et fællesskab. I opsamlingen af de to teoretiske perspektiver læring og kommunikation har jeg vist, at i koblingen af disse kan AL være et bud på en træningskontekst for tovholdere, hvor der kan eksperimenteres og udforskes i den dagligdag, tovholderne oplever - en slags analyserende overbygning til eksperimenter i hverdagen, hvor dialogens særlige kvaliteter kan producere nye erkendelser hos begge/alle og/eller imellem deltagerne i samtalegruppen. I træningskonteksten er omdrejningspunktet refleksion og læring, og af denne grund vil jeg trække på dialogiske kompetencer, der er faciliterende for refleksion og læring. Dialogens kvaliteter viser sig i samtalen som en treenighed af værensmåder, forholdemåder og færdigheder. Alrø og Kristiansen omdefinerer nogle af disse dialogiske kompetencer til kommunikationsbegreber, som jeg vil bruge til at analysere samtalerne med. Til at belyse relationen mellem deltagerne i samtalen anvender jeg endvidere teorier om talehandlinger, turtagning, upgraders og downgraders. I min analyse af samtalen vil jeg fokusere på det manifesterede plan, der i en sproganalytisk terminologi betyder det direkte udsagte og tilsigtede (Alrø & Kristiansen:1988).

Definition af analytiske begreber

Med inspiration af bl.a. Alrø og Kristiansen (1992,1998), Kristiansen og Bloch-Poulsen (2000) og Searle (1979) vil jeg i det følgende redegøre for de analytiske begreber, som jeg vil bruge til at analysere samtalerne med. De kommunikative begreber, som jeg har fokus på, kan relateres til relation og refleksion.

Aktiv lytning betyder, at forholde sig nysgerrigt undersøgende til den anden, som er en grundlæggende dialogisk forholdemåde i relationen med den anden. Aktiv lytning viser sig parasprogligt ved, at den lyttende bekræfter sin lytning ved tilbagekanalisering i form af ex. enkeltstående ord som "ja" og "ok" eller små fraser som "ja, det er fint", men ikke hele sætninger, ved at holde pauser, ved at afpasse sit taletempo og sin stemmestyrke til den, hun lytter til.

Den nysgerrigt lyttende undersøgende kommunikation viser sig gennem spørgsmål, hvor der spørges ind til den andens perspektiv. Spørgsmålene kan være afklarende og konkretiserende, men også udvidende og konfronterende (Alrø & Kristiansen:166). I princippet er der grammatisk kun to måder at stille spørgsmål på, dels som åbne hv -spørgsmål og dels som lukkede ja/nej spørgsmål (Frimann:133) Åbne spørgsmål kan i høj grad bruges, hvis man ønsker, modtageren skal være i fokus. Lukkede spørgsmål optræder i de situationer, hvor afsender ønsker et konkret svar, eller hvis hun ønsker at modtageren får et bestemt syn på en given sag. Dette viser sig ofte ved spørgsmål, som nærmest lægger ordet i munden på modtageren. Eksempler på denne type spørgsmål kan f.eks. være "Synes du ikke det er rigtigt?" eller "Kan du ikke se det?" I eksemplerne har afsenderen på forhånd en klar antagelse og mening om, hvad modtageren bør mene. De lukkede spørgsmål kan derfor virke manipulerende på modtageren, da de kan være meget ledende. **Præsuppositioner** er de underforståede betydninger og præmisser, som ikke bliver formuleret, men som er forudsætninger for, at det sagte giver mening og forstås som oftest og helt uden problemer af parterne i samtalen. Præsuppositioner kan også danne grobund for misforståelser, hvis parterne er uenige i antagelserne. Et eksempel på et præsupponeret indhold er: "Hvornår holder du op med at brokke dig?" Heri ligger præsupponeret, at den anden brokker sig (Alrø & Kristiansen:193).

Checke forestillinger handler om de antagelser og opfattelser, man undervejs i samtalen – mere eller mindre bevidst – får af den anden og af det, vedkommende siger. Disse forestillinger, der har rod i ens eget perspektiv, kan være i overensstemmelse med den andens. Det afgørende er, at man ikke kan vide, om de er det, førend man har spurgt den anden ved at checke med et undersøgende spørgsmål. Den talende metakommunikerer eksplicit om sin forestilling. Dermed skaber og opretholder den talende relationen mellem parterne (Alrø & Kristiansen:169). **Perspektivrefleksion** handler om viljen til at sætte spørgsmålstejn ved ens eget og den andens perspektiv. Det kan vise sig sprogligt som afsøgning. Det handler om, at man til stadighed checker sine forestillinger. Perspektivrefleksion kan også vise sig som en hypotetisk afsøgning, hvor man afprøver forskellige mulige scenarier: " *Hvad vil der ske hvis....?*". Hypotetiske perspektivspørgsmål kan medvirke til at udvide og udfordre den andens perspektiv, men kan også være udtryk for den talendes fortolkende perspektiv, og dermed en skjult styring i samtalen (Alrø & Kristiansen:190). Ved **parafrasering** spørges der til den andens nøgleudtryk eller ordvalg. Nøgleudtryksspørgsmål skaber en fokuseret undersøgelse og afføder et undersøgende svar med mulighed for perspektiv refleksion. Ved at parafrasere den andens udsagn kan det bevirke, at hun føler sig bekræftet, hørt, forstået og mødt. Det kan være fremmede for relationen mellem parterne. Afgørende er, at ordvalget af parafrasen er den andens ordvalg. Et synonym eller en ufuldstændig parafrase kan let medføre, at den anden i stedet tager afstand fra gengivelsen og vil påvirke relationen (Alrø & Kristiansen: 188). **Metakommunikation** er en dialogisk kompetence, der handler om, at man, samtidig med at man er nede i samtalen – er i stand til at gå op i helikopteren og fastholde et overblik. Det er især vigtigt, når man ikke kan komme ind til den andens perspektiv, eller når samtalen er ved at køre af sporet. Det er ens evne til at tale om samtalen, mens man er i den. F.eks.: "Jeg sidder med en fornemmelse af, vi taler forbi hinanden", eller gennem et spørgsmål:" Hvad mener du, når du siger?" Metakommunikation er ofte forbundet med humor, fordi der sættes ord på relationen i proces (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 2000).

Sproghandlingerne kan studeres på tre niveauer³², som fungerer i en og samme sproghandling. I min analyse er mit fokus på kommunikatorernes illokutionære handlinger, de handlinger der skaber de interpersonelle relationer ved det afsender gør med ord overfor modtageren – at spørge, beordre, love, bede etc. J.R. Searle skelner mellem følgende typer af talehandlinger (Searle, 1979: 13ff.).

Konstativer indeholder ytringer, hvis illokutiære formål er påstande, som kan vurderes som enten sande eller falske. Under denne kategori hører f.eks. udsagn, beskrivelser, påstande, forklaringer.

Direktiver er ytringer hvis illokutionære formål er et forsøg på at få modtageren til at gøre noget. Direktiver kan realiseres af verber som spørge, anmode, kommandere, kræve, udfordre, bede om, invitere og råde.

Kommisiver omhandler ytringer, hvor det illokutionære formål er at modtageren forpligter sig til en fremtidig handling. Kommisiver kan realiseres af verber som love, true, forpligte.

Ekspressivers illokutiære formål er at udtrykke den psykologiske tilstand, som ligger i oprigtighedsbetingelsen og dermed indeholder afsenders meninger og følelser. Ekspressiver kan udtrykke ex had, sorg eller kærlighed, at ønske held og lykke og kan realiseres af verber som at lykønske, undskylde, kondolere, beklage og byde velkommen etc.

Erklæringer adskiller sig fra de øvrige typer, da erklæringer er afhængige af en institutionel ramme og afsenderen i institutionen har en bestemt position med autoritet til at udføre handlingen. Det kan være handlinger som at udnævne, ansætte, afskedige etc. Når afsender bruger erklæringer skaber hun en ny virkelighed, når sproghandlingen ytres. Typiske verber i denne forbindelse er kalde, døbe, bestemme, erklære, definere.

³² De tre niveauer er: - det lokutionære handlingsniveau, som udgør grundbetydningen af det, der siges; - det illokutionære handlingsniveau udgør bl.a. intentionen fra afsender til modtager med talehandlingen og det perlokutionære handlingsniveau beskæftiger sig med de konsekvenser talehandlingen har for afsender eller modtager (Alrø & Kristiansen, 1992:32).

Efter at have set på sproghandlingsteorien vil jeg nu se på, hvordan ordet bliver reguleret deltagerne imellem.

Turtagning stammer fra conversation analysis (CA) og handler om administrationen af ordet. Ifølge Sacks, Jefferson og Schegloff (1974) er der tre regler for turtagning. 1) Nuværende taler vælger næste. 2) Hvis nuværende taler ikke vælger næste, kan man foretage selvvalg. 3) Hvis ingen vælger at tage ordet, kan nuværende taler fortsætte. Hvis ingen af disse vælges, gentages de tre muligheder forfra. Talletiden kan gives videre af afsenderen enten verbalt eller ved, at afsenderen retter sit blik mod en bestemt person. Her tales der om "possible completion point" (PCP), der karakteriserer et muligt færdiggørelsespunkt, hvor der skabes mulighed for, at nye talere får ordet. Sker dette ikke kan alle tage ordet efter "først-til-mølle" princippet. Ved at lytte til den talendes intonation, stemmeføring og kropssprog finder samtaleparterne ud af, hvornår et turskifte kan finde sted. De fleste turskifte er præget af "minimal gap", "minimal overlap", som er betegnelsen for pauser. I sammenhænge, hvor flere personer taler sammen, vil verbale overlap ofte finde sted, og hvorvidt disse vil blive betragtet som afbrydelse handler om måden, det sker på. Hvor en person fejlbedømmer afsenders signaler, vil et minimalt overlap finde sted og vil som oftest ikke få betydning for den videre samtale. Åbenlyse brud på normerne i turtagningssystemet finder sted ved afbrydelser, hvor en person bryder ind i den andens tale før denne signalerer potentielt turskiftetidspunkt (Nielsen & Nielsen, 2005:36ff).

Upgraders og downgraders er ifølge Alrø og Kristiansen en form for modifikatorer, som enten "...betoner eller nedtoner styrken af det sagte, og de fungerer både på det verbale og det nonverbale plan" (Alrø & Kristiansen, 2006:200). Der kan være forskellige årsager til, at en person modificerer et udsagn. Nedtoner personen sit svar, kan det f.eks. skyldes enten usikkerhed i forhold til svaret eller høflighed i forhold til den anden samtalepartner. Ifølge Alrø og Kristiansen bruges modifikationer ikke altid bevidst, og selvom de kan iagttages direkte, så fungerer de ofte under samtalens overflade. Brugen af downgraders kan være en konsekvens af, at man anser sig selv for at være den anden underlegen. Et eksempel kan være: "*det er lidt svært, når du siger ...*". Her fungerer ordet "lidt" som en downgrader, eftersom det nedtoner sætningen. Havde der derimod stået: "*Det er fan'me svært at forstå, når du siger*", så fungerer "fan'me" som upgrader. Kendetegnet for upgraders er, at de forstærker sproghandlingen. Med andre ord understreger de indholdet i budskabet. Nedtoning kan laves ved at bruge spørgeform, negation, modalverber, datid og bagatelliserende biord. Optoning kan dannes med bydeform, bandeord, tidsadverbier med reference til nutid og skældsord.

Jeg vil nu bevæge mig over til den egentlige analyse, som består af tre dele. Analysen vil tage form som en analyse med udgangspunkt i citater fra deltagerens udtalelser. Jeg har valgt sekvenser, som jeg finder interessante på baggrund af temaerne **refleksion og relation**. De enkelte analysedele vil have en afsluttende fortolkning. Ved analysens afslutning vil jeg lave en delkonklusion, der diskuterer analysens resultater. I transskriptionen af sekvenserne bruger jeg betegnelsen AK (aktør), SK (samtalekonsulent), RT1 eller RT2 (reflekterende team person 1 eller 2) og RK (rammekonsulent) for den som taler. Punktum anvender jeg, de steder jer mener, det giver mening i forhold til indholdet. Endelig markerer jeg små pauser i parentes.

Analyse af samtaler

Samtale 2 aktion 3

AK har en oplevelse af, at være negativt forbundet med rollen som tovholder, og det er svært for hende at opretholde seriositeten. På LP – møderne oplever hun, at teammedlemmerne har manglende respekt for modellen og den bestemte mødeform, der lægges op til i LP- modellen. Hun føler ikke, at teammedlemmerne respekterer modellen og hendes rolle som tovholder. Hun beskriver, at de arbejder sammen, når hun som tovholder viser initiativ, men oplever at det er "kringlet" for alle parter.

Første sekvens starter fem minutter inde i samtalen:

SK: "Hvordan oplever du dig selv når du er nødt til at banke i bordet og få kollegaer rettet ind til højre"

AK: "Jamen så kan man jo heller ikke selv og blive sådan lidt det er det jeg også bliver sådan lidt useriøs fordi jeg skal jo heller ikke være alt for streng overfor mine egne kollegaer og sådan nu skal vi altså det her agtigt det synes jeg er lidt træls".

SK: "Kunne det være tror du de ville kunne forstå det hvis det er lidt belastende for dig i det og (uforståeligt) hvis du fortalte dem det?"

AK: "Ja det tror jeg godt. Men det hvad man skal sige. Jeg tror bare at vi vil komme frem til det er min egen tolkning at vi lander tilbage ved der med at det også fordi vi har så mange andre ting vi skal og synes ikke vi har tid til at skal holde det her møde der kun handler om den her ene elev eller elevgruppe når vi har en hel årgang og tage os af altså så kommer alt det der i spil tror jeg. For jeg tror egentlig nok at de har respekt nok for at det er mig der er tovholder og det er det her vi skal."

(Kap.1, titel, 1:35 – 2:36).

SK indleder med et åbent spørgsmål, der indeholder en præsupposition af, AK skal "banke i bordet og få kollegaer rettet ind til højre". AK responderer ekspressivt ved en italesættelse af de følelser, hun har ved dilemmaet, oplevelsen af at være "streng overfor mine egne kollegaer" i rollen som tovholder. SK spejler det ekspressive udtryk ved at checke en forestilling om, at oplevelserne ved at være "streng" er belastende for AK. Jeg tolker dette som et udtryk for empatisk perspektivforståelse. Et hørbart syn på, at SK indlever sig i AK's problem, næsten "som om" det var hendes eget. AK svarer i en repræsentativ form om, hvordan hun forventer teamet vil forklare deres engagement i LP- arbejdet og afslutter med en konstativ ytring, hvis kraft bliver svækket af "egentlig". Jeg tolker her, at AK føler sig mødt i sine følelser gennem SK's aktive lytning, der bl.a. kom til udtryk ved pauser, verbal spejling og humor. Reflekterende team bliver inviteret ind:

RT1: "Først vil jeg sige at jeg synes at det går godt. Jeg synes (navn på SK) er god til at komme med nogle spørgsmål uddybende spørgsmål. Jeg sidder så og tænker på at jeg rigtigt rigtigt godt kunne tænke at vide om de i (navn på AK) team har prøvet at LP på noget som faktisk er lykkedes for det kunne jo godt animere dem til at tage det mere seriøst og se modellen virkelig virker."

RT2: "Ja ja i forlængelse af det har jeg skrevet fordele og ulemper ved at holde teammøde med LP. Det kunne man måske sådan godt få dem i teamet ikke tovholdere få teamet til at vurdere om der egentligt er nogle fordele eller ulemper ved teammødet der handler om LP: Hvad de får ud af det og ikke får ud af det. Om de føler at det er på bekostning af noget andet at de laver det her."

RT1: "Ja nemlig også tror jeg det vil være helt vildt godt hvis de samtidig med tænkte over at lade være med at holde almindeligt teammøde først. Afse en time til det her LP- møde og så sige slut færdig ikke mere. Sådan man ikke kommer ud af den der ene rolle som almindeligt medlem og så gå over og være tovholder lige efter. Og det kan jeg godt forstå"

RT2: "Det kan jeg også – det kan jeg genkende fra mig selv"

RT1: "Ja også fra eget team der har vi akkurat samme problematik. Men jeg tror hun vil komme meget af det til livs ved ikke når nu situationen er sådan vi skal" (2:50 – 4:50).

RT1 udtrykker sig konstativt og positionerer sig her på en særlig måde. Hun fortsætter med en direktiv ytring, der forstærkes yderligere med gentagelse af ordet "rigtigt". Den direkte ytring fungerer som et fortolkende perspektivspørgsmål, som tolker at der en sammenhæng mellem oplevelse af LP- modellens relevans og teamets seriøsitet. Perspektivet kommer til at fremstå som en uopfordret løsning på AK's problem. RT 2 fortsætter refleksioner ved at skitsere et muligt dilemma, der munder ud i forskellige muligheder for åbne spørgsmål, der inviterer til en videre refleksion hos AK og for alternativer hos SK i udførelsen af sin rolle. RT1 fortsætter samtalen med en konstativ ytring, der opgraderes af " helt vildt", som understreger påstanden om rækkefølgen af mødeformer. RT1 afslutter med en ekspressiv i 1.person, der

viser, hun tager ansvar. Hun udtrykker her en empatisk perspektivforståelse, der giver AK en oplevelse at være set og mødt. RT2 sammenstemmer med ordene "det kan jeg også – det kan jeg genkende fra mig selv".

RT2: "Ja jeg sad også at tænkte på om det måske var en ide for (navn på Aktør) at få teamet til at forklare hvordan de har forstået tovholderrollen. Om de forstår hvordan det samme ved tovholderrollen som hun forstår. Og hvis de gør det, så er det meget mystisk, at det ikke fungerer. Men hvis de har en anden opfattelse af hvordan det er at være tovholder så kunne det være vigtigt for hende at få slået fast hvordan det rent faktisk er."
(4:06 – 4:30).

RT2 reflekterer over perspektiver, der momentvis viser sig dels som check af forestillinger og dels som konstateringer, der fremstår som påstande og kan opleves som en skjult styring.

Samtalen i det reflekterende team fortsætter et par minutter med ideer og forslag til hjælpematerialer, der kan sættes i spil til at støtte processerne ved LP-møderne.

SK: " Jeg tænkte først lige på for lige at kigge på hvor vi kom fra så tænkte jeg på tror du der er helt overensstemmelse på den måde du ser tovholderrollen på og den måde dit team forstår tovholderfunktionen på"

AK: " Det kan sagtens være for jeg sidder også og tænker på sjovt nok jeg kunne høre i min øresnegl at det der med at det er efterhånden snart længe siden vi fik det der grundlæggende viden om LP og alt det der så jeg tror at det er langt henne og hente hvad er det nu for en funktion jeg har"

SK: " Ja så for den skulle tages mere seriøst og for du ikke skulle føle ubehag ved det. Hvad kunne man så eventuelt gøre"

AK: " Jamen jeg tænker siden lidt på at nu har vi haft skrevet de her opgaver og selv hvad skal man sige uddannet i at være tovholdere. Det har teamet ikke været involveret i så et eller andet sted er de ikke informeret om hvad vi har lært og hvad vi skal. Et eller andet sted mangler de måske en overordnet information af ja det det kunne jeg jo give dem (...)

(5:48 – 6:59).

Indledningsvis metakommunikerer SK om processen og med en konstativ ytring, der udtrykker udsagn om, hvorvidt der er overensstemmelse mellem tovholder og teamets forståelse af opgaven. AK svarer med "sagtens", der forstærker hendes konstative ytring om, at hun nu har en forklaring på problemet. Gennem et direktiv stiller SK et åbent spørgsmål. Udsagnet taber kraft i anvendelsen af "man", da det dermed får en almengyldighed. Ekspressivt refererer SK til "følelsen af ubehag", udsagnet nedtones af "kunne", men det har ingen betydning for AK, der kommissivt beskriver sin særlige rolle i at få formidlet informationer til teamet.

Samtalen afrundes herefter med, på opfordring af samtalekonsulent, at AK lister her-og-nu handlinger op, som er relateret til bevægelsesønsket.

I den efterfølgende fælles refleksion beskriver samtalekonsulent sin rolle som kunstig. Hun modtager megen positiv feedback dels fra AK og dels fra det reflekterende team i at forholde sig nysgerrigt undersøgende til AK. Hun var meget opmærksom på, at holde AK på sporet og ikke lade sig forføre til et sidespor. Samtalekonsulent pointerer endvidere, at fastholdelse af den undersøgende tilgang i forhold til AK's problemstilling bliver forhindret ved, at hun selv genkender problematikken og dermed let kan forfalde til at aflevere egne løsninger til AK's problem. Hendes erfaring er, at egne løsninger let kan slippe af sted med spørgsmålene. AK oplevede det reflekterende teams udsagn som konkrete og derfor meget hjælpsomme i de videre refleksioner.

Jeg tolker, at der er spor af dialogiske træk i samtalen, f.eks. er der undersøgende spørgsmål fra samtalekonsulent, der formodes at skabe perspektivrefleksion hos aktøren over eget perspektiv. Samtalekonsulent anvender endvidere fortolkende parafrase, som aktøren identificerer sig med i et eller andet omfang, forstået på den måde, at hun ikke tager afstand fra gengivelsen, men heller ikke i-tale-

sætter den. Hvorvidt fortolkningen producerer erkendelse hos aktøren er svært at sige, eller hun (overtager) anvender feedbacken fra det reflekterende team.

Jeg tolker, at aktøren føler sig lyttet til og mødt i sin problemstilling af de tilstedeværende. Dette på baggrund af parafraseringerne og tilbagekanaliseringerne i form af "ja". Turtagningen i samtalen mellem samtalekonsulent og aktør blev administreret af begge parter som en naturlig vekselvirkning, hvor aktøren fik mest tid til at tale og heri implicit havde samtalekonsulentens tid til at lytte.

Samtale 1 Aktion 4

Første sekvens foregår i begyndelsen af samtalen, hvor AK har beskrevet sit "bevægelsesønske". Hun har et ønske om at *bevæge sig hen imod at blive mere neutral i rollen som tovholder*. Hun beskriver sit dilemma som en relation mellem, at i rollen som tovholder skal hun agere neutral, stille undrende spørgsmål og få de andre teammedlemmer i spil i en proces og det, at skulle udvælge de opretholdende faktorer, der bliver nedskrevet. Hun udtrykker en oplevelse af, at foretage en udvælgelse af de opretholdende faktorer efter egne behov på baggrund " *af det bedste der er blevet sagt*". Hun vil væk fra denne udvælgelse, således hun kan blive mere neutral.

SK: "Okay – vigtigheden i at være neutral. Hvordan ser du det altså"

AK: "Jeg tænker at jeg jo netop skal være den der stiller undrende spørgsmål og får de andre i godt spil også kan det jo ikke hjælpe noget at jeg godt nok sætter gang i en proces men så det er jo demotiverende hvis jeg alligevel bestemmer hvad der skal stå på papiret. Jeg kan godt forstå hvis de holder op med at byde ind hvis jeg sådan måske alligevel ender med at sidde og udfylde det papir efter for eget forgodtbefindende til sidst."

SK: " Nej (...)det..ku det ikke være (.....)Nu er jeg parat med en løsning ja okay".

AK: "(afbryder) Grunden til at jeg kommer til at gøre det. Jeg ved det jo et eller andet sted godt. Så er det fordi der også er noget tid og vi skal også nå nogle ting og så tænker jeg at det er lige som om den beslutning ikke bliver taget nogen steder og nogen skal jo tage den og så tager jeg den da."

(Kap.1, titel 2,0:08 – 1:18).

SK stiller indledningsvist et direktiv i form af et åbent spørgsmål efterfulgt af en downgraders "altså", som nedtoner kraften i spørgsmålet. AK giver positiv respons og fortsætter samtalen selvom SK ekspressivt udtrykker " *nu ku det være rart med en løsning ja okay!*". Hun metakommunikere om situationen. Ytringen bliver modtaget af latter fra alle og giver "rummet" en oplevelse af tryghed, hvor det er ok at vise, hvor svært det kan være at være spørgende, og at det er en ny situation for alle.

SK: "Jeg tænker lidt at det du gør, er det ikke at samle op og så måske få skrevet noget sammen er det det samme som at være neutral"

AK: "(afbryder)Det er det jeg håber at gøre men jeg er bange for jo det er det jeg egentligt gerne ville gøre men jeg er bange for om det er det jeg gør eller bare kommer til at farve og beslutte det vi skal skrive."

SK: "Behøver man at være neutral som tovholder kan man ikke også bare være provokerende for at få de andre til at reflektere anderledes."

AK: "Jo det kunne man selvfølgelig også godt jeg er jo også end del at teamet så jeg vil typisk kende den person der snakkes om derfor er det også svært så når jeg nu hører hvad de forskellige i gruppen har at sige så foretager jeg jo også en vurdering inden i mit hoved med at det synes jeg er mere præcist ramt eller bedre end dækker bedre end udsagn nr. 2 så men det jeg synes der er problematisk hvis jeg kommer til at farve (uforstæligt red.) så synes jeg også måske at det tit kan blive den samme persons ord der får vægt og det synes jeg måske er forkert så det ender med at der en der kommer til at bestemme hvordan den LP -analyse skal se ud."

(01:22 – 2:40)

SK checker her flere af sine egne antagelser ved at stille lukkede spørgsmål, der tager form som fortolkende perspektivspørgsmål og afslører, at hun har et løsningsorienteret perspektiv på problemet. AK hopper imidlertid ikke på de ledende spørgsmål, men afbryder SK med en konstativ ytring, der fremstår

som en beskrivelse af, hvad det er hun gerne vil gøre i relation til sit problem. SK indleder et direktiv med et præsupponeret indhold, *at man skal være provokerende for at få de andre til at reflektere anderledes*. AK responderer med en konstativ, som nedtones af downgraders "måske" og "jo", således hun kategorisk kan fortsætte sine beskrivelser af sin virkelighed efter egne ordvalg. Turtagningen viser, at AK tager ansvaret for processen som en konsekvens af, at tempoet med fordel kan være langsommere og dermed mulighed for at indeholde både den indre og den ydre dialog, samt til at kunne relatere disse to dialoger til hinanden.

Anden sekvens i denne samtale er 10 minutter inde i samtalen og starter med RT.

RT 1: "Jeg tænker lidt løsningsforslag ved ikke om det er for tidligt hvad ser (navn på Aktør) selv okay nu skal vi så øve os i at være neutrale hvordan kan hun så arbejde med det fordi jeg kan forstå hvordan den er svær men jeg synes spørgsmålet med hvordan er man neutral det tror jeg var godt nok at få på plads og derudfra arbejde på at blive det meget mere".

RT2: "Noget med at stille sig delmål for hvordan man bliver neutral for det tror jeg ikke bare at man kan blive fordi vi sidder en masse forforståelse som vi ikke lige kan lægge væk selvom det kunne være så nemt."

RT1: "Det kunne være man skulle snakke løsningsforslag hvordan vil det virke at sidde som tovholder i et andet team hvordan er jeg neutral der."

RT2: "Eller fortælle det til sit team at I skal vide at min rolle når jeg er neutral er sådan og sådan men jeg tænker også at det med at være neutral i sit eget team når man taler om sine egne elever."

RT metakommunikerer indbyrdes om forskellige perspektiver og ytrer disse, dels som konstateringer og dels som direktiver. Den konstaterende kraft bliver dog nedtonet på grund af de aftalte spilleregler for RT, hvor de skal tale sammen indbyrdes, uden øjenkontakt med hverken aktør eller samtalekonsulent. Aktøren forpligter sig på ingen måde til at inddrage perspektiverne fra RT.

SK: " Jeg kunne godt tænke mig at vide om hvordan I i teamet inden et LP- møde har afklaret tovholderens rolle"

AK: " Nej det har vi ikke det har vi sådan set ikke fået afklaret det har jeg også tænkt mig at jeg vil gøre ved først kommende mulighed det er ikke fordi de andre har sagt noget det er kun noget jeg har tænkt det er ikke fordi de har sagt at det er træls når jeg gør det på den måde eller sådan det har de egentligt ikke".

SK: " Hvordan kunne du forestille dig du bliver mere påtage dig rollen som være den tilbagetrukne observatør og prikke lidt til de andre hvad ku du selv se"

AK: " Jeg tænker lidt at jeg kom i tanker om at det ku` jo godt være en anden der skrev hvis jeg nu var fri for det så tvinger jeg også en anden til og lave den sammenkobling af det der er kommet... (...) ... Det kunne være en mulighed for at uddelegere det der med at skrive det ned. (...)... hvis jeg sørgede for at være den der er stiller spørgsmål og prikker til de andre som du siger så måske jeg kunne skelne mellem at nu byder jeg ind som teammedlem og nu går jeg tilbage til at styre mødet hvis man kunne finde en eller facon på det der ikke var helt vildt underligt fordi jeg synes godt at jeg må sige hvad jeg mener så er jeg bare ikke tovholder lige der men teammedlem og det kan godt skelne imellem og går så tilbage og er mødeleder."
(Kap.1, titel 3, 00:36 – 2:40).

SK indleder et åbent spørgsmål med et direktiv *"jeg kunne godt tænke mig"*, som AK responderer i en konstativ med en forklaring om, at muligheden endnu ikke har været til stede. SK fremsiger et åbent spørgsmål med et præsupponeret indhold *"rollen som være den tilbagetrukne observatør og prikke lidt til de andre"*. Heri ligger bl.a. præsupponeret, at tovholder skal agere tilbagetrukken, observerende og `prikke` til teammedlemmerne. Et ordvalg, der kan være med til at bringe AK til konkrete løsningsforslag. Hun udvikler muligheder og betoner oplevelsen af disse med *"vildt"* for at understrege indholdet i budskabet. Et udtryk for, at der foregår en indre dialog.

I de afsluttende fælles refleksioner udtrykker tovholderne, at selv om de er tovholdere, vil de fortsat være en del af teamet og bruge deres ret til at ytre sig som teammedlem. I den fælles refleksion er det AK, der

først får ordet, og til RT udtrykker hun: " *Gode input fik løsningsforslag. Når I taler sammen kan jeg høre at jeg er blevet forstået. Når jeg beskriver det var det lidt kringlet, men når i snakkede om det kunne jeg høre at det var det jeg tænkte det var fedt synes jeg. Det er svært at være helt skarp.*" I samtalen med SK oplever AK spørgsmålene som flydende. SK havde en oplevelse af, at det i samtalen var " *svært ikke at komme med forslag*". SK reflekterede efterfølgende over denne oplevelse, og hun beskrev baggrunden således: " *Jeg er en du'er - vil gøre. Svært at være undersøgende når jeg vidste hvad du mente så på den måde synes jeg det var rigtigt svært at skulle stille flere spørgsmål jeg var helt klar over jeg kunne fint se situationen men hvordan skal jeg stille spørgsmål til den der er forstået og jeg synes bare du skal gøre sådan og sådan og så bliver det svært.*" Gruppen er enige om det svære i, at fastholde den nysgerrigt undersøgende kommunikation, som viser sig i samtalen gennem spørgsmål og begrundelsen herfor er, at de i deres hverdag arbejder løsningsorienteret. SK afslutter denne samtale og refleksion med ordene: " *At jeg var for løsningsfokuseret i stedet for at lade AK selv nå frem til.*"

Jeg tolker en række centrale dialogiske pointer omkring SK's vanskelighed ved at undersøge AK's perspektiv. Pointer som også SK selv frembringer i den fælles refleksion. Og det sker ved fortolkende perspektiv spørgsmål, der kan handle om konstater, direktiver eller kommisiver, som bliver stillet ud fra SK's perspektiv og ikke ud fra AK's. SK's fortolkninger bygger på nogle forestillinger om sammenhængen i og eventuelle løsninger på AK's problem. De kommer til at fungere som en styring af samtalen ud fra hendes perspektiv. Sammenkoblingen af inddragelsen af RT og AK's afvisninger bevirker at fokus bliver flyttet. Jeg tolker SK's perspektiv som et ønske om at ville hjælpe, dvs. finde en løsning på AK's problem og måske er det løsningsperspektivet, der netop gør, at hun ikke lytter til AK's problem. Alrø og Kristiansen fremstiller det således: " *Måske er paradokset at SK(red.) skal opgive at ville hjælpe i form af at finde løsninger for alvor at kunne lytte til og hjælpe AK(red.)*" (Alrø & Kristiansen, 2006:100).

Alligevel er der kontakt, og det kan skyldes, at de begge metakommunikerer om deres indbyrdes relation. De reflekterer højt og griner sammen. Selv om der ikke bliver tale om en produktiv dialog imellem AK og SK relateret til forandring af AK's perspektiv på sit problem, så er der noget fælles til stede mellem dem. Det giver en hørbar kontakt imellem dem.

Samtale 2 Aktion 4

Første sekvens er i begyndelsen af samtalen, hvor AK problematiserer sin problemstilling inden bevægelsesønsket bliver endeligt formuleret og skrevet på tavlen. Hun har et ønske om at kunne identificere sig med rollen, at " *nu er jeg tovholder og det kan i forvente af mig nu*". Hun beskriver, at hun i rollen som tovholder agerer anderledes end, når hun er mødeleder på et teammøde eller almindeligt teammedlem. Hun giver udtryk for, at det er svært for hende at tage tovholderrollen alvorligt. Forklaringen ser hun, som at hun reelt mangler viden om, hvad hun skal gøre. Hendes bevægelsesønsker bliver formuleret således: *sikkerhed i tovholderrollen.*

SK: "Hvordan oplever du problemet altså hvordan oplever du det i en LP -sammenhæng. Hvordan det problem opstår altså hvordan mærker du det. Hvordan er du kommet i tanker om, at det er sådan det er."

AK: "Jeg tror det er fordi det har været sådan nogle halve diffuse møder nogen af dem hvor det har været svært sådan at køre frem efter modellen sådan slavisk fordi det har været svært nogen gange at vide om man er afsluttet nu. Om man har gjort det man skulle godt nok. Om man har påtaget sig det ansvar der er ved at være tovholder nok til at nu er den færdig og nu går vi videre med det næste."

SK: "Ja så det er mere at du er usikker i modellen eller du er usikker i at du skal være tovholder i noget du ikke er helt hjemme i endnu"

AK: "Ja ja og så kolliderer det med mine forventninger nok er rimelig høje til hvad jeg skal kunne idet uden at jeg føler at jeg kan det. Så det er noget med forventningspres."

SK: "Det er noget med dine egne forventninger"

AK: "Ja det tror jeg måske det er."

SK: " Også i den sammenhæng er det tovholder at du har nogle forventninger til hvordan du skal være tovholder. Men du er sådan lidt usikker på modellen til at være på den måde du gerne vil være det på er det sådan"

AK: " Ja det tror jeg. Usikker på om det er godt nok det jeg gør i forhold til hvad mine egne forventninger er det er fordi mine forventninger nok er lidt uklare. Er det noget volapyk det her"

SK: " Nej den er bare lidt svær synes jeg. Har i snakket om i teamet hvordan at modellen eller tror du teamet har indtryk af at du er usikker i rollen"

AK: " Ja fordi jeg synes mange gange har sagt. Ja nu er det så LP- møde vi går i gang med og ja der er lidt at holde styr på men nu prøver jeg."

SK: " Du giver selv udtryk for at du er usikker. Hvad siger teamet til det. Hvordan reagerer de på at du er usikker."

AK: " Det reagerer de ikke sådan negativt på. Det kan de godt forstå og det er sådan at det kan de egentligt godt sætte sig ind i."

(Kap.1, titel 4, 1:25 – 3:54).

Samtalekonsulenten indleder undersøgelsen med at forholde sig nysgerrigt ved at stille afklarende og udvidende spørgsmål. Hun fastholder sin undersøgelse ved at parafrasere to mulige perspektiver, der kan være på spil "usikker i modellen" eller "usikker i at du skal være tovholder i noget du ikke er helt hjemme i endnu!" En parafrasering, der bevirker at AK føler sig mødt og forstået, idet hun bekræfter udtalelsen og fortsætter sine refleksioner. SK fortsætter med to direktiver, der fungerer som hypotetiske perspektivspørgsmål over hypoteserne "forventninger" og "usikker på modellen". AK svarer i begge tilfælde bekræftende, men anvender downgraders "måske" og "tror", der i min tolkning kan forstås som, at hun endnu ikke er helt sikker på sin problemstilling. Dette bliver bekræftet, da hun afslutter sætningen med spørgsmålet "er det noget volapyk det her?" SK metakommunikere om, hvor svært hun oplever situationen, men fastholder overblikket og indleder et åbent spørgsmål, der afsluttes med en konstativ ytring. SK parafraserer begrebet usikkerhed, mens hun inddrager et nyt perspektiv, der handler om teamets oplevelse af AK's usikkerhed. AK svarer ekspressivt med ord som "ikke sådan" og "egentligt", der nedtoner ytringen. Jeg tolker her, at AK får en erkendelse af den usikkerhed hun reelt har i forbindelse med rollen som tovholder.

SK: " Så det for at komme tilbage til de du gerne vil bevæge dig hen imod. Det er at føle dig mere sikker som tovholder og det gør du hvordan. Hvad skal der til for at du føler dig mere sikker i rollen."

AK: " Jamen det er bl.a. sådan et forløb som vi har været igennem her. Det er ikke for at (...). Det er et spørgsmål om at få sat tankerne i gang hvad det egentligt er. Få sat tankerne i gang omkring hvad mine forventninger er og hvad den reelle tovholderrolle går ud på og så se om jeg har nogle for høje forventninger i forhold til hvad det kræver eller om det er godt nok på en eller anden måde.

SK: " Jeg har bare skrevet sikkerhed i tovholderrollen fordi jeg tror egentligt som jeg hører dig det handler om at du føler dig tryk ved at det her kan jeg og derfor kan jeg også være tovholder over mit team."

AK: " Noget med at blive taget alvorligt for den rolle man har og så er det svært at man føler sig usikker fordi ens forventninger kolliderer med ens muligheder.

(03:57 – 5:12)

SK metakommunikere og viser overblik " for at komme tilbage til det du gerne vil bevæge dig hen imod". I en direktiv ytring tjekker hun med AK, hvad bevægelsesmønstret er. I samme sætning forholder hun sig nysgerrigt og undersøgende til "hvad skal der til for at du føler dig mere sikker i rollen?". AK responderer ekspressivt med modifikation "godt nok", der nedtoner ytringen, at hun har brug for at reflektere i interaktion med andre over de udfordringer, der møder hende og herigennem få anerkendelse for den indsats, hun yder. I 1.person ytrer SK konstativt indholdet i bevægelsesønsket hos AK, og afslutter samme sætning med et direktiv. Begge ytringer nedtones ved brugen af "egentligt". AK responderer med "noget", der nedtoner kraften i hendes respons og bringer "man" i anvendelse, hvilket bevirker at behovene for at

blive taget alvorligt og følelsen af usikkerhed fremstår som udsagn for en almengyldighed, og dermed ikke kommer så tæt på.

Den 2. Sekvens foregår 20 minutter inde i samtalen, og reflekterende team er på opfordring af SK blevet bedt om at tale sammen.

RT1: "Jeg ved god hvad det er (navn på AK) siger. Jeg tror simpelthen på nogen områder det handler om at det der med at være kontant i at være mødeleder. Jeg tror at det handler om at hun sagtens godt sætter en anden til at skrive referat og så stadigvæk være den der styrer mødet. Man skal huske at afklare den rolle der er omkring at være tovholder hvad det vil sige at det er at være mødeleder på en hård og kontant måde så alle forstår det så man ikke føler sig kunstig i rollen – (.....). Simpelthen være den der uddelegerer rollerne og være hård i den for det vil de andre i teamet. Hvis det bliver afklaret totalt hvordan det er at være tovholder vil det ikke være noget problem for hende at være mødeleder. Jeg tror det er den der med at være hård fordi (navn på AK) er sådan en sød pige." (Kap.1, titel 5, 1:47 – 2:37)

RT1 udtrykker i 1.person konstativer, der fremstår som sandheder og anvender "sagtens" til yderligere at betone indholdet i sit udsagn. Påstandene nedtones med "jeg tror" og fremstår dermed, som hun tager ejerskab for sit perspektiv. Efterfølgende fremsættes et nyt konstativ, hvor den upersonlige anonyme funktion som "man" sættes i spil, og ytringen kan fremstå som en belæring "man skal huske at afklare den rolle der er omkring at være tovholder hvad det vil sige at det er at være mødeleder..." og upgrader ytringen "på en hård og kontant måde så alle forstår det så man ikke føler sig kunstig i rollen". RT1 har en antagelse om, at det for AK gælder om, "den der med at være hård fordi (navn på AK) er sådan en sød pige." Antagelsen kan bygge på, at RT1 forstår AK's problem ud fra sit eget løsningsorienterede perspektiv, da AK ikke tidligere har nævnt noget om, at ville være hård og kontant i rollen som tovholder. RT's ytringer fremstår som uopfordrede løsninger på AK's problem. Hun afslutter sine refleksioner med en ytring, der kan fremstå som en påstand eller en opfordring: "jeg tror det er den der med at være hård fordi (navn på AK) er sådan en sød pige". En ytring, jeg tolker som et udtryk for afsenderens anerkendelse af AK.

RT2: "Ja det kan også godt være at vi er blevet valgt til tovholder. At vi egentligt ikke har bedt om det og så føler man en vis loyalitet overfor den rolle og man skal få dem til at føle begejstrede for LP- møder måske ligefrem og man kan godt mærke at det bare ikke er den virkelighed man møder. Det er et hårdt pres at skulle. Og jeg synes at man skal i hvert fald slippe den del af det at sælge yderligere end at vi alle sammen skal gøre det. Det synes jeg ikke man behøver at tage på sig. Vi skal gennemføre møderne og det skal vi sørge for bliver gjort ordentligt men vi kan måske ikke ligefrem begejstringen (uforståeligt)." (2:39 – 3:11).

RT2 udtrykker i en konstativ en påstand, der nedtones af "egentligt" og "måske". Hun anvender flertalspronomenet "vi", som giver udsagnet status af, at de er flere, som har en svær opgave til fælles. Ved anvendelsen af "man" fremstår ytringerne som almengyldige. RT2 ytrer et kommissiv i form af et forslag "vi skal gennemføre møderne og det skal vi sørge for bliver gjort ordentligt", og betoner det sagte med "ordentligt". Samtalekonsulenten fortsætter:

SK: "Hvad tænker du lige nu?"

AK: "Jeg tænker at når vi har normale teammøder så tror jeg at jeg ender med at have den rolle der får os videre. Jeg tager mere ansvar end jeg behøver, men at det bliver på min måde. Men når jeg så gør det som tovholder så føler jeg det er kunstigt fordi det ikke er min måde at gøre det på. Jeg er fanget i et system som jeg ikke er uenig i men som ikke er den ægte måde jeg vil gøre det på hvis jeg skulle vælge." (3:27 – 4:09).

SK indleder med et åbent spørgsmål, der inviterer til, at AK skal være i fokus lige nu. AK responderer ved at udtrykke sig med det personlige pronomen "jeg" adskillige gange efterfølgende. Jeg tolker det således,

at hun føler sig mødt, og at hun oplever en langsomhed, der giver hende mulighed for at sammenkoble den indre og den ydre dialog. Det åbne spørgsmål kan være befordrende for AK's refleksion og erkendelse.

SK: "Jeg tænker sjovt nok. Er det svært for dig at være skrap i den situation er det svært for dig at være skrap over for dine teamkollegaer"

AK: "Ja det synes jeg det er fordi man kender dem og fordi man skal arbejde sammen med dem når man går derfra med dem i morgen og videre ja det tror jeg".

(4:09 – 4:31).

SK's direktiv fungerer som et hypotetisk perspektivspørgsmål over, hvorvidt AK kan agere "skrap" overfor teamkollegaerne. AK svarer "*ja det synes jeg det er*" og afslutter sætningen med "*ja det tror jeg*". Jeg tolker denne usikkerhed som et udtryk for, at AK endnu ikke har identificeret sig med begrebet "skrap". Begrebet er ikke AK's eget ordvalg, men er ekspliciteret af SK og RT, og kan opfattes som deres fortolkende perspektiv.

SK: "Så det er måske også det der er med til at føle dig lidt usikker i den rolle fordi du skal føle dig lidt skrap overfor dine teamkollegaer og du måske ikke føler dig helt hjemme i modellen"

AK: "Ja (afbryder) jeg tror helt klart at det også har meget at gøre med at føle mig hjemme for så bliver det svært at føle sig skrap når jeg ikke er sådan. Jeg skal føle mig kontant i noget som jeg ikke selv har valgt at føle mig kontant i. Det er ikke noget som jeg selv har valgt, at føle mig kontant i. Det er ikke noget der støder mine personlige meninger eller hvordan skal man forklare det men det går imod modellen på en eller anden måde hvis manglende skraphed eller kontanthed går imod modellen."

(4:31 - 5:06).

SK's direktiv fungerer som et hypotetisk perspektivspørgsmål, der har til formål at checke nogle af de antagelser, der er kommet frem dels i samtalen og dels via reflekterende teams refleksioner. AK responderer ved at overtage styringen af samtaleprocessen, og via en ekspressiv ytring beskriver hun sine personlige følelser og holdninger ved at skulle agere på en bestemt måde.

I den fælles refleksion formulerer AK, at det var svært at fokusere præcist på det, der var hendes bevægelsesønske, fordi der var mange forskellige elementer til stede. Hun har en oplevelse af, at spørgsmålene fra SK var befordrende og med til at hjælpe hende på vej til en formulering af bevægelsesønsket og de efterfølgende handlinger i forbindelse hermed. SK's dilemma var, at hun havde svært ved "*ikke at blande sig eller overtage*" problemstillingen, fordi hun kan identificere sig med problematikken, hvilket gør, at det bliver svært for hende at være undersøgende og tilstræbe dialogen. Hun udtrykker under megen latter: "*Det virker åndssvagt at blive ved med at stille spørgsmål når man nu ved hvad den anden mener.*" Det reflekterende team tilkendegiver en positiv oplevelse i, at de ikke behøver at være aktive hele tiden. Derved oplever de en fokuseret opmærksomhed, som de ikke er vant til: "*Man får tid til at lytte på en anden måde end man ellers gør.*" En erfaring, som alle bifaldende kan nikke genkendende til i mødeformens stramme struktur, hvor den enkelte har faste opgaver på skift, der tvinger dem til at være spørgende, lyttende og observerende. Og de pointerer sammenstemmende, at muligheden for at tale i munden på hinanden nærmest ikke er til stede. Det er en ny oplevelse, som opleves meget intenst af medlemmerne.

I samtalen er der dialogiske træk, f.eks. er der eksempler på undersøgende spørgsmål fra samtalekonsulenten, der skaber refleksion og perspektiv hos aktøren. Hun anvender cirkulære spørgsmål, der inviterer aktøren til at udvide sin forståelse og dermed skabe proces og forandring. I dette tilfælde var det fra teammedlemmernes perspektiv, og jeg tolker spørgsmålet som udvidende og afklarende for aktøren. Aktøren anvender flere nedtoninger, som jeg tolker som en form for usikkerhed overfor problemets kompleksitet. Her kan en nysgerrig og undersøgende kommunikation være berigende for

begge parter. Jeg identificerer turtagningen i samtalen som tegn på ligeværdighed. Samtalekonsulenten lader aktøren "overtage" ordet og afventer aktørens refleksioner, inden hun fortsætter samtalen.

Mønstre og samlet fortolkning

I forhold til samtalerne generelle forløb er det karakteristisk, at de udviklingsmæssigt ikke skrider fremad. Det skyldes for mig at se hovedsagligt to ting. For det første vælger samtalekonsulenterne og reflekterende team primært deres ytringer i det modus, der fremstår som konstater og direktiver, og det bevirker, at perspektivudforskningen udebliver. Der redegøres i stedet for egne perspektiver. I overvejende grad er det lukkede spørgsmål, der anvendes, og dette kan betyde, at aktøren fastholdes i sin problemstilling. Et andet aspekt er samtalekonsulentens omformuleringer af aktørens ordvalg, her kan en spørgende parafrase bringe aktøren på andre (nye og uerkendte) perspektiver. Paradoksalt er det, at samtalekonsulenterne i bestræbelsen på at hjælpe i form af råd, løsninger og forståelse forhindrer sig selv i, virkelig at lytte til aktørens perspektiv. Når deltagerne metakommunikerede og parafraserede gjorde de det oftest i tilkendegivelser og ikke i forhold til at spørge yderligere ind til problemstillingerne.

Som udgangspunkt må jeg gå ud fra, at et "overdrevent" forbrug af konstater og direktiver, hvor samtalekonsulenten og reflekterende team tilkendegiver deres holdninger, at det er rådgivning frem for nysgerrig dialog, der udøves. Dette er ud fra en betragtning af, at såfremt det er samtalekonsulenten og reflekterende teams perspektiver, der dominerer, forhindres aktøren muligvis i, at reflektere over egne forståelser, og dermed går det vigtige tabt. Resultatet kan dermed forårsage et kontekstskifte med fokus på rådgivning eller vejledning frem for en undersøgende og lærende samtale. Hvorvidt rådgivningen i denne sammenhæng er konstruktiv eller ikke-konstruktiv, skal jeg ikke gøre mig til dommer over. Men definitionen af, hvad der i min forståelse er central, når vi taler om at frembringe udvikling og ændringer hos den enkelte i organisationen, er i høj grad brugen af den interpersonelle kommunikation, som jeg tidligere har redegjort for.

Jeg vurderer, at alle deltagere fik et positivt (mere afklaret) udbytte af samtalerne, der også mundede ud i konkrete handlinger hos tovholderne, og jeg relaterer dette udbytte til oplevelsen af fællesskab. I samtalerne og i de efterfølgende refleksioner var deltagerne med til at skabe kongruens, når de italesatte deres frustrationer i rollen som tovholder. Italesat forvirring og undring har været med til at åbne op for en udviklende kommunikation, da det giver mulighed for, at frustration kan imødekommes og tages til efterretning. Denne italesættelse er ifølge Kristiansen og Bloch-Poulsen (2004) af stor betydning. Dermed kan det måske undgås, at en tovholder eksempelvis undertrykker en irritation og vrede gennem længere tid for til sidst at eksplicite den på en ikke-konstruktiv måde. Gennem undersøgelser er de blevet opmærksomme på, at når en person i en samtale siger sine iagttagelser højt, så kan det være med til at sætte en ny dagsorden (Kristiansen og Bloch-Poulsen, 2004:28). Denne enighed og italesættelse af en fælles forståelse af problematikker i rollen som tovholder, forstår jeg som tegn på praksisfællesskab.

I løbet af samtalerne oplevede jeg tidspunkter, hvor det føltes, som om der skete noget godt og udviklende hos deltagerne som følge af den kommunikation, der foregik på disse tidspunkter, f.eks. når reflekterende team bekræftende anerkender aktørens perspektiv. Den megen grin og lidt "provokerende" udsagn virkede som et forløsende element. De humoristiske udmeldinger kan betragtes som metakommunikerende kommentarer til samtalerne og kan udsige noget om den relation, deltagerne har til hinanden. Til at beskrive Studiegruppens relation vil jeg citere to af deltagerne: "*Jeg tror altså også at det her rigtigt meget at sige at vi sidder fire mennesker her som har det godt med hinanden og føler os trygge ved hinanden og har tillid til hinanden*" en anden supplerer: "*Gode råd kan man give til andre når man har det godt sammen*". Deltagerne problematiserer et element i deres profession, som værende løsningsorienteret, og at de derfor i deres adfærd ofte agerer rådgivende overfor hinanden. Der er ikke tradition for at bevæge sig ind i *det dialogiske rum* (Madsen, 1996:11). I samtalerne var der tegn på dialogiske elementer i de valgte sekvenser. Jeg må understrege, at deltagerne ikke har været undervist eller trænet i dialogiske kompetencer. Afslutningsvis vil jeg derfor konkludere, at det vil være befordrende for organisationen at blive mere opmærksom på den kommunikation, der er til stede og de muligheder og

begrænsninger, der her er til stede. Derfor kan jeg forestille mig, at træning i dialogiske kompetencer ville være en givende proces for tovholderne (og de øvrige medarbejdere) og dermed udvikle en kommunikation, der er endnu mere kvalificerende i udvikling af skolens praksis og samarbejde. Jeg vil nu bevæge mig over til, at besvare min problemformulering i den afsluttende del af projektet – konklusionen.

Kapitel 6 Konklusion

I det følgende vil jeg besvare min problemformulering, hvor jeg gennem indledningen arbejdede mig frem til følgende:

Hvordan kan tovholder udvikle kompetencer i relation til LP- modellen?

Jeg arbejdede ud fra antagelserne om, at udvikling af bestemte kommunikative kompetencer kræver såvel strategisk indsats som konkret træning og at kommunikationstræning skal knytte sig til organisatoriske mål.

Med kontekstforståelse, teoretisk arbejdsgrundlag samt videnskabelig metode udarbejdede jeg et grundlag for at kunne besvare spørgsmålet. Jeg startede en proces ved at arrangere et fokusgruppeinterview med det formål, at finde ud af, hvordan tovholderne oplever deres *nye rolle*. Dette afledte flere perspektiver, og med afsæt i disse udarbejdede jeg sammen med Studiegruppen en plan for, hvordan vi kunne imødekomme så mange af perspektiverne som muligt med baggrund i den tidsramme, der i fællesskab var givet. Målene for planerne var *at reflektere over rollen som tovholder ved at tage udgangspunkt i konkrete oplevelser fra hverdagen og at øve sig i at stille spørgsmål*. Operationaliseringen af dette blev aktionslæring som praktisk metode, der gav mig udgangspunkt for at skabe et praksisfællesskab som en platform for læring i et fællesskab, hvor refleksionspartnere og kollektiv italesættelse er centrale elementer. Den grundlæggende tese var her, at der er særlige kvaliteter ved en dialog, der giver særlige kvaliteter ved en læring baseret på dialog. Aktion sidestilles med eksperiment, og det handlede således om at eksperimentere i og ud fra egen praksis. Denne eksperimenterende bevidstgørelse fører til udvikling af egen praksis.

Efter møderne i Studiegruppen blev deltagerne bedt om at ytre sig med ønsker for næste møde – dette som et forsøg på at inddrage dem aktivt i, hvordan processen skulle udvikle sig. I evalueringen forholdt deltagerne sig til aktionslæringen og gav udtryk for, at der var sket en udvikling i retning af, dels en forståelse af de kommunikative tovholderkompetencer og dels en forståelse af essensen og meningen med tovholderrollen. Hvorfor jeg således har understøttet en udvikling af tovholderens kompetencer via igangsættelse af en proces skitseret ovenfor.

Undersøgelsen af min problemformulering har et socialkonstruktivistisk afsæt, da jeg undersøger hvordan tovholdere kan udvikle kompetencer i samspil med andre tovholdere. Mit læringsperspektiv har fokus på praksisfællesskaber, hvor læring finder sted gennem deltagelse og meningsforhandling parterne imellem og at den dialogiske kommunikationsteori er konstituerende for disse forhandlingsprocesser. Jeg har vist, at organisationen må ses som en foranderlig størrelse, der består af komplekse og dynamiske komponenter, og der eksisterer en sammenhæng og gensidighed mellem disse komponenter, der påvirker hinanden, og idet et af dem ændres, vil det påvirke de andre komponenter i større eller mindre grad. Et udviklingsprojekt kræver en proces med flere initiativer, som påvirker hinanden. Det betyder, at hvor godt tovholderne er forberedt, uddannet og motiveret i forhold til arbejdet, vil kunne påvirke resultatet af udviklingsarbejdet. Organisation, læring og kommunikation bliver således min forståelsesramme i analysen.

I forhold til at kunne se på hvordan der kommunikeres mellem deltagerne, har jeg, på baggrund af mine teoretiske perspektiver, fundet analytiske begreber, der relaterer sig til relation og læring. Igennem koblingen af disse begreber er jeg i stand til at analysere og konkludere på kommunikationen blandt tovholderne i forhold til perspektiverne.

Min analyse har vist flere ting. For det første at talehandlingen kan påvirke læringspotentialet, fordi den udsiger noget om, hvordan deltagerne positionerer sig og dermed etablerer relationer på i samtalen. Det viser sig i undersøgelsen, når mennesker mødes som menneskelige ligeværdige, deltager med perspektiver, nysgerrige på perspektiver, så styrker det potentialet for læring. Det modsatte viste sig

imidlertid også, at når der var megen tendens til at agere rådgiver frem for fødselshjælper og praktisering af omdannelse af den andens perspektiv til eget perspektiv, så hæmmes læringspotentialet.

En anden væsentlig ting analysen viser er, at talehandlinger ikke udsiger noget om dialogiske kvaliteter, men dialogens handlinger kan ses som handlinger med særlige kvaliteter. Undersøgelserne viser, hvordan kongruens og metakommunikation er dialogiske kvaliteter, der træder frem mellem deltagerne og bidrager til at relationen mellem dem er præget af tillid og tryghed. Et miljø der imødekommer at være forvirret, frustreret og ikke-at-vide. Her kommer nogle af de andre dialogiske kvaliteter også i spil som f.eks. at være empatisk og anerkendende. Den empatiske og bekræftende forholdemåde kan vise, at det er ok at fremsætte tvivl og frustration.

Tovholderens primære opgave er at frembringe kommunikation og dermed læringen i LP – grupperne. I dette projekt er der belæg for at udtrykke skepsis i relation til implementeringen af denne kommunikation og dermed også af kvaliteten. Man kan spørge sig selv om LP – modellen er `maset` ind i stedet for at tilrettelægge processer, der giver små nye erfaringer, som kan brede sig. Processerne kan give mulighed for at sætte rytmen ned – og få en refleksionspause i hverdagen.

I et organisatorisk lys vil jeg fremhæve praksisfællesskabers aktiv, fordi de kan udgøre den sociale struktur af organisationens læring. En organisations evne til at uddybe og forny sin læring beror således på, at man fremmer - eller i det mindste ikke hæmmer – udviklingen og forandringen af praksisfællesskaber, gamle som nye. Træningen i de dialogiske kompetencer blev i projektet en metode til at bearbejde relevante problemstillinger samtidig med, at der trænes i denne form for kommunikation. Dette at blande den organisatoriske dagligdag ind i træningen af de dialogiske kompetencer vil være en fordel, fordi træningen bliver vedkommende og praktisk anvendelig. Den tiltænkte konsekvens er, at tovholderne bliver trænet i at søge en forståelsesorienteret dialog, hvori det er muligt at skabe nye perspektiver og handlemuligheder, hvilket ofte munder ud i konkrete løsningsforslag, som straks kan føres tilbage til gruppen / organisationen.

I den organisatoriske kontekst har jeg fået den forståelse, at skal man være opmærksom på, at tovholderne udfylder en ledelsesopgave indenfor et specifikt område. Det betyder at lederen skal understøtte tovholderne i at få den nødvendige plads og autoritet. Det rejser spørgsmålet om: Hvad gør lederen? – Hvad gør tovholderen? - og hvordan koordinerer de deres indsats? Disse spørgsmål kan med fordel løbende forhandles.

Afslutningsvis kan projektets undersøgelse sættes i relation til og argumenteres for at illustrere en tendens der ses i ny forskning, hvor udvikling af tovholder – synonymt med coachkompetencer kan anskues som en metode til at imødekomme fokusering på medarbejdere, hvilket ligeledes kan forklare den stigende interesse for og anvendelse af coaching i organisationer.

Perspektivering

I det følgende vil jeg forfølge min undersøgelse indenfor to temaer, som jeg ikke har beskæftiget mig med i projektet, men som jeg finder anledning til at diskutere og perspektivere, når jeg retter blikket mod fremtiden. De to temaer er organisationskultur og teamsamarbejde. Afslutningsvis vil jeg relatere tovholder og coach som tilgange til læring i organisationen.

Organisationskultur kan være nødvendig at inddrage, når der skal foregå forandringsprocesser i organisationen, idet det kan være kulturen med dens vante forestillinger, der kan virke som en barriere for udvikling eller som et potentiale for udvikling. Hvorvidt organisationen "har" eller "er" kultur er to forskellige perspektiver at iagttage kultur på. I førstnævnte tilfælde optræder kultur som en form for variabel på lige fod med andre variable som struktur, opgaver, aktører og lignende. Kultur kan i denne opfattelse påvirkes og kan ledelsesmæssigt indgå som et redskab til kontrol. Hvis kultur er noget, en organisation "er", er perspektivet væsentligt anderledes. Kulturen skabes ikke kun af ledelsen, men af alle i organisationen, idet den er udtryk for den måde, vi gør tingene på. I min forståelse skabes kultur af alle på Skolen og er et

udtryk for den sociale kompleksitet, der opstår og eksisterer, når en gruppe mennesker skal udføre nogle bestemte opgaver sammen. Det har ikke nogen mening at tale om, at lederen eller nogen anden bevidst kan påvirke eller styre kulturen. Kulturen omfatter nemlig også alt det usynlige i organisationen, og kulturen har sin egen inerti af næsten dialektisk karakter. Hvis man skal analysere sin organisationskultur, anbefaler Schultz (1995) at anvende begge perspektiver og dermed to forståelsesrammer for at udvide perspektivet for udviklingsmuligheder i en organisation. I relation til min undersøgelse kan Studiegruppens beskrivelse af sin professionskultur som værende rådgivende og løsningsorienteret være en barriere for læring, da enigheden i de ansattes baggrund udgør en vis konformitets – eller konsensususkabende bevidsthed. LP- møderne med professionelle tovholdere kan over tid virke kultursamlende, hvor større forståelse for hinandens perspektiver på sigt kan medføre større gensidig forståelse i organisationen. Skolens arbejdsgruppe, som består af ledelse, LP- koordinator og en eller flere tovholdere har ansvaret for fremgangsmåden i arbejdet på Skolen og kan drøfte problemstillinger, som det er nødvendigt at tage op til drøftelser på et overordnet plan på skolen og heri implicit, hvilke historier der fortælles, og hvilke ord - f.eks. metaforer – der bruges i historierne.

I LP- grupperne, som i den organisatoriske kontekst ekspliciteres som team, skal i en eller anden grad ændre på præmisserne for deres samarbejde. Kerneydelsen skal udvikles gennem refleksion i det kollegiale praksisfællesskab. Der skal skabes en fælles forståelse af de indgangsvinkler, der præger udførelsen af arbejdsopgaven. Det kan i nogle team / LP- grupper være en udfordring. Redskabet til at forny og udvikle dette samarbejde kan findes hos Michael West (2005), der i sin bog *Teamwork – Metoder til effektivt samarbejde* redegør såvel teoretisk som praktisk for, hvordan der kan sættes lys på teambuilding, samarbejde og effektivitet i grupper. For at fungere effektivt skal medlemmerne fokusere aktivt på deres mål, idet der løbende foretages en revurdering af de måder, hvorpå de kan nå dem, og teamets arbejdsmetoder. Teamet må også i denne sammenhæng for at fremme medlemmernes velbefindende overveje, hvordan det yder støtte til medlemmerne, hvordan konflikter løses, og hvordan det overordnede sociale klima er i teamet – formålet med sådanne evalueringsprocesser er at kunne tage aktive skridt for at ændre teamets mål, arbejdsmetoder eller sociale interaktion for at fremme effektiviteten. Tovholder / teamkoordinator er uddannet til rollen og målet med dette er, at teamet overtager sin egen læreproces med teamkoordinatoren som rammesætter og drivkraft, samtidig med at teamets medlemmer tager personligt ansvar for den fælles opgave. Jeg vil afrunde med et citat fra min indledning: *"Således at arbejde professionelt sammen i team er imidlertid ikke noget, man bare den ene dag til den anden bare gøre. Det skal læres! Og dette udviklingsarbejde skal ledes og koordineres af en person, som har lyst, interesse og kompetence til dette"*.

I projektet er samtalegrupperne, de individuelle coaching og fokusgruppeinterviewene blevet modtaget af medlemmerne som en mulighed for at have tid og rum til at forholde sig mere koncentreret til nogle af de udfordringer eller problemer, som arbejdslivet rummer, men som hverdagen ikke giver tid til. Vi bliver hypnotiseret af farten, og tror, at vi når mere. I virkeligheden har vi brug for at få rytmen ned, og det kan ske gennem refleksion og samtale, og her sammen med andre bliver klogere på arbejdsrelaterede forhold. Gennem iscenesættelse kan coach og tovholder facilitere til læring, som en integreret del af organisationens overordnede strategier, mål og kultur.

Afslutningsvis vil jeg afrunde mit projekt med følgende: I historien om Alice i Eventyrland møder Alice på et tidspunkt det kluntede væsen Humpty Dumpty (Klumpedumpe): *"Når jeg anvender et ord"* sagde Humpty Dumpty temmelig hånligt, *"så betyder det lige netop, hvad jeg vil have, det skal betyde – hverken mere eller mindre"*. *"Men spørgsmålet er"*, sagde Alice, *"om du kan få ordene til at betyde så mange forskellige ting"*. *"Spørgsmålet er"*, sagde Humpty Dumpty, *"hvem det er, der bestemmer – det er det, der er det afgørende"*. Begreberne team, gruppe, coach, tovholder er Humpty Dumpty – begreber – det vil sige ord, som kan betyde hvad, som helst, alt efter hvem man er, og hvor man er.

Det er ikke i sig selv et problem, at et ord kan betyde flere ting og dække over mange forskellige former for praksis. Udfordringen i forbindelse med begreberne er for organisationen at beskrive hvad, hvorfor og hvordan og dermed undgå, at de bliver Humpty Dumpty – begreber.

Litteraturliste

- Alrø, H & Dræby, I.(2008): Aktionsforskerens dilemmaer i et konflikthåndteringsprojekt. I: Alrø, H. & Frimann, S.(red.): *Kommunikation og Organisationsforandring*. Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H. & Kristiansen, M.(1988): *Kan du se Hvad jeg sagde? Mennesker ansigt til ansigt*. Aalborg. Holistic Bogforlag.
- Alrø, H. & Kristiansen, M.(1997): Mediet er ikke budskabet – video i observation af interpersonel kommunikation. I: Alrø, H. og Dirckinck-Holmfeld, L.(red.): *Videobobservation*. Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr.3. Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H. & Kristiansen, M.(2005): *Dialog og magt i organisationer*. Aalborg. Aalborg Universitet.
- Alrø, H. & Kristiansen, M.(2006): *Supervision som dialogisk læreproces*. Aalborg. Aalborg Universitet.
- Andersen I. (2003): *Den skinbarlige virkelighed – vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg. Forlaget Samfundslitteratur.
- Bakka, J.F. & Fivelsdal, E. (2004): *Organisationsteori – Struktur, Kultur, Processer*. Gylling. Handelseshøjskolens Forlag.
- Billund L. & Zimmer A. (2005): Stof til eftertanke – om anerkendelse som næring til udvikling i relationer. I: Alrø, H. og Kristiansen, M.(red): *Dialog og magt i organisationer*. Aalborg Universitetsforlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press
- Frandsen, F. et al.(2004): *International Markedskommunikation i en postmoderne verden*. Viborg. Systime Academic.
- Gjerde, S.(2006): *Coaching – hvad, hvorfor og hvordan*. Gylling. Forlaget Samfundslitteratur.
- Haslebo, G. & Nielsen, K.S. (2008): *Konsultation i organisationer. Hvordan mennesker skaber ny mening*. Gylling. Dansk Psykologisk Forlag.
- Henriksen, L. et al. (2004): *Dimensions of Change – Conceptualising Reality in Organisational Research*. (1.edition). Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Hornstrup, C. et al.(2006): *Systemisk Ledelse – Den reflektive praktiker*. Gylling. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hårbøl, K. & Spang-Hansen, H. (1999): *Dansk Fremmed ordbog*. Gyldensdals Bogklub.
- Jensen, A. (2002): Aktionsforskning som tilgang til projektarbejdet i: Jæger, K (red.): *Projektarbejde og aktionsforskning. Nye lærings – og udviklingsformer i uddannelse og organisation*. Viborg. Aalborg universitet.
- Jensen, T. (2008): Er det saligere at give end at modtage? I: Alrø, H. & Frimann, S.(red.): *Kommunikation og Organisationsforandring*. Aalborg Universitetsforlag.
- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J.(2000): *Kærlig rummelighed i dialoger – om interpersonel organisationskommunikation*. Aalborg Universitetsforlag.

- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (red) (2001): *Guldgraverens fire veje – om produktive dialoger*, I: Alrø, H. (red.): *Organisationsudvikling gennem dialog*. Aalborg Universitetsforlag.
- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (red.) (2004): *Dialog og dialogiske kompetencer – en ny form for magt?* I: H. Alrø, & M. Kristiansen, (red.), *Dialog og magt i organisationer*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kruuse, E. (2007): *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. Gyldendals Bogklubber.
- Kvale, S. (1997): *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, P.F. et al. (2005): *Professionalisering. En grundbog*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Lønborg, B. & Dræby, I. (2007): *Organisationsforandring og kompetenceudvikling – set i et konsulentperspektiv*. Roskilde. Forlaget Samfundslitteratur.
- Madsen, B. (2001): *Organisationens dialogiske rum*. I: Alrø, H. (red.): *Organisationsudvikling gennem dialog*. Aalborg Universitetsforlag.
- Madsen, B. (2006): *Forståelsesorienteret konsulentpraksis – perspektiveret gennem Kurt Lewins feltteori*. Arbejdsrapport. Psykologisk Institut. Aarhus Universitet.
- Mejlby, P. et al. (2005): *Introduktion til organisationsteori – men udgangspunkt i Scotts perspektiver*. Gylding. Samfundslitteratur.
- Nielsen Aagaard, K. (2004): *Aktionsforskningens videnskabsteori – forskning som forandring*. I: P.B. Olsen og L. Fuglsang (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pædagogisk analyse- en beskrivelse og evaluering af LP-modellen*. NOVA-rapport 19/05. Oslo: Norsk institut for forskning om opvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2007): *Arbejdet med læringsmiljøer – Beskrivelse af analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Professionshøjskolen University College Nordjylland.
- Qvortrup, L. (2004): *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden*. København. Gyldendal.
- Rogers, C. (1962): *The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance*. Harvard Educational Review, vol. 34(4).
- Searle, J.R. (1979): *A taxonomy of illocutionary acts*.
- Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Wenneberg, S.B. (2002): *Socialkonstruktivisme – positioner, problemer og perspektiver*. Gylding. Samfundslitteratur.
- West, M.A. (2005): *Teamwork – Metoder til effektivt samarbejde*. Gylding. Dansk Psykologisk Forlag.

Internetsider

www.LP-modellen.dk

www.Sofiendalskolen.dk

<http://www.sk.ku.dk/citater.asp#SFV.s96>

http://www.sdu.dk/~media/Files/Om_SDU/Institutter/lfpr/Konferencer/Adult_Learning/Papers/UllaThoeger_sen.ashx

<https://www.stephencovey.com>

www.vordingborg.dk/.../LP%20Interviews%20weblayout.doc

http://www.denstoredanske.dk/Livsstil_sport_og_fritid/Filosofi/Filosofi_i_1800-_og_1900-t./socialkonstruktivisme

<http://www2.viauc.dk/udvikling/ledelse/Documents/viaclouALHandbogKap2AL-model.pdf>