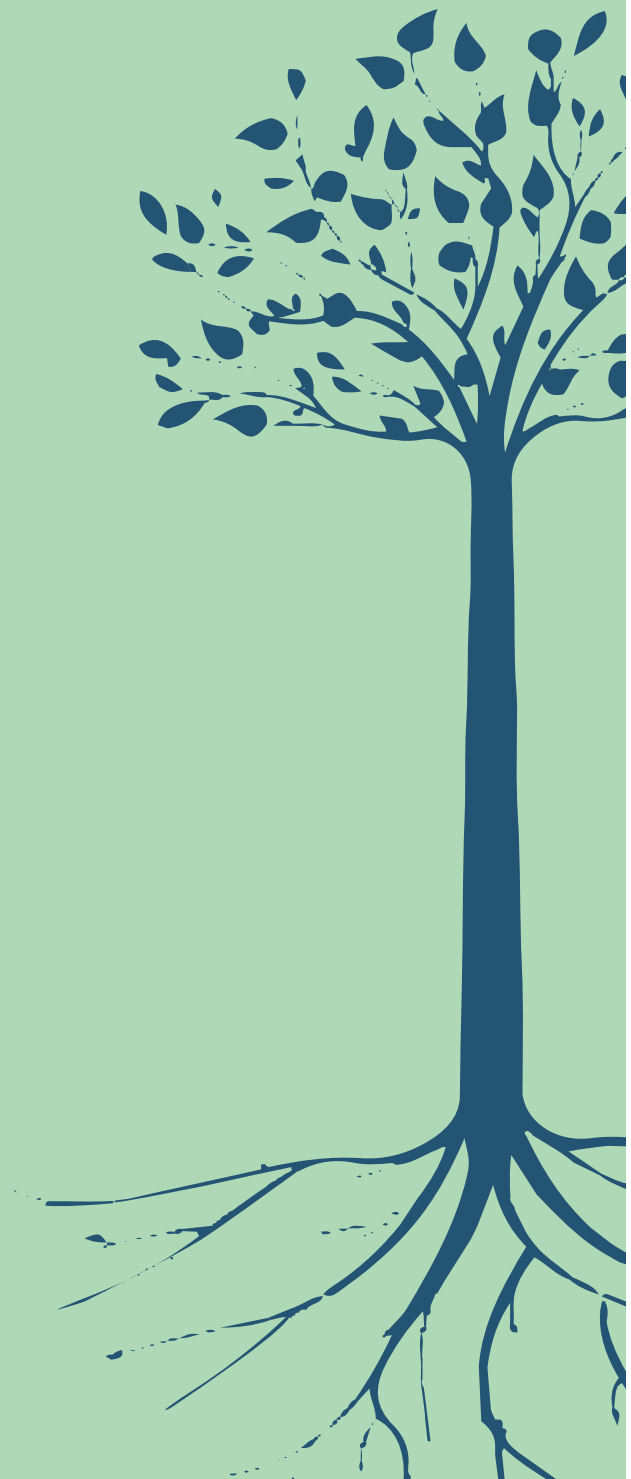


Proceskonsulentten kommer

- en undersøgelse af kombinationen mellem dialogisk
procesfacilitering og undervisning

Trine Bruun Svenstrup
Kandidatspeciale
Aalborg Universitet, maj 2018





AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Proceskonsulenten kommer

- en undersøgelse af kombinationen mellem dialogisk procesfacilitering og undervisning

Trine Bruun Svenstrup

10. semester, kommunikation

Aalborg Universitet, 31. maj 2018

Vejleder: Poul Nørgård Dahl

Antal anslag: 175.096

Antal sider: 72,96

Abstract

The following master thesis deals with a course program in collegial supervision in a combined kindergarten and school in Western Jutland. The thesis seeks to understand what happens when dialogic process facilitation, practice and education are combined, in particular how they all interact in regard to opportunities, difficulties and how it should all be understood within a theoretical framework.

The study is highly influenced by action research with an appreciative approach yet disclaiming the underlying premise of the participants being co-researchers. With the inspiration from action research, this places the writer of this study as both researcher and practitioner. The study furthermore uses theory of dialogic communication, which is the underlying framework for understanding this master's thesis. Together with additional theories, which combined contribute to the practical part of the study, creates the basis for the study's analytical perspective.

In the analytical section, the thesis is perceived and understood through video observation of the course organizer as well as notes on the course organizer's reflections before, during and after conducting the course. The analysis is therefore a combination of observation and subjective reflections. In the analysis of both, understanding and curiosity are prioritized equally.

In the conclusion of this study it is articulated how education is an expression of expert consultation. It is furthermore expressed how, based on own interpretation, that this consulting approach can be combined with dialogic communication to some extent. It is additionally concluded that the researcher's ability to self-reflection is significant for the establishment of dialogic communication. Based on own interpretation, the expert always has an agenda for the learning of the participants, making the expert content-driven which is restrictive when it comes to the dialogical process. It is lastly concluded that the way the expert facilitates the content is important in how the participants view the expert as either an expert consultant or a process consultant.

Forord

Du har netop slået op på de første sider af, hvad der er kulminationen på fem år med næsen begravet i bøger. Bøger som, der for læseren, blot var en sur pligt at komme igennem, men også bøger, som sugende hende ind i en verden, som hun har haft svært ved at slippe siden. En verden af interpersonel kommunikation som nu også danner rammen om hendes speciale – mit speciale.

Specialet er et udtryk for mit møde med virkeligheden, og jeg vil derfor gerne takke Institut for Relationspsykologi for deres tro på og tillid til, at jeg kunne forvalte lærerig og relationel undervisning i deres navn. Hertil vil jeg gerne takke Børneuniverset for at lægge krop, sind og sjæl til denne undervisning. Uden jer var jeg ikke nået i mål.

Til slut skylder jeg min vejleder, Poul Nørgård Dahl, en helt særlig tak. Din begejstring for min problemstilling har været en kæmpe motivationsfaktor og har givet mig medvind på cykelstien, når det gik op ad bakke. Tak for inspirerende og berigende vejledning som har indeholdt feedback, som til tider har præsenteret irriterende gode vinkler på mit arbejde, som alle har bidraget med nye og spændende vinkler på min problemstilling, men som også har været med til at udvikle mig som menneske og kommende konsulent.

God læselyst.

Trine

Indholdsfortegnelse

KAPITEL 1. INDLEDNING	1
1.1. BEGREBSAFKLARING AF SUPERVISIONSFORSTÅELSE	2
1.2. INTERESSEFELT	3
1.3. AFGRÆNSNING	4
1.4. PROBLEMFELT	5
1.5. LITTERATURREVIEW: PROBLEMSTILLINGENS BIDRAG TIL DET AKADEMISKE FELT	5
KAPITEL 2. SPECIALETS STRUKTUR	7
KAPITEL 3. VIDENSKABSTEORETISK FORANKRING	9
3.1. SPECIALETS ONTOLOGISKE OG EPISTEMOLOGISKE FORSTÅELSER	9
3.1.1. DET ONTOLOGISKE AFSÆT	9
3.1.2. DET EPISTEMOLOGISKE AFSÆT	10
3.2. VIDENSKABSTEORETISK METODE	11
3.2.1. FILOSOFISK HERMENEUTIK	12
KAPITEL 4. FORSKNINGSDESIGN	13
4.1. FORSKNINGSDESIGNETS AFSÆT	13
4.1.1. AKTIONSFORSKNING I EN ANERKENDELSESOPTIK SOM INSPIRATIONSKILDE	13
4.2. HVAD ER AKTIONSFORSKNING?	14
4.2.1. HVORFOR IKKE ET EGENTLIGT AKTIONSFORSKNINGSPROJEKT?	16
4.3. AKTIONSFORSKNINGSPRAKSIS	17
4.3.1. AKTIONSFORSKNINGS-LOOPS	17
KAPITEL 5. PRAKSISFELT: PRÆSENTATION AF EMPIRI	20
5.1. PRAKSISFELT	20
5.2. VIDEOOBSERVATION SOM METODISK TILGANG TIL INDHENTELSE AF EMPIRI	21
5.2.1. TRANSSKRPTION	22
KAPITEL 6. TEORETISK FORANKRING	24
6.1. DIALOGFORSTÅELSE	24

6.1.1. DIALOGENS KVALITETER	24
6.1.2. DEN ONTOLOGISKE FORSTÅELSE AF LÆRING I EN DIALOGISK FORHOLDEMÅDE	26
6.1.3. DET DIALOGISKE RUM	26
6.1.4. EN DIALOGISK FORHOLDEMÅDES BETYDNING FOR SAMTALEN	27
6.2. PRAKSISFELTETS TEORETISKE SPILLERUM	28
6.2.1. HVAD ER DIALOGISK KOLLEGIAL SUPERVISION?	29
6.2.2. MODSÆTNINGSFORHOLDET I AT UNDERVISE I EN DIALOGISK FORHOLDEMÅDE	29
6.3. FORSKERENS SUBJEKTIVITET	30
6.3.1. PERSONAKTIONSFORSKNING OG AKTIONSFORSKERENS SÅRBARHED	31
6.3.2. KVALIFICERING AF FORSKER-SUBJEKTIVITETEN	33
6.4. DIALOGISKE FORHOLDEMÅDER	36
6.4.1. METAKOMMUNIKATION	37
6.4.2. PERSPEKTIV BEVIDSTHED	37
6.4.3. KONGRUENS	37
6.5. KONSULENTMODELLER	38
6.5.1. KONSULENTMODELLERNE IFT. UNDERVISER,- DIALOGISK FACILITATOR- OG TRÆNERROLLEN	39
KAPITEL 7. ANALYTISK METODE	42
7.1. DIALOOP-MODELLEN: EN DYNAMISK MODEL TIL SAMTALEANALYSE	42
7.1.1. DIALOOP-MODELLENS ELEMENTER	43
KAPITEL 8. ANALYSE	47
8.1. DELANALYSE 1	48
8.1.1. DELKONKLUSION	51
8.2. DELANALYSE 2	51
8.2.1. PART 1	52
8.2.2. PART 2	54
8.2.3. PART 3	57
8.2.4. PART 4	61
8.2.5. DELKONKLUSION	63
8.3. DELANALYSE 3	64
8.3.1. PART 1	65
8.3.2. PART 2	66
8.3.3. PART 3	68
8.3.4. DELKONKLUSION	70

8.4. DELANALYSE 4	71
8.4.1. PART 1	72
8.4.2. PART 2	74
8.4.3. PART 3	78
8.4.4. DELKONKLUSION	83
KAPITEL 9. KONKLUSION	85
KAPITEL 10. DISKUSSION	87
10.1. INDERSIDENS BETYDNING FOR SPECIALETS KONKLUSION	87
10.2. FORSKNING PÅ EGEN PRAKSIS	88
KAPITEL 11. LITTERATURLISTE	90
KAPITEL 12. BILAGSOVERSIGT	96

Kapitel 1. Indledning

Året er 2016, efteråret 2016 helt bestemt. Tre usikre og nervøse unge mennesker er blevet smidt for løverne, eller sådan føler de det i hvert fald. De har forberedt sig i ugevis til det, som venter forude. De skal sammen afholde et kursus i kollegial supervision for syv ansatte på et plejecenter. For første gang skal de udenfor universitetets trygge rammer og forsøge at gøre deres teoretiske viden brugbar i praksis.

De tre har alle lige afsluttet en bachelor i Kommunikation og Digitale medier, og har derigennem sporadisk haft kurser inden for den interpersonelle del af deres faglighed, og de har måske ikke helt forelsket sig i fagfeltet, ikke før nu. Nu er de førsteårs kandidatstuderende i Kommunikation, og har brugt månederne op til kurset på plejecenteret med valgfaget "Konsulentrollen i praksis". Et valgfag som gør, at de nu står ansigt til ansigt med virkeligheden. En af disse unge mennesker er mig.

"Konsulentrollen i praksis" er titlen på et undervisningsforløb på Kommunikationsuddannelsen på Aalborg Universitet, der skal klæde de studerende på til at varetage konsulentrollen inden for et afgrænset område. (...) Temaet for konsulent opgaven er coaching og facilitering af coaching. Målet er således, at de studerende, som her kaldes studenterkonsulenter, ikke alene undervises i coaching og lærer selv at coache. De lærer også at undervise andre i coaching og at facilitere andres læreproces i udøvelse af coaching." (Alrø & Nilles, 2015)

Som det kan udledes af ovenstående citat, er Konsulentrollen i praksis et valgfag, som har fokus på både at lære studerende selv at coache, men også at lære dem at undervise andre i udøvelsen af coaching. Omdrejningspunktet for kurset var dialogisk kollegial coaching, en særlig tilgang til coaching.

1.1. Begrebsafklaring af supervisionsforståelse

Kursusforløbet i kollegialsupervision, både den undervisning vi studenterkonsulenter modtog på universitetet og den undervisning, facilitering og træning, som vi selv praktiserede, var forankret i *dialogisk supervision* (Alrø & Kristiansen, 1998). Vi tog således afsæt i en metodisk tilgang til og forståelse af kollegial supervision som en måde, hvorpå dialogisk supervision kunne praktiseres. Dette, på forhånd givne, metodiske ståsted var derfor rammesættende for både den undervisning såvel som facilitering og træning, som vi skulle planlægge og afholde. Derfor og fordi der i ovenstående afsnit refereres til kurset på plejecenteret som kollegial supervision, mens der i citatet og de efterfølgende linjer refereres til kollegial coaching finder jeg det, inden yderligere indtræden i mit praksisfelt, vigtigt at redegøre for dette synonyme brug af begreberne supervision og coaching, da det kan skabe unødigt forvirring om, hvordan specialet anskuer læring hos mennesket.

I en dialogisk tilgang til organisationsudvikling, som Konsulentrollen i praksis vedkender sig (Alrø og Nilles, 2015), skelnes der ikke mellem supervision og coaching som to forskellige konsulentmodeller, men disse anskues derimod som én og samme metode (Dahl, 2010). Grundforståelsen i dialogisk supervision er, at supervisor undersøger supervisantens problemstillingen gennem en dialogisk forholdemåde (Alrø & Kristiansen, 1998). En dialogisk forholdemåde indebærer, at supervisor ikke indtræder i relationen med mere viden end supervisanten, men derimod indtræder i sin hjælperrolle med afsæt i en forståelse af, at supervisanten selv ligger inde med svarene på sin problemstilling. Supervisor er derfor ikke styrende eller ansvarlig for indholdet i samtalen, men hjælper derimod supervisanten med selv at undersøge sin problemstilling og dertilhørende mulige løsninger eller handlemuligheder (Alrø & Kristiansen, 1998).¹

Indeværende speciale har afsæt i en dialogisk tilgang til supervision. For læsevenlighedens skyld vil jeg derfor bruge betegnelsen supervision gennemgående,

¹ For en teoretisk uddybning af en dialogisk forholdemåde se afsnit 6.1.

hvad end litteraturen bruger betegnelsen "supervision" eller "coaching". Dette gør sig selvfølgelig kun gældende, når det er dialogteoretisk litteratur, der henvises til.

1.2. Interessefelt

Med italesættelsen af ovenstående begrebsafklaring kan jeg nu træde et skridt længere ind i den nysgerrighed og undren, som blev vækket i mig i mødet med Konsulentrollen i praksis og som er drivkraften for dette speciale. Som beskrevet indledningsvis havde jeg stiftet bekendtskab med interpersonel kommunikation løbende i min uddannelse, men dette var i høj grad kommet til udtryk som kommunikationstræning med øvelse af forskellige metodiske greb/værktøjer ift. til en dialogisk forholdemåde, og i mindre grad sat i en organisatorisk lærings- og udviklingskontekst. Med Konsulentrollen i praksis åbnede sig derfor en ny verden for mig. Jeg var fanget, fanget i et spind af begejstring og nysgerrighed. Begeistret over at de greb, som jeg indtil nu ikke havde forstået vigtigheden af, pludselig fandt rum og liv i samtalens verden. Men jeg var også nysgerrig, nysgerrig på hvad min rolle som henholdsvis underviser, dialogisk facilitator og træner egentlig var, da jeg i dagene sammen med plejepersonalet fandt det svært at navigere i disse roller. Efter endt kursus sad jeg tilbage med en tornado af indtryk. Jeg oplevede kurset som utrolig lærerigt, fordi det gav mig en helt ny forståelse af, hvordan den teori, som jeg havde lært på tidligere semestre, kunne bruges i praksis, men jeg forstod stadig ikke helt spændet mellem at være underviser, dialogisk facilitator og træner. Jeg var forvirret på et højere plan.

Nu skriver vi 2018, og jeg har siden Konsulentrollen i praksis, gennem valg af studie- og valgfag, specialiseret mig i interpersonel kommunikation, hvorfor der er sket en naturlig udvikling af min teoretiske og praktiske forståelse af facilitering af organisatoriske lærings- og forandringsprocesser. Dette betyder også, at jeg har opnået mere indsigt i og erfaring med rollerne som underviser, dialogisk facilitator og træner. Jeg forstår derfor dialogisk facilitering og undervisning som to forskellige læringsmetoder, hvor dialogisk facilitering er læringsskabende gennem en dialogisk forholdemåde (jf. afsnit 6.1.), mens jeg anskuer undervisning som ikke-dialogisk formidling af ekspertviden. Jeg er derfor nysgerrig på, hvorvidt og i så fald hvordan disse læringsmetoder kan kombineres i et og

samme kursusforløb. Og hvad med trænerrollen? Hvordan placerer denne sig i forhold til de to læringsmetoder? Som træner står jeg på et fundament af ekspertviden, men betyder det så, at jeg er underviser? Som træner har *jeg* bestemt deltagerens problemstilling, hvorfor jeg ikke forstår trænerrollen som 100% dialogisk, men dog kan jeg alligevel forholde mig nysgerrigt til undersøgende i min relation med deltagerne, og derfor træde ud af underviserrollen, men alligevel ikke helt over i dialogisk facilitering.

1.3. Afgrænsning

Som jeg har italesat løbende i indeværende indledning, tager nærværende speciale afsæt i en dialogisk tilgang til organisatoriske lærings- og forandringsprocesser². Dette indebærer også, at jeg ved indtræden i mit praksisfelt tager afsæt i forståelsen af, at der er forskel på dialogisk facilitering og undervisning. På trods af denne skelnen oplevede jeg i min indtræden i praksis på plejecenteret en glidende overgang herimellem, som kom til udtryk i et spændfelt mellem at være 100 procent underviser og 100 procent dialogisk facilitator, som på sin vis rummede elementer fra undervisning, men også fra dialogisk procesfacilitering. I min indtræden i trænerrollen blev samme spændfelt bragt i spil og dette fik mig til at undre mig over, hvorvidt det er muligt at træne og undervise dialogisk faciliterende og i så fald hvordan dette kan komme til udtryk.

Jeg er i høj grad optaget af rollen som underviser, træner og dialogisk facilitator og det spændfelt, som jeg oplever, at der optræder mellem disse. Dette betyder, at jeg i mindre grad er optaget af at forstå den mulige læring hos kursisterne, men i højere grad læringen hos underviseren/facilitatoren/træneren. Dette bevirker også, at indeværende speciales fokus vil være på at undersøge og forstå underviser-, facilitator- og trænerrollen snare end undersøge, hvorvidt der er sket læring hos deltagerne. Dette betyder ydermere, at specialet ikke vil have fokus på, *hvad* der undervises i, men derimod *hvordan* der undervises. På trods af dette er det dog interessant at forholde sig til det modsætningsforhold, at der undervises i kollegial supervision som en dialogisk faciliterende metode. Dette modsætningsforhold kommer til udtryk gennem min anskuelse af undervisning og dialogisk facilitering som to forskellige læringsmetoder.

² For en teoretisk uddybning heraf se afsnit 6.1.

Ved at indtræde i underviserrollen vedkender jeg mig således en anden ontologisk forståelse end den, som selve undervisningsgenstanden, dialogisk kollegial supervision, vedkender sig. Jeg forstår det derfor som modsætningsfyldt at anvende undervisning som læringsmetode for indlæring af dialogisk facilitering.³

1.4. Problemfelt

Med afsæt i ovenstående interessefelt og afgrænsning vil indeværende afsnit konkretisere disse til et konkret problemfelt med en problemformulering.

Jeg ønsker at undersøge spændfeltet mellem at være 100 procent underviser og 100 procent dialogisk facilitator og den trænerrolle, som jeg forstår arbejder i dette spændfelt. Dette ønsker jeg belyst gennem et kursusforløb i dialogisk kollegial supervision. Som italesat i afgrænsningen retter min optagethed sig ikke mod *hvad* der undervises i, men derimod *hvordan*. På trods af dette, finder jeg det interessant at kursusforløbet har afsæt i dialogisk kollegialsupervision, dels fordi mine undringer har rod heri og dels grundet modsætningsforholdet i at undervise i en dialogisk facilitering. Dette leder mig frem til nedenstående problemformulering.

Hvad sker der, når man kombinerer dialogisk procesfacilitering, træning og undervisning? Hvordan spiller de sammen i forhold til muligheder, vanskeligheder og problemer og hvordan kan dette forstås teoretisk?

1.5. Litteraturreview: Problemstillingens bidrag til det akademiske felt

Jeg har gennem indeværende kapitel italesat nærværende specialets problemstilling, som tager afsæt i en nysgerrighed omkring dialogisk procesfacilitering med afsæt i en dialogisk forholdemåde. Det er mig hertil blevet bevidst, gennem et dybdegående

³ I afsnit 6.2.2. præsenteres en teoretisk diskussion af netop dette modsætningsforhold.

litteraturreview, at specialets problemstilling endnu ikke er søgt udfoldet med en dialogisk forholdemåde som teoretisk ramme.

Martin Buber (1951, 1957), som udfolder det dialogiske rum, hvor accept og en undersøgende væremåde er i centrum, og Carl Rogers (1957, 1962, 1969), som forholder sig til interaktionen i hjælpersamtaler, er begge inspirationskilder til den dialogiske forholdemåde (jf. afsnit 6.1.), som Alrø og Kristiansen (bl.a. 1998) udfolder og italesætter. Lise Billund og Poul Nørgård Dahl er begge centrale bidragsydere til at udfolde Alrø og Kristiansens perspektiver og de reflekterer og forholder sig hertil gennem flere forskellige dele af den interpersonelle faglighed. Dahl udfolder bl.a. det dialogiske perspektiv i forhold til Edgar Scheins konsulentroller (Schein, 1999, 2010) og i forhold til gruppecoaching (Alrø et. al., 2013), mens Billund er særligt optaget af forskerens inderside (Billund & Zimmer, 2004), relationel anerkendelse med afsæt i Anne-Lise Løvlie Schibbyes relationelle perspektiver (Schibbye, 2010) og det, som hun betegner som processuel lydhørhed (Billund, 2016). Som italesat indledningsvis finder jeg i mit litteraturreview ikke udtryk for, at den dialogiske forholdemåde er søgt forstået og reflekteret med afsæt i et undervisningsperspektiv, som nærværende specialets problemstilling kredser om. Med afsæt heri, anskuer jeg, at undersøgelse af denne problemstillinger kan bidrage med nye vinkler på og forståelser af den dialogiske forholdemåde.

Kapitel 2. Specialets struktur

I forrige kapitel åbnede jeg døren for, at du som læser fik et indblik i, hvilken nysgerrighed og undringer som indeværende speciale har sine rødder i. Jeg præsenterede kun i et begrænset omfang, hvad du af de næste mange sider kan forvente at læse, men med et kig i specialets indholdsfortegnelse kan man danne sig et simpelt overblik over dette. Nærværende kapitel har til hensigt at dykke lidt dybere ned i dette overblik, og give dig som læser en indføring og læsevejledning i, hvad specialets forskellige elementer indeholder.

Vi starter der, hvor vi er kommet til, kapitel 3. I dette kapitel præsenterer jeg specialets videnskabsteoretiske forankring, dets ontologiske og epistemologiske forståelser, samt dets videnskabsteoretiske metode.

I kapitel 4 præsenteres specialets forskningsdesign. Her italesættes det, hvordan jeg vil tilgå undersøgelsen af den problemstilling, som jeg satte i spil i kapitel 1.

I specialets kapitel 5 vil jeg give læseren en introduktion til det praksisfelt, som undersøgelsen har sit afsæt i, herunder hvilken empiri, som specialets analysedel tager sit udgangspunkt i. Jeg vil i kapitel 5 desuden præsentere den metodiske tilgang til empiriindsamling.

Kapitel 6 præsenterer indledningsvis specialets grundteori, som er det perspektiv, som undersøgelsen af problemstillingen tager udgangspunkt i. Herefter følger præsentationer af en række øvrige teorier, som sammen danner udgangspunkt for den praksisnære undersøgelse, dvs. specialets analytiske perspektiv.

I kapitel 7 vil du kunne læse om, hvilken metodisk tilgang som specialets analysedel har afsæt i, mens du i kapitel 8 vil kunne læse denne analyse. Denne afføder en konklusion, som kan læses i kapitel 9. Herefter følger i kapitel 10 en diskussion af konsulentens

indersides betydning for specialets konklusion, samt hvad forskning på egen praksis betyder for de forståelser, som jeg italesætter i heri.

Nærværende speciales tilblivelse er ikke sket uden hjælp fra litteraturens verden, derfor finder du i kapitel 11 en litteraturliste, mens du i kapitel 12 kan se en oversigt over specialets bilag.

Kapitel 3. Videnskabsteoretisk forankring

Jeg vil i indeværende kapitel belyse, hvilket videnskabsteoretisk afsæt nærværende speciale er forankret i. Kapitlet vil derfor først ekspliciterer specialets ontologiske og epistemologiske fundament med det mål for øje at italesætte sammenhængen mellem de grundlæggende antagelser om verden (ontologi) og disses betydning for specialets sandhedskriterium (epistemologi). Med disse forståelser in mente, vil herefter følge en redegørelse for specialets videnskabsteoretiske metode.

3.1. Specialets ontologiske og epistemologiske forståelser

Ontologi og epistemologi er to videnskabsteoretiske begreber, som kan bringes i spil for at tydeliggøre ligheder og forskelle mellem teoretiske perspektiver (Sonne-Ragans, 2012). I den ontologiske dimension er man optaget af, hvordan man kan forstå verden og dennes forandringer. Ontologi er således overvejelser omkring det, der eksisterer og hvordan det eksisterer og derfor kaldes ontologi også for 'læren om væren' (Sonne-Ragans, 2012). Overfor ontologi står epistemologi, som er 'læren om viden'. Dette betyder, at man i den epistemologiske dimension er optaget af at forstå, hvordan viden og erkendelser opstår (Sonne-Ragans, 2012). Epistemologi kan forstås ud fra to forskellige perspektiver. I det ene perspektiv forstår man epistemologi som læren om viden og erkendelse i bred forstand, mens man i det andet perspektiv anskuer epistemologi i en mere snæver forstand, hvor man søger at forstå læren om viden og erkendelse med afsæt i videnskabelig erkendelse (Sonne-Ragans, 2012). Indeværende speciales ontologiske og epistemologiske forståelser vil tage afsæt i en inspiration fra Gadamer (2007), som forstår menneskelig erkendelse i almindelighed som en del af ontologien. I specialet forstås den epistemologiske dimension derfor kun som videnskabelig erkendelse.

3.1.1. Det ontologiske afsæt

Specialets ontologiske forståelse tager afsæt i Anne-Lise Løvlie Schibbyes (2010) forståelse af individet som selvet-i-relation. Dette betyder, at specialet tager afsæt i et

relationelt menneskesyn, hvor grundopfattelsen er, at individet er og bliver til i kraft af de relationer, som det er en del af (Schibbye, 2010). Dette betyder, at når jeg undersøger de forandringsprocesser, som kommer til udtryk i specialets praksisfelt, vil disse undersøgelser ske ud fra en forståelse af, at underviser-, træner-, og facilitatorrollerne i processerne ikke kan undersøges isoleret set, men derimod må søges forstået i kraft af de relationer, som de indgår i. De teoretiske perspektiver, som jeg tager i anvendelse for at forstå min problemstilling, vil derfor afspejle dette menneskesyn.

3.1.2. Det epistemologiske afsæt

Som jeg italesatte indledningsvis tager nærværende speciale afsæt i en forståelse af epistemologi som videnskabelig erkendelse. Ontologi og epistemologi går hånd i hånd, og det betyder, at enhver ontologisk forståelse har betydning for den videnskabelige erkendelse (epistemologi) (Sonne-Ragans, 2012). Til et videnssyn knytter sig et sandhedskriterium, som må være opfyldt, for at der er tale om videnskab og med udgangspunkt i indeværende specialets forskningsdesign (jf. kapitel 4), som henter stærk inspiration fra aktionsforskningstraditionen, tager specialet udgangspunkt i to sandhedskriterier. Det ene sandhedskriterium knytter sig til forskningsdimensionen, mens det andet forholder sig til erkendelse i praksisdimensionen. I sidstnævnte opstår viden i samarbejde med praksis, dvs. at sandhed opstår i nuet sammen med praktikerne og kommer til udtryk som et praktisk sandhedskriterium. I forskningsdimensionen arbejder jeg derimod med afsæt i et perspektivistisk sandhedskriterium. Et perspektivistisk sandhedskriterium tager afsæt i, at viden er sand, hvis den givne viden er konsistent og argumenteret ud fra de grundantagelser, som knytter sig til perspektivet (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1999). Det perspektivistiske sandhedskriterium tager ydermere afsæt i to forskellige dimensioner: Det udvidede falsifikationskriterium, som forstår viden som sand, indtil den er modbevidst og kriteriet om den p.t. mest sammenhængende tolkning, som anskuer sandheden, som den tolkning, som på nuværende tidspunkt giver mest mening ud fra velargumenterede tolkninger med afsæt i teoretiske og metodiske perspektiver (Kristiansen & Bloch-Poulsen, 1999). Specialets perspektivistiske sandhedskriterium knytter sig til dimensionen om den p.t. mest sammenhængende tolkning, da jeg ikke arbejder i et

forskningsfelt, hvor objektiv bevisførelse er en del af metoden, men derimod i et forskningsfelt, hvor tolkninger tager afsæt i kognitive erkendelser med afsæt i en given teoretisk optik.

3.2. Videnskabsteoretisk metode

Med specialets ontologiske og epistemologiske forståelser på plads vil jeg i indeværende afsnit redegøre for dets videnskabsteoretiske metode. Som jeg italesatte i mine refleksioner over specialets ontologiske afsæt, forstår jeg, at individet er og bliver til i kraft af de relationer, som det er en del af. Med individet i centrum og med fokus på de sociale relationer, som dette indgår i, finder jeg det naturligt at forstå min problemstilling med afsæt i den hermeneutiske forskningstradition, hvor man søger at forstå sociale fænomener og hvor forskerens subjektivitet er en del af erkendelsesprocesserne og vidensskabelsen (Højbjerg, 2013). Når der forskes med afsæt i den hermeneutiske tradition, er det betydningssammenhængen, som er i fokus. Essensen er altså at forstå og fortolke et givent fænomen, snarere end at forklare det (Højbjerg, 2013). Grundtanken i hermeneutikken er, at fortolkning er et grundvilkår for ethvert individ, og at det er gennem fortolkning, at individet søger forståelse og erkendelse i sociale relationer (Højbjerg, 2013).

I hermeneutikken forstås sammenhængen mellem del og helhed som der, hvor betydnings- og meningsskabelse sker, og det er i relationen mellem del og helhed at forståelse og fortolkning opstår (Højbjerg, 2013). Et grundlæggende begreb til beskrivelse af den vekselvirkning, der sker mellem del og helhed, er den hermeneutiske cirkel. Den hermeneutiske forskningstradition præsenterer fire forskellige retninger at forstå den hermeneutiske forståelse og erkendelse gennem: Filosofisk,- traditionel,- metodisk- og kritisk hermeneutik. Fælles for dem alle er tanken om, at forståelse og fortolkning opstår i vekselvirkningen mellem del og helhed, mens de adskiller sig i forståelsen omkring, hvem og hvad denne del og helhedsforståelse omhandler (Højbjerg, 2013).

3.2.1. Filosofisk hermeneutik

Som nævnt i ovenstående præsenterer den hermeneutiske forskningstradition fire forskellige retninger. Nærværende speciale vedkender sig den filosofiske retning, hvor grundessensen er, at individets historie har en elementær betydning for, hvorledes dette forstår og fortolker ny viden (Højbjerg, 2013). Gadamer (2007) beskriver, hvorledes individet altid forstår og fortolker ny viden ud fra tidligere forståelser og fortolkninger, og hvorledes alt forståelse og fortolkning derfor har et subjektivt afsæt (Gadamer, 2007). Dette betyder, at i vekselvirkningen mellem del og helhed vil enhver delforståelse have afsæt i de erfaringer og fortolkninger, som individet bringer med sig i mødet med den ny viden. Dette betyder også, at individet ikke kan anskue noget objektivt, men derimod altid vil være påvirket af sine tidligere forståelser og fortolkninger (Gadamer, 2007).

I den filosofiske hermeneutik forstås den hermeneutiske cirkel som et ontologisk princip. Herved forstås, at forståelse og fortolkning ikke er en metode, men derimod en måde hvorpå erkendelse opstår (Højbjerg, 2013). Gadamer (2007) er optaget af samspillet med tekst, kontekst og fortolker, og anskuer derfor ikke subjektivitet som noget negativt, men derimod som en ressource, som skal bringes i spil i delhelhedsforståelsen. Dette betyder også, at jeg i min undersøgelse af specialets problemstilling vil erkende og være nysgerrig på den forskersubjektivitet, som jeg bringer med mig ind i mine forståelser og fortolkninger af problemstillingen.

I indeværende speciales afsnit 6.3. reflekterer jeg over, hvorledes jeg metodisk kan bringe min forskersubjektivitet i anvendelse. Denne metodiske tilgang til at anvende min forskersubjektivitet som en ressource, er en epistemologisk indgangsvinkel til at forstå det ontologiske og tilføre nærværende speciale et sandhedskriterium. Dette anskuer jeg som en oplagt del af det analytiske arbejde i sikringen af en velargumenteret analyse. Jeg anvender således teorier og metoder til at tilføre specialet et epistemologisk plan, på trods af at Gadamer (2007) i den hermenautiske filosofi beskriver, hvorledes metode ikke eksisterer.

Kapitel 4. Forskningsdesign

Som jeg italesatte i kapitel 1, ønsker jeg i indeværende speciale at undersøge, hvad der sker, når man kombinerer dialogisk procesfacilitering, træning og undervisning. Nærværende kapitel vil derfor præsentere et forskningsdesign for processen af denne undersøgelse.

4.1. Forskningsdesignets afsæt

Forskningsdesignet for undersøgelsen af specialets problemstilling er forankret i både at forstå ydersiden og indersiden af underviser, træner- og facilitatorrollen (Billund & Zimmer, 2004). Særligt indersiden af rollerne og refleksionen over mulig læring finder jeg tidskrævende at undersøge, og en sådan undersøgelse kunne være et problemfelt i sig selv. Da indeværende speciales fokus ikke er på at indhente læringsperspektiver, men derimod at undersøge disse, finder jeg det, med afsæt i rammerne for specialet (tid, anslag etc.), givende selv at indtræde i underviser-, træner- og facilitatorrollen. I forhold til at observere en anden underviser/træner/facilitator ville dette desuden give mig mulighed for selv at have indflydelse på planlægningen af undervisningen med afsæt i specialets teoretiske perspektiver (jf. kapitel 6) samt at få et andet indblik i underviser/træner/facilitatorens inderside, end det er muligt ved observation. Min egen indtræden i det praksisfelt, som jeg ønsker at forstå, betyder at jeg får en dobbeltrolle, hvor jeg både agerer forsker og genstanden for forskningen. Derfor finder jeg det vigtigt, at undersøgelsen af min egen indtræden i praksis er forankret i et forskningsdesign med en metodisk tilgang, som forholder sig til en sådan dobbeltrolle. Derudover kan et forskningsdesign bidrage til at holde fokus på, hvordan jeg ønsker at undersøge mit problemfelt.

4.1.1. Aktionsforskning i en anerkendelsesoptik som inspirationskilde

Som italesat i ovenstående afsnit ønsker jeg at undersøge mit problemfelt med afsæt i et forskningsdesign, som både skal bidrage med, at jeg kan forholde mig til min dobbeltrolle, men også give undersøgelsen struktur og fokus. Med mit valg om at være

praktiker i praksis og de deraf frie rammer for planlægningen af kurset finder jeg det spændende at have belyst min problemstilling gennem en hel aktionsforskningsproces, men har fravalgt dette, da rammerne for samarbejdet med min rekvirent ikke er gunstige for dette. Forskningsdesignet for indeværende speciale vil ikke være en hel aktionsforskningsproces, men er derimod blot frakturer af en sådan. Dette betyder, at forskningsdesignet er kendetegnet ved at være en sammensætning af flere metodiske elementer fra dialog traditionen og aktionsforskning i en anerkendelsesoptik, men også ved at være et fravalg af aktionsforskningens grundlæggende ontologiske forståelse. En forståelse som placerer deltagerne i forskningsprocessen som medforskere. Forskningsdesignets aktionsforskningsmetodiske elementer og dets differentiering fra aktionsforskningens ontologiske afsæt uddybes i de følgende afsnit. På trods af forskningsdesignets omfavnelser af en række metodiske greb fra dialog traditionen, tager den primære inspirationen til specialets forskningsdesign afsæt Billund og Dahls (2017) udlægning af aktionsforskning som en kobling mellem kritisk/utopisk tilgang og dialog traditionen, det de betegner som aktionsforskning i en anerkendelsesoptik. Med afsæt i min afstandtagen til aktionsforskningens grundlæggende ontologiske forståelse om deltagerinddragelse, vil jeg dog *ikke* betegne indeværende speciale som aktionsforskning, men derimod som en undersøgelsesproces, som er stærkt inspireret af de metodiske tilgange, som aktionsforskning i en anerkendelsesoptik præsenterer.

4.2. Hvad er aktionsforskning?

Som jeg italesatte i foregående afsnit, er forskningsdesignet for nærværende speciales problemstilling forankret en stærk inspiration fra aktionsforskning i en anerkendelsesoptik (Billund & Dahl, 2017). Derfor finder jeg det vigtigt at præsentere læseren for denne tilgang til aktionsforskning. Indeværende afsnit vil derfor indledningsvis kort præsentere dette. Herefter vil jeg træde et skridt dybere ind i tilgangens grundforståelse og redegøre for, hvorfor nærværende speciale ikke er aktionsforskning, med henblik på at præcisere selve forskningsdesignet.

Aktionsforskning er en fællesbetegnelse for en forskningstradition, som har til hensigt at skabe forandringer i praksis sammen med praksis gennem demokratiske processer

(Billund, 2016). Ifølge Reason og Bradbury (2001) adskiller aktionsforskning sig fra andre forskningstilgange ved, at forskeren forsker i felten sammen med felten, fremfor at forske om eller på felten. Aktionsforskning har således flere formål. På den ene side søges at forske sammen med praksis, med henblik på sammen at skabe forandring i praksis. På den anden side skal forskningsprocessen og refleksioner over denne hjælpe med at opnå nye generelle forståelser om det pågældende felt (Reason & Bradbury, 2001). Aktionsforskning repræsenterer derfor den særegenhed i forhold til andre forskningstraditioner, ved at forskeren inddrager handlende aktører i den videnskabelige erkendelsesproces. Dialogen med de forskellige aktører i praksis er i aktionsforskning således grundessensen (Nielsen, 2012). Dette betyder også, at det er en grundlæggende forståelse i aktionsforskning, at videnskabelse sker som en helt eller delvist fælles erkendelse mellem forsker og praktikere, hvor praktikerne bliver med-forskere (Nielsen, 2012).

Som beskrevet ovenfor er aktionsforskning blot en fællesbetegnelse for en forskningstradition med en række forskellige tilgange og som italesat tidligere tager nærværende speciales forskningsdesign afsæt i en tilgang, aktionsforskning i en anerkendelsesoptik, som henter inspiration fra bl.a. dialog traditionen. Dialog traditionen er optaget af processer og sociale forhold i grupper. Traditionen har fokus på kommunikative processer og har afsæt i en forståelse af, at der gennem dialog deltagerne i mellem kan skabes lokal forankret viden (Frimann & Bager, 2012). Aktionsforskeren skal således igangsætte dialogiske processer, så hun kan få indsigt i deltagernes virkelighedsopfattelser og praksiserfaringer (Frimann & Bager, 2012). Denne grundforståelse af, hvorledes aktionsforskning afstedkommer deler aktionsforskning i en anerkendelsesoptik. Dialog traditionen har dog en poststrukturalistisk orientering og en optagethed af diskurserne i de kommunikative processer, en optagethed som fraviger fra aktionsforskning i en anerkendelsesoptik (Billund, 2016). Den tilgang finder i stedet et fælles ståsted med dialog traditionen i forhold til betydningen af at iscenesætte et dialogisk rum, hvor praktikerne får stemmer og i troen på at dette rum kan skabe udvikling og læring. I selve undersøgelsen af de kommunikative processer tager aktionsforskning i en anerkendelsesoptik afstand til den poststrukturalistiske orientering og anlægger i stedet en dialogisk forholdemåde i

undersøgelsen af disse kommunikative processer. En dialogisk forholdemåde er en særlig tilgang til lærings- og forandringsprocesser, som trods dens navn ikke har rod i dialog traditionen. At aktionsforskning i en anerkendelsesoptik tager afsæt i en dialogisk forholdemåde betyder, at dialog forstås som en samtale med bestemte kvaliteter, hvorfor alle de samtaler, som sker i deltagernes praksisfelt ikke kan forstås som dialog (Alrø Dahl & Kloster, 2013). For yderligere indtræden i den dialogiske forholdemåde jf. afsnit 6.1.

4.2.1. Hvorfor ikke et egentligt aktionsforskningsprojekt?

I ovenstående afsnit redegjorde jeg kort for, hvad der kendetegner aktionsforskning, herunder aktionsforskning i en anerkendelsesoptik. Aktionsforskning er forskning sammen med praksis, og det er netop her, hovedargumentet for at indeværende speciale ikke er aktionsforskning skal findes. Forskeren i aktionsforskning i en anerkendelsesoptik kan ikke kun tilgå praksis gennem teoretisk og analytisk refleksion, men må selv være en del af forandringsprocesserne ved at indtage en faciliterende rolle⁴. Denne rolle kan, ifølge Alrø og Hansen (2017), komme til udtryk som eksempelvis procesfacilitator, underviser eller sokratisk jordemoder. Gennem kursusforløbet i dialogisk kollegial supervision vil jeg løbende indtage flere af disse roller. Dette vil dog i sig selv ikke være aktionsforskning, da min indtræden i disse roller ikke har til hensigt at gøre kursisterne til med-forskere af videnskabelsen i deres egen praksis, men derimod blot som en metode til at skabe (mulig) læring. Jeg inddrager således ikke kursisterne i erkendelsesprocessen, da vi ikke sammen undersøger et fælles praksisfelt, kursisterne er derimod blot aktører i forskellige metodiske tilgange og teoretiske perspektiver, som jeg tager i anvendelse, for at jeg kan undersøge mit eget praksisfelt. Dette betyder ikke, at kursisterne aldrig inddrages som med-forskere, eksempelvis ved evaluering af undervisningen. Dette gør det dog ikke til aktionsforskning, da denne inddragelse har afsæt et teoretisk perspektiv snarere end have aktionsforskning for øje. Dette betyder også, at i stedet for at kalde dem med-forskere, er det mere hensigtsmæssigt at sige, at de indtræder i en hjælper-rolle ift. min erkendelsesproces.

⁴ Faciliterende rolle i denne sammenhæng tolker jeg blot som en 'igangsætter', og er derfor ikke at sidestille med en dialogisk facilitator, hvorom nærværende speciales problemstilling kredser.

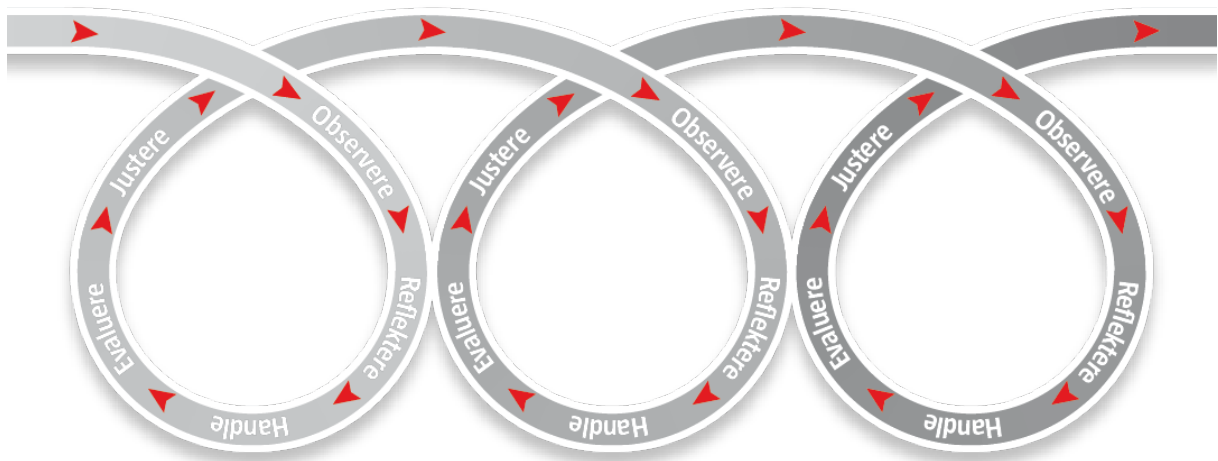
Derudover er de med-forskere/hjælpere på mit praksisfelt og ikke et fælles. Jeg ønsker at forstå det praksisfelt, som er forbundet til underviser,- træner- og facilitatorrollen, det praksisfelt som kursisterne indtræder i er derimod et læringsrum for dialogisk kollegialsupervision. Et praksisfelt som for mig er sekundært. På trods af dette bringer aktionsforskning inspiration til mit forskningsdesign med netop tanken om, at kursisterne kan være med-forskere, dette sker blot ikke gennem en optagethed af et fælles praksisfelt, men derimod som en metodisk inddragelse i undersøgelsen af mit praksisfelt.

4.3. Aktionsforskningspraksis

Jeg har i den foregående del af kapitel 4 kort redegjort for, hvad aktionsforskning er og herunder reflekteret over, hvorfor nærværende speciale ikke placerer sig som et aktionsforskningsprojekt, men på trods af dette henter inspiration herfra. Jeg har således søgt at forholde mig til det ontologiske syn, som aktionsforskning hviler på, og taget distance fra det grundlæggende princip om vigtigheden af deltagernes medskabende rolle i erkendelsesprocesser, men henter dog alligevel i frakturer inspiration til specialets forskningsdesign herfra. Ud over inspiration fra aktionsforskningens grundlæggende forståelse af forandringsskabelse, henter specialets forskningsdesign i høj grad også sin inspiration fra, hvorledes aktionsforskning i en anerkendelsesoptik kan eksekveres i praksis. Denne inspiration vil jeg derfor redegøre for i indeværende afsnit.

4.3.1. Aktionsforsknings-loops

Som jeg beskrev i afsnit 4.2. er aktionsforskning kendetegnet ved, at der sker en vekselvirkning mellem at forske sammen med praksis og forskerens refleksion over denne, også kaldet aktion og refleksion. Denne proces kan illustreres i en cirkelmodel som viser såkaldte loops (Alrø, Dahl & Kloster, 2013). Se Alrø et. al's (2013). udlægning af en sådan model nedenfor.



Figur 1: Aktionsforsknings-loops (Alrø et. al., 2013).

Loop'ene er en illustration af, hvorledes der sker en vekselvirkning mellem elementer som observation, refleksion, handling, evaluering og justering, og et nyt loop har altid et andet afsæt end det forgående, da det bygger på refleksioner over dette (Alrø et al., 2013). Elementerne behøver ikke fremkomme i ovennævnte rækkefølge og behøver ikke nødvendigvis at være planlagt, men kan opstå i selve processen. Loop'ene viser således, hvordan en aktionsforskningsproces er en vekselvirkning mellem aktion i praksis sammen med deltagerne og forskerens egen refleksion over disse og den mulige handlen, som er forbundet hertil. Elementerne kan både ske i selve processen med deltagerne eller i mellem forskerens møder med praksis (Alrø et al., 2013). Forskerens refleksion både i nuet sammen med deltagerne, men også refleksionen tilbage på kontoret er derfor central i aktionsforskningen.

Forskningsdesignet for indeværende speciale vil være stærkt forankret i denne loop-tænkning. På trods af at specialet ikke er et egentligt aktionsforskningsprojekt med deltagere som med-forskere, kan loop'ene bidrage til at strukturere min refleksion og handlen som forsker. Laursen (2012) beskriver, hvorledes aktionsforskningens epistemologi er praksisorienteret med en særlig opmærksomhed mod eksperimenter, som skal bidrage til udvikling af praksis. Jeg vil således anvende loop-elementerne til at omfavne denne praksisorienterede udviklingsforståelse. Dette vil dog være med afsæt i, at eksperimenterne er udviklende i forhold til den underviser,- facilitator- og træner-

rolle, som jeg har påtaget mig, og ikke i forhold til deltagernes praksis. Jeg vil således, gennem refleksion i nuet i undervisning-, faciliterings- eller træningssituationen og gennem videooptagelser af disse, reflektere og observere, for at kunne handle, justere, evaluere og eksperimentere i den igangværende undervisning/facitering/træning eller inden de følgende kursusgange. Denne aktionsforskningsinspirerede og eksperimentelle loops-forskningsmetode vil derfor være central i måden, hvorpå jeg tilgår min undersøgelse af specialets problemfelt.

Kapitel 5. Praksisfelt: Præsentation af empiri

I indeværende speciales kapitel 1 i talesatte jeg specialets problemfelt, mens jeg i forrige kapitel redegjorde for undersøgelsens forskningsdesign. Inden yderligere indtræden i hvilket teoretisk perspektiv, som undersøgelsen af nærværende speciales problemfelt vil tage afsæt i, vil nærværende kapitel redegøre for specialets empiriske grundlag.

5.1. Praksisfelt

Som jeg italesatte i redegørelsen for specialets forskningsdesign, tager dette udgangspunkt i en stræk inspiration fra aktionsforskning i en anerkendelsesoptik. Dette betyder, at jeg som forsker bliver en del af det praksisfelt, som jeg undersøger. Praksisfeltet, som jeg indtræder i, er et kursus i dialogisk kollegialsupervision hos et såkaldt Børneunivers i Vestjylland, hvor jeg er kursusholder – eller sagt med andre ord: Underviser, facilitator og træner. Kontakten til Børneuniverset er skabt i samarbejde med Institut for Relationspsykologi, hvor jeg var i praktik på 9. Semester. Kurset forløber over tre kursusdage af hver tre timer. Kursusdagene ligger i slut februar, slut marts og slut april 2018. Børneuniverset er en kombination af et børnehus med børn i alderen 3-6 år, SFO og en folkeskole med 0.-6. klassetrin. Al pædagogisk personale hos børneuniverset deltager i kurset, og på kurset deltager derfor både pædagoger, lærere og børneuniversets leder. Dette bevirker, at der på kursusdagene deltager henholdsvis 10, 9 og 9 personer.

I nærværende speciales indledning beskrev jeg, hvorledes min rolle som underviser/facilitator/træner i et kursus i kollegialsupervision på 7. semester gav anledning til de undringer, som specialets problemfelt udspringer af. Jeg anskuer disse undringer som en form for for-loop til undersøgelsen af nærværende speciales problemfelt, forstået på den måde, at de erkendelser og undringer, som jeg oplevede tilbage på 7. semester, naturligt bliver en del af de forforståelser, som jeg bringer med ind i relationerne i mit praksisfelt.

Som 'aktionsforsker' er mit praksisfelt det, som jeg ønsker at undersøge. Derfor vil kursusdagene også fungere som indeværende specialets empiri. Denne empiri vil komme til udtryk som en kombination af videoobservation af dagene og logbognotater før, under og efter kurset. Dette betyder, at empirien i specialet samlet består af:

- Videooptagelser af kursusdagene.
- Logbognotater – refleksionsnotater både før, under og efter feltarbejdet.

Det vil således være ovenstående to elementer, som specialets analysedel vil have sit afsæt i.

5.2. Videoobservation som metodisk tilgang til indhentelse af empiri

Som jeg beskrev i ovenstående afsnit, består en del af nærværende speciales empiri af videoobservationer, hvorfor jeg finder det vigtigt at reflektere over, om og i så fald hvorledes denne observationsmetode kan have indflydelse på, hvorledes jeg forstår og tolker empirien.

Videoobservation vil altid blot være en rekonstruktion af virkeligheden og aldrig en præcis gengivelse af denne, hvorfor der ikke kan sættes lighedstegn mellem videoobservationen og virkeligheden (Alrø & Kristiansen, 1997). Dette fordi, at kameraets placering kan have betydning for synsvinklen og synfeltet, det er ikke muligt at se hele rummet og derved hvad der er bag kameraet, sanser som føle- og lugtesansen kan ikke komme i aktion, kameraets tilstedeværelse kan påvirke interaktionen og lyden kan være forringet (Alrø & Kristiansen, 1997). På trods af at videoobservation blot er en rekonstruktion af virkeligheden, kan videoobservation godt præsentere brudstykker af, hvordan virkeligheden *kan* komme til udtryk, hvorfor denne observationsmetode kan være brugbar (Alrø & Kristiansen, 1997). Derudover kan det være vigtigt, som analytiker, at fastholde den ellers uigenkaldelige interpersonelle kommunikation, idet den ikke kan genfortæles af interaktionens parter eller analytikeren uden at tage afsæt i hukommelsen og derved også repræsentere interaktørernes fortolkninger af situationen. Ydermere kan interaktionen indeholde elementer, som ikke er en del af parternes bevidsthed, hvorfor videoobservation kan hjælpe til synliggørelse af sådanne

(Alrø & Kristiansen, 1997). Ved at anvende videoobservation muliggør jeg desuden ikke blot en analyse af den verbale kommunikation, men derimod også inddragelse af den nonverbale- og kropssproglige handlen.

Når man 'låner' og fastholder andre individers verbale såvel som nonverbale kommunikation, har man også en etisk forpligtelse til at passe på hinanden. Derfor italesætter Alrø & Kristiansen (1997), hvorledes at enhver videoobservation bør indeholde en kontrakt for det materiale, som man som analytiker nu har en etisk forpligtelse for. En sådan kontrakt indeholder aftaler om indsigelsesret, eventuel anonymitet, hvorvidt optagelserne skal være offentlige eller fortrolige og i tilfælde af sidstnævnte aftaler om, hvem der får indsigt i materialet. Videoobservationerne i indeværende speciale har alle afsæt i en sådan kontrakt. Dette har bevirket, at nærværende speciale er anonymiseret.

5.2.1. Transskription

I ovenstående beskrev jeg, hvorledes videoobservation er brugbar i fastholdelsen af interaktion. Til at gøre denne fastholdelse til et mere analytisk anvendeligt værktøj, kan man gøre brug af transskription. En transskription er en nedskrivning af det, som siges og gøres, og kan derfor hjælpe med at overskueliggøre videooptagelsen (Alrø & Kristiansen, 1997).

Transskriptioner af videoobservationerne fra nærværende speciales empirigrundlag er at finde som bilag 1-4. Transskriptionerne er ikke udskrifter af de fulde videoobservationer, men derimod dele heraf. De dele, som jeg har udvalgt til transskription, er de dele af undervisningen, som sammen med notaterne i logbogen er genstand for næranalyse i specialets analysedel.

Der findes forskellige metodiske tilgange til transskription, og transskriptionerne i nærværende speciale tager udgangspunkt i den metodiske tilgang, som betegnes Dansk standard 2 (Dansk standard for udskrifter og registrering af talesprog, 1992). Grundet mange konventioner er det anvendeligt med en oversigt over de specialnotationer, som

jeg tager i anvendelse i mine transskriptioner (Dansk standard for udskrifter og registrering af talesprog, 1992). En sådan findes i nedenstående skema.

SYMBOL	TEKSTFORKLARING	BETYDNING
.	Punktum	Betegner ytringsafslutninger
(uf)	UF i parentes	Uforståelig tale
[	Firkantet venstrestillet klamme	Overlap begynder
]	Firkantet højrestillet klamme	Overlap slutter
-	Bindestreg	Ord eller stavelse afsnippes
(1.5)	Tal i parentes	Pause i talen. Tallet angivet pausens længde (fx 1 sek og 5 m/s)
(.)	Punktum i parentes	Pause på under 1 sek.
T	Bogstavet T	Markerer en tøven fx Tøh el. Tmm
<u>Tryk</u>	Understreget ord eller bogstav	Markerer tryk i talen
^{svagt}	Gradtegn	Ytres med svag/lav volumen
((	To parenteser	Start på bevægelse
))	To parenteser	Afsluttende bevægelse

Figur 2: Oversigt over konventioner.

Som jeg italesatte i forgående afsnit, kan nonverbal kommunikation være vigtigt i analyseøjemed. Derfor vil transskriptionerne udover ovenstående specialnotationer også indeholde beskrivelser af denne nonverbale kommunikation. Nonverbal kommunikation vil altid have et subjekt afsæt fra den, som transskriberer, da forklaring af enkelte bevægelser kan kræve mange ord (Alrø & Kristiansen, 1997). Transskriptionen af den nonverbale kommunikation vil derfor være en rekonstruktion af den virkelighed, jeg oplever.

Kapitel 6. Teoretisk forankring

Som jeg kort italesatte i indeværende speciales indledning, hviler specialet på en dialogisk tilgang til lærings- og forandringsprocesser. Denne dialogforståelse skal forstås som specialets grundteori, hvori problemstillingen undersøges ud fra dette teoretiske perspektiv. Det praksisfelt som jeg bevæger mig i, søger jeg således at forstå gennem dette grundlæggende perspektiv, men samtidig har jeg brug for viden, som kan give mig en forståelse af den praksisnære undersøgelse. Denne viden kommer til udtryk i en række teorier, som tilsammen udgør specialets analytiske perspektiv. Indeværende kapitel vil derfor først redegøre for specialets dialogforståelse, det teoretiske perspektiv. Herefter vil følge en uddybning af specialets praksisfelt, som jeg præsenterede i forrige kapitel og slutteligt vil følge redegørelser for specialets analytiske optik, altså de teorier som skal bidrage til forståelse af den praksisnære undersøgelse.

6.1. Dialogforståelse

Som jeg har italesat flere gange i de tidligere kapitler, har problemstillingen for nærværende speciales problemfelt afsæt i en dialogisk tilgang til læring- og forandringsprocesser. Som beskrevet i ovenstående er dette det teoretiske perspektiv, som jeg søger at forstå specialets problemstilling ud fra. At jeg har valgt dette teoretiske perspektiv til at anskue specialets problemfelt gennem, betyder også et fravalg af andre. De tolkninger, som jeg præsenterer i indeværende speciales analysedel, vil derfor være tolkninger, som er affødt af netop dette perspektiv, hvorfor disse er tolkninger af den subjektive virkelighed, som jeg ser gennem netop dette teoretiske perspektiv. Dette betyder, at havde jeg valgt et andet teoretisk perspektiv, kunne disse tolkninger være anderledes (jf. mit perspektivistiske sandhedskriterium).

6.1.1. Dialogens kvaliteter

Når jeg taler om, at indeværende specialets teoretiske perspektiv har afsæt i en dialogisk tilgang til lærings- og forandringsprocesser, betyder det, at jeg forstår dialog som en forholdemåde. Når vi i hverdags sproget taler om en dialog, kan dette forstås som alle

dialoger, alt fra skænderier med kæresten til samtalen med kassedamen i den lokale Netto, men i en dialogisk tilgang til læring- og forandringsprocesser har dialog derimod en anden betydning. Her forstås dialog som en samtale med nogle bestemte kvaliteter, og enhver samtale kan derfor ikke kaldes en dialog (Alrø & Kristiansen, 1998).

Alrø og Kristiansen (1998) beskriver, hvorledes disse kvaliteter i dialog er kendetegnet ved en nysgerrig og undersøgende indgangsvinkel til den andens perspektiv, men også hvorledes dialog er en værensform og erkendemåde, hvorigennem men man bestræber sig på at opnå afklaring, indsigt og gensidig forståelse. Dette kræver, ifølge Madsen (2012), at parterne i dialogen er villige til at forholde sig reflekterende til sig selv, den anden og det fælles tredje.

Alrø og Kristiansens (1998) forståelse af dialogens kvaliteter tager afsæt i en stærk inspiration fra Martin Bubers dialogteori (1951, 1957) og Carl Rogers teori om kontakten i hjælperrelationer (1957, 1962, 1969). Buber taler om, at man som hjælper bør møde den anden i "the interhuman", hvilket betyder, at det er grundlæggende for dialogen, at parterne møder det fremmede ved hinanden med accept og en undersøgende og nysgerrig tilgang (Buber, 1957). Omdrejningspunktet i Rogers teori om kontakten i hjælperrelationer er tre essentielle betingelser, empati, accept og kongruens hos hjælperen, som skal være opfyldt for, at hjælperrelationen kan blive succesfuld (Rogers, 1957, 1962, 1969). Når Rogers taler om hjælperen som empatisk, forstår han dette, som at hjælperen formår at træde ind i den andens perspektiv, som var det sit eget og på dette grundlag forholde sig undersøgende til dette, men samtidig at være bevidst om, at det er den andens perspektiv, som man blot låner (Rogers, 1957). Den anden betingelse, accept, for en succesfuld hjælperrelation er ifølge Rogers en evne til at acceptere den anden, som han er, uden at have et underlæggende ønske om at ændre den anden (Rogers, 1957). Sidst men ikke mindst taler Rogers om kongruens som en elementær betingelse for en succesfuld hjælperrelation. Når man er kongruent betyder det, at der er overensstemmelse mellem ens indre oplevelsesverden, tanker og følelser og det man som hjælper viser og gør udad til. Er man kongruent betegner Rogers dette, som at man er transparent, og derved bliver tydelig både overfor sig selv og overfor den anden i hjælperrelationen (Rogers, 1957).

6.1.2. Den ontologiske forståelse af læring i en dialogisk forholdemåde

Nærværende speciales problemstilling hviler, som nævnt, på en forståelse af en dialogisk forholdemåde som afsæt for udvikling af organisatoriske læreprocesser, hvorfor jeg finder det vigtigt at indvie læseren i, hvilken læringsforståelse, som indeværende speciales dialogforståelse vedkender sig.

Alrø og Kristiansens (1998) vedkender sig ikke til en bestemt læringstradition, men er i udviklingen af en dialogisk læringsforståelse inspireret af forskellige kilder, som ikke selv arbejder med afsæt i et dialogbegreb. Når der i en dialogisk forholdemåde tales om at lære, forstås dette i betydningen *"(...) at producere ny erkendelse og nye handlemuligheder i forhold til sin professionelle praksis"* (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 18). Alrø og Kristiansen (1998) anskuer læring i dialogen som en dialogisk proces, som de betegner *learning by talking*, som er stærkt inspireret af erfaringspædagogikkens begreb *learning by doing*. Når der i erfaringspædagogikken tales om *learning by doing* forstås dette som, at læring finder sted gennem fysisk handling. Med *learning by talking* udvikler Alrø og Kristiansen (1998) dette begreb, således at indre dialoger og diskussioner i den lærende, skaber læring, når disse tanker, følelser og oplevelser bliver italesat, udfoldet og undersøgt i det dialogiske rum. Alrø og Kristiansen (1998) forstår *talking* som en form for handling, hvor handlingen kommer til udtryk som dialog. Dette betyder, at eksempelvis dialogisk supervision i teorien kunne forstås som *learning by doing*, men forståelsen af samtale som en handling deles ikke af erfaringspædagogikken, hvorfor Alrø og Kristiansen (1998) har valgt at anskue den dialogiske læreproces som *learning by talking*.

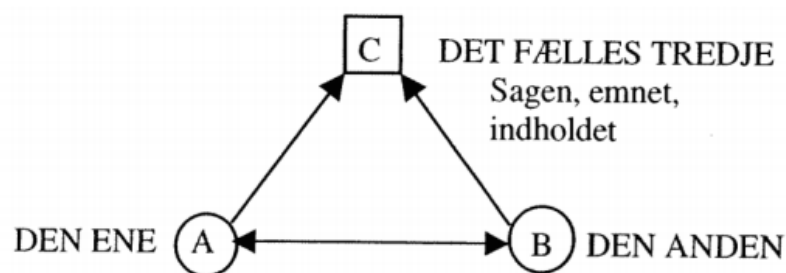
6.1.3. Det dialogiske rum

Det kommunikative rum hvori dialogens kvaliteter kan udfolde sig og man kan indtræde i den særlige værensform og erkendemåde, som kendetegner dette, kaldes det dialogiske rum (Madsen, 2012). Dette er et særligt værensrums, hvor dialogen kan udfolde sig og hvor kommunikationen er anderledes end i organisationens øvrige rum. Indtræden i det dialogiske rum sker ad frivillighedens vej og kan derfor ej påtvinges.

Dette rum kan i nogle organisationer være skrappt adskilt fra den normale kommunikationsform i organisationen, mens den i andre kan være en flydende overgang (Madsen, 2012). Jeg anskuer, som nævnt tidligere, dialog som en forholdemåde og derfor er det dialogiske rum ikke nødvendigvis et fysisk rum, men kan også indtræffe som en mental tilstand, deraf værensrummet. Indtræden i det dialogiske rum kan derfor ske momentvis i løbet af dagen, men også som en meget rammesat kommunikationsform som eksempelvis supervision (Madsen, 2012). Det centrale ved det dialogiske rum er, deltagerne indtager en dialogisk forholdemåde. Dette betyder ydermere, at deltagerne er tilstede i kraft af sig selv, ikke sin rolle i organisationen. Dette betyder dog ikke, at de forståelser, som deltagerne taler ud fra, ikke har rod i deltagerens organisatoriske rolle, men derimod at strategiske overvejelser ikke har en plads i det dialogiske rum (Madsen, 2012). I det dialogiske rum mødes alle, uanset rollemæssig ligestilling, derfor som ligeværdige dialogparter, som alle har indflydelse på dialogens tredje fælles (Madsen, 2012).

6.1.4. En dialogisk forholdemådes betydning for samtalen

I foregående afsnit refererede jeg til, at deltagerne i det dialogiske rum forholder sig reflektivt til sig selv, den anden og det tredje fælles. Denne treenighed mellem parter og budskab er ikke særlig kendetegnet ved en dialogisk forholdemåde, men derimod grundmodellen for en samtale (Madsen, 1993).



Figur 3: Kommunikationstrekanter (Madsen, 2012).

Dette betyder, at enhver samtale består af to parter, A og B, som har en fælles sag, C, som de forholder sig til. I samtalen forsøger A og B i relationen med hinanden således at forstå hinandens budskaber omkring C. I udvekslingen af budskaber mellem A og B sker

der hele tiden en selektiv filtrering gennem modtagerens perception og er derfor altid påvirket af kulturelle, livsbiografiske og kontekstuelle forhold, og det er derfor ikke givet, at de forstår hinanden, hverken verbalt eller nonverbalt. Dette betyder, at A godt kan tro, at B har forstået det afsendte budskab, men B tolker måske budskabet anderledes end A havde tænkt det og omvendt. Det kan således aldrig tages for givet, at A og B har samme forståelse af kommunikationens mange niveauer (Madsen, 2012). Denne bevidsthed om, at intet i kommunikationsproces kan tages for givet, forholder man sig i en dialogisk tilgang til lærings- og forandringsprocesser til, ved hele tiden at indtage tidligere nævnte dialogiske forholdemåde. Dette perspektiv betyder derfor, at man forholder sig nysgerrigt og undersøgende til både sig selv, den anden og det tredje fælles, med henblik på at opnå afklaring, indsigt og gensidig forståelse (Alrø & Kristiansen, 1998). Det er også denne forholdemåde som betyder, at samtalen overgår fra samtale til dialog.

Jeg har løbende gennem indeværende afsnit redegjort for og reflekteret over indeværende speciales dialogforståelse. Som jeg nævnte indledningsvis i afsnittet, er denne dialogforståelse indeværende speciales grundteori.

6.2. Praksisfeltets teoretiske spillerum

Problemfeltet for nærværende speciale lægger op til en undersøgelse af, hvorvidt det er muligt at undervise dialogisk faciliterende. Som det kan læses i kapitel 1, har dette endelige problemfelt rødder i en række undringer, som tager afsæt i kursusafholdelse i dialogisk kollegial supervision. Som jeg præsenterede i forrige kapitel, er kursusafholdelse i dialogisk kollegial supervision også det praksisfelt, som jeg indtræder i. Dialogisk kollegial supervision er således ikke det, som jeg gennem mit problemfelt bestræber mig på at undersøge, men det er derimod det, som den undervisning, som jeg vil undersøge, underviser i. Derfor og grundet det tidligere italesatte modsætningsforhold i at undervise i en dialogisk faciliteringsmetode finder jeg det vigtigt at redegøre for denne metodiske tilgang. Jeg betegner således ikke dialogisk kollegialsupervision som en del af specialets analysegenstand.

6.2.1. Hvad er dialogisk kollegial supervision?

Der findes mange forskellige tilgange til supervision, dialogisk supervision er blot én af dem. Tilgangen hviler på den dialogforståelse, som nærværende speciale også er forankret, dvs. dialog som forholdemåde og som en særlig form for samtale, som har nogle bestemte kvaliteter jf. afsnit 6.1. Jeg italesatte kort i nærværende speciales indledning supervisorsforståelsen i dialogisk supervision, hvorfor indeværende afsnit således vil være en uddybning af denne, da denne viden kan være vigtig i forståelsen af modsætningsforholdet i at undervise i en dialogisk faciliteringsmetode.

Alrø og Kristiansen (1998) betegner dialogisk supervision som en fødselshjælper samtale, hvor supervisor agerer jordemoder, der hjælper supervisanten til en forløsning. Dette betyder, at grundforståelsen i dialogisk supervision er, at supervisor ikke indgår i relationen med mere viden end supervisanten, men derimod at supervisanten kender sig selv bedst og derfor også selv har svaret på sin problemstilling (Alrø & Kristiansen, 1998). Dette betyder, at dialogisk supervision er en undersøgende samtale, som har fokus på at undersøge supervisantens perspektiv på en arbejdsrelateret problemstilling. Målet med samtalen er, at supervisor og supervisanten i fællesskab, i kraft af supervisors hjælperrolle, producerer et nyt perspektiv eller en ny handlemulighed i forhold til supervisantens problemstilling (Alrø & Kristiansen, 1998). Nærværende speciale praksisfelt tager udgangspunkt i kollegial dialogisk supervision, hvilket er en undergren til dialogisk supervision. Forskellen består i, at i dialogisk supervision forstås hjælperen som en konsulent, der indtræder i en hjælperrolle, mens det i den dialogiske kollegiale supervision er en kollega til supervisanten, som indtræder i hjælperrollen (Alrø & Kristiansen, 1998).

6.2.2. Modsætningsforholdet i at undervise i en dialogisk forholdemåde

I indeværende speciale afsnit 6.1. om dialogforståelse italesatte jeg, hvorledes man gennem en dialogiskforholdemåde indtræder i det dialogiske rum. Denne indtræden i det dialogiske rum ses i flere dimensioner i nærværende speciales undersøgelsesfelt og problemfelt og medfører en række modsætningsfyldte overvejelser. Med afsæt i mit problemfelt forstår jeg på nuværende tidspunkt ikke undervisningen i dialogisk kollegial

supervision som et dialogisk rum. Det gør jeg ikke, fordi jeg som underviser har bestemt det tredje fælles for samtalen og derigennem ikke anlægger en dialogisk forholdemåde i tilnærmelsen af dette. Dette afføder, at jeg som underviser har påtaget mig en ekspertrolle, hvorigennem jeg bestræber mig på at lære deltagerne en dialogisk forholdemåde. Jeg er således ikke selv gået ind i samtalen med en dialogisk forholdemåde, hvor jeg har været nysgerrig på, hvad deltagerne har brug for at lære, men i stedet på forhånd bestemt hvilke greb og metoder, jeg finder vigtigt at præsentere deltagerne for, på trods af at det jeg søger at lære dem, er en stik modsat indgangsvinkel. Dette betyder dog ikke, at jeg i undervisningen ikke kan træde over i en dialogisk forholdemåde til, hvorledes jeg søger at skabe læring og det er netop her, at humlen for nærværende specialets problemstilling ligger. For hvordan kan jeg kombinere det ikke-dialogiske udgangspunkt for undervisningen med en dialogisk forholdemåde til selve facilitering af undervisningen? Min nysgerrighed omkring hvorvidt jeg kan undervise dialogisk faciliterende lægger derfor også op til overvejelser om og i så fald hvordan en dialogisk faciliterende tilgang til undervisning, med afsæt i dialogiske faciliteringsmetoder og gennem den aktionsforskningsinspirerede tilgang til min egen refleksivitet som forsker, kan gøre undervisningen til en del af det dialogiske rum, på trods af, at den står på en sokkel af ekspertviden.

6.3. Forskerens subjektivitet

Som jeg beskrev i specialets forskningsdesign, kapitel 4, finder jeg aktionsforskningens grundforståelse om vigtigheden af inddragelse af forskerens erkendelsesproces givende i undersøgelsen af mit problemfelt. Som tidligere beskrevet betegner Reason og Bradbury (2001) aktionsforskning som forskning sammen med felten, og forskningen finder således sted i relationerne mellem forskeren og praktikerne. Forskerens egen indtræden i praksis betyder derved, at hendes egen subjektivitet bliver en del af relationerne og derved også de erkendelsesprocesser, som skabes i disse. Forskningsdesignet sætter ikke deltagerne i en med-forskerposition, men tankegangen om forskerens subjektive indtræden i praksis er dog stadig intakt jf. specialets hermeneutiske forståelse. Jeg vil i indeværende afsnit derfor præsentere og reflektere

over teoretiske perspektiver, som skal bidrage til, at jeg i specialets analysedel kan forholde mig til min egen subjektivitet som forsker.

Ved at bringe sin subjektivitet ind i relationen med praktikerne, får forskeren *"adgang til at udvikle viden om forandringsprocesser i praksis, som andre forskere ikke har"* (Billund & Alrø, 2017, s. 65). Denne mulighed betegner Billund og Alrø (2017) som en stor kvalitet i aktionsforskningen, og betegner hvorledes subjektiviteten kan være en styrke, men ikke er det i sig selv. Ydermere italesætter de, hvorledes subjektiviteten kan indebære en stor sårbarhed, som kan blive en del af processen ved enten at understøtte denne og/eller ved at virke nedbrydende herpå. Derfor bør forskeren hele tiden søge at kvalificere sin subjektivitet ved at forholde sig reflektivt til sig selv, praktikerne og det forskningsfelt, som hun arbejder i (Billund & Alrø, 2017).

6.3.1. Personaktionsforskning og aktionsforskerens sårbarhed

Til at forholde mig reflektivt til mig selv som forsker, praktikerne og mit forskningsfelt vil jeg tage udgangspunkt i Torberts (Torbert 1999, 2001 og Torbert & Tayler, 2007) personsaktionsforskning, som er en inddeling af refleksiviteten i aktionsforskning i tre personsperspektiver.

I første-personsperspektivet er fokus på reflektere over de forforståelser, som forskeren bringer med sig ind i praksis. Her er således en optagethed om at reflektere over forskerens tanker, følelser og handlemåder i de forandringsprocesser, som aktionsforskeren undersøger og faciliterer og dermed over hendes subjektive bidrag ind i relationen med praktikerne (Torbert & Tayler, 2007). Dette første-personsperspektiv vil således komme til udtryk i nærværende speciales analysedel ved, at jeg løbende vil reflektere over, hvordan mine forforståelser har betydning for de valg, som jeg tager, mens jeg er i praksis. Billund (2016) beskriver, hvorledes refleksion over egen subjektivitet, mens forskeren befinder sig i praksis, kræver, at hun forholder sig nysgerrigt og underende til egen praksis, mens den er i gang. Da denne processuelle nysgerrighed og undren er noget, der sker løbende i mødet med praksis, kan det være svært at fastholde disse til senere analyse ift. specialets problemstilling (Billund, 2016).

Dette gør dog ikke første-personsperspektivet mindre interessant ift. undersøgelse af heraf. Derfor har jeg valgt at føre logbog over mine refleksioner. Jeg har søgt at føre logbogen i nuet, når jeg har været opmærksom på min egen refleksivitet, hvis det har været praktisk muligt. Derudover har jeg inden og efter hver kursusdag søgt at nedskrive mine første-personsperspektiv refleksioner, som jeg husker dem. En logbog giver naturligvis ikke den nøjagtige gengivelse af refleksionerne i første-personsperspektivet, men jeg anskuer det på trods heraf, som en hjælp til at forstå dette perspektiv i forhold til specialets problemstilling.

Mens det i første-personsperspektivet handler om, at forskeren reflekterer over det, som sker inden i hende, skal hun i anden-personsperspektivet også forholde sig til de relationer og dertil hørende interaktioner, som hun er en del af i praksis (Torbert, 2001). Det betyder, at hun i anden-personsperspektivet skal søge at reflektere sammen med praktikerne og således forholde sig til både sin subjektivitet og intersubjektivitet (Billund & Alrø, 2017). I mit møde med praksis vil jeg gennem anden-personsperspektivet således søge at undersøge min egen subjektivitet, men også lytte mig ind på deltagerne i processen.

I stedet for, som i andre forskningstraditioner, at holde mig på et observerende niveau ift. praksis, kommer jeg gennem min position som åben, dialogisk og udviklingsstøttende i anden-personsperspektivet til at åbne op for det, som Billund og Alrø (2017) betegner som aktionsforskerens sårbarhed. Det betyder, at jeg stiller mig til rådighed for den berørthed og påvirkelighed, som kan ramme mig i relationen med praktikerne, hvorfor jeg må forholde mig til denne som en del af forskningsprocessen jf. begrebsafklaringen af tredje-personsperspektivet (Billund & Alrø, 2017). Denne sårbarhed, som jeg kan møde, betegner Billund og Alrø (2017) som en ressource i aktionsforskningsprocessen, og skal således ikke forstås som en svaghed hos aktionsforskeren, men derimod "*(...) en forudsætning for at skabe udvikling i relationer (...)*" (Billund & Alrø, 2017, s. 71). Sårbarhed handler derfor om at sætte sig selv i spil som menneske og kan ikke aktivt fravælges af aktionsforskeren (Billund & Alrø, 2017). Denne sårbarhed er ikke kun et vilkår for forskeren, men er derimod en del af relationen, hvorfor denne også bliver sårbar, idet parterne (praktikeren og forskeren)

overlader noget af sig selv til den anden. Sårbarhed får derfor en dobbeltbetydning, idet det er en position, man som forsker kan sætte sig selv i, samtidig med at det er et grundvilkår i relationen (Billund & Alrø, 2017).

Første- og anden-personsperspektivets forholden sig til forskerens subjektivitet er en særegenhed for aktionsforskning. Tredje-personsperspektivet derimod drager forskeren ud på et mere observerende niveau, hvor hun reflekterer over situationen udefra og derved bliver mere distanceret ift. til egen inddragelse (Billund & Alrø, 2017). Dette perspektiv giver mig derfor ikke indsigt i, hvorledes min subjektivitet i forskningen påvirker processerne, men kan derimod være hjælpsom i mine refleksioner over min samlede rolle og ift. analyse af specialets problemstilling, hvor jeg netop ikke kun har fokus på at forstå min problemstilling ud fra et subjektivt afsæt, men også fra et mere distanceret analytisk perspektiv. Tredje-personsperspektivet vil i specialet således komme til udtryk som refleksioner over den observerbare del af min indtræden i praksis, men også som refleksioner over konsulentens (og derved mine egne) refleksioner i første- og anden-personsperspektivet.

6.3.2. Kvalificering af forsker-subjektiviteten

Til at kvalificere subjektiviteten i min forskning vil jeg tage udgangspunkt i Schibbyes refleksionsbegreb (Schibbye, 2010). Det vil jeg, fordi refleksionsbegrebet forholder sig til forskerens relation til sig selv (det, som Schibbye betegner selv-refleksion), hendes refleksioner over deltagerne (anden-refleksion) og refleksioner over relationen mellem forsker og deltager (relations-refleksion) (Schibbye, 2002,2010), og derfor kan være en hjælp til at kvalificere min subjektivitet i første- og anden-personsperspektivet. Schibbyes refleksionsbegreb tager afsæt i samspillet mellem det, hun betegner selvrefleksivitet og selvafgrænsning, og forskeren kan ved at forholde sig hertil kvalificere sin forskersubjektivitet (Schibbye, 2010).

Selvrefleksivitet

Når Schibbye (2010) taler om selvrefleksivitet, skelner hun mellem to forskellige former for dette: Kognitiv selvrefleksivitet og organismisk selvrefleksivitet. Fælles for dem

begge er, at de omhandler individets evne til at forholde sig til sig selv fra et metaperspektiv. Kognitiv selvrefleksion handler om, at individet skal gøre sig tanker om sig selv, herunder forholde sig til egne holdninger og tanker (Schibbye, 2010). Refleksionsformen kommer til udtryk som sprogliggjort viden, og individet er derfor allerede stand til at italesætte begreber, som beskriver denne allerede erkendte viden (Schibbye, 2010). Kognitivselvrefleksion kan i aktionsforskning være en del af første-personsperspektivet, hvor den understøtter aktionsforskerens løbende valg i processerne, men den kan også være relevant i tredje-personsperspektivet, hvor forskeren skal reflektere over handling (Billund & Alrø, 2017). Dette kan få betydning for nærværende speciales forskningsdesign jf. kapitel 4, hvor kognitiv refleksivitet i tredje-personsperspektivet kan betyde handling, justering eller eksperimenter i næste loop.

Den organismiske selvrefleksivitet handler, modsat den kognitive selvrefleksivitet, om at blive kendt med det, som endnu ikke er sprogliggjort. Dette betyder at få kontakt med de sansninger, følelser, umiddelbare indtryk og stemninger, som individet endnu ikke har et sprog for (Schibbye, 2010). I den organismiske selvrefleksivitet handler det således om at undersøge og analysere sine endnu ikke sprogliggjorte oplevelser – hvad er det, der sker i mig nu? Individet skal opnå en bevidsthed om de oplevelser, som tilhører hende selv og forholde sig til, hvad der sker inden i hende og slutteligt sætte ord på dette (Schibbye, 2010). Den organismiske selvrefleksivitet vil i nærværende speciale komme til udtryk i alle tre person-perspektiver. Den vil således både ske i nuet, når jeg er sammen med deltagerne i praksis, og derfor have betydning for den igangværende proces, men den vil også have betydning for forskningsdesignets loop-tænkning, hvor organismisk selvrefleksivitet kan afføde eksempelvis handling i næste loop.

Selvrefleksivitet i tre dimensioner

Schibbye (2010) udfolder sit selvrefleksions-begreb i tre dimensioner: Selv-refleksion, andenrefleksivitet og relations-refleksivitet (Schibbye, 2010). De to ovenfor præsenterede typer selvrefleksivitet, kognitiv- og organismisk refleksion, er selv-refleksioner, dvs. refleksioner som forholder sig til det, som sker inden i individet selv. Denne dimension af refleksion er en forudsætning for, at individet er i stand til at

forholde sig til den anden dimension af refleksioner, andenrefleksivitet (Schibbye, 2010). Andenrefleksivitet handler om at reflektere over den andens oplevelser, dvs. være i stand til at anskue verden fra den andens perspektiv og undersøge den andens forudsætninger for at indtræde i relationen. Individet kan således gennem selvrefleksionens anden dimension, gøre sig overvejelser omkring den andens inderside og derved skabe forudsætning for empati, indlevelse og medfølelse (Schibbye, 2010). Selvrefleksionens tredje dimension, relations-refleksion, handler om, at individet forholder sig refleksivt til de relationer, som det er en del af. Individet skal således ikke kun forholde sig refleksivt til det, som sker i sig selv og den anden, men også gøre sig overvejelser om, hvad der sker i de processer, som opstår i kraft af relationen (Schibbye, 2010).

Ved at blive i stand til at forholde mig til selvrefleksion i forskellige dimensioner, kan jeg i nærværende speciale styrke min bevidsthed omkring de dynamikker, som både sker i mig selv som forsker, men også de dynamikker, som opstår hos praktikerne og i samspillet mellem dem og jeg. Denne viden vil jeg i specialets analysedel søge at anvende til at forstå, hvilken betydning min indtræden i underviser,- facilitator,- eller trænerrollen har for den lærings- og forandringsproces, som jeg har sat i spil.

Selvafrænsning

Som jeg beskrev indledningsvis i nærværende afsnit, præsenterer Schibbye (2010) to elementer i sit refleksionsbegreb: Selvrefleksion og selvafrænsning. Førstnævnte har jeg forholdt mig til i ovenstående, og jeg vil derfor nu argumentere for, hvorledes selvafrænsning kan være hjælpsom til kvalificering af min forskersubjektivitet. Selvafrænsning handler om evnen til at skelne mellem, hvad der sker i individet selv (mig som forsker, men også som praktiker) og hvad der sker i den anden (deltagerne). Dette betyder også, at selvrefleksion og selvafrænsning er gensidigt afhængige af hinanden i den forstand, at kan individet ikke reflektere, så kan individet ikke skelne, men kan individet ikke skelne, så kan det heller ikke reflektere (Schibbye, 2010). Schibbyes afgrænsningsbegreb tager afsæt en individforståelse, som rummer en jeg-side og en mig-side (Schibbye, 2010). Jeg-siden er individets reflekterende og tænkende side, mens mig-siden repræsenterer alle individets tidligere sprogliggjorte påvirkninger og

relationserfaringer. Individets uafgrænsede sider er sider, som det endnu ikke kan forholde sig til. Det er således endnu ikke sprogliggjorte oplevelser, som derfor ikke er en del af mig-siden, hvorfor jeg-siden ikke er i stand til at forholde sig reflekterende hertil. Dette bevirker, at individet møder sine uafgrænsede sider direkte med den indflydelse, som disse har på individets ubevidste plan (Schibbye, 2010). Dette betyder, at i en aktionsforskningsproces kan uafgrænsede sider hos forskeren fylde processerne med forskerens ureflekterede subjektivitet. Dette afføder, at forskeren nødvendigvis må forholde sig undersøgende og reflektivt til sin egen uafgrænsede inderside (Billund & Alrø, 2017). I kvalificeringen af min forskersubjektivitet i både første, anden såvel som tredje-personsperspektivet er det derfor vigtigt, at jeg ikke kun forholder mig undersøgende til min selvrefleksivitet, men også til de uafgrænsede dele af mit selv, som kan opstå i mødet med praksis, hvis disses opdages, enten mens jeg stadig er i praksis eller ved senere analyse. Ved at kvalificere min forskersubjektivitet vil dette naturligvis også have indflydelse på de loops, som er den del af den udviklingsproces, der sker i forbindelse med underviser,- facilitator- eller trænerrollen.

Schibbye forholder sig ikke til refleksivitet ift. en forskningsproces, men derimod kun i relation til en hjælperrolle. Min anvendelse af Schibbyes begrebsapparat er derfor et udtryk for, at jeg overfører disse begreber til en forskningspraksis.

6.4. Dialogiske forholdemåder

Jeg har i ovenstående præsenteret, hvorledes refleksion over egen forskersubjektivitet kan bidrage med forståelse for de processer, som jeg er en del af. Mens disse refleksioner sker løbende som kognitive processer hos forskeren selv, har indeværende afsnit til formål at præsentere en metodisk værktøjskasse, som rummer en række praksisnære greb, som forskeren kan tage i brug sammen med praktikerne, for at bidrage til fremdrift, refleksion og erkendelse i samtalen. Grebene præsenteres i litteraturen som greb for den dialogiske facilitator. I henhold til specialets problemstilling og det analytiske fokus er jeg dog nysgerrig på, om disse greb også kan tages i anvendelse i træner- og/eller underviserrollen, og hvilken betydning dette i så fald ville få.

6.4.1. Metakommunikation

Som jeg italesatte i afsnit 6.1., sker der hele tiden subjektive fortolkninger i en samtale. Denne konstante subjektive fortolkning af budskaber betyder, at i en samtale mellem A og B om det tredje fælles, kan der opstå misforståelser, når A tolker B's udsagn anderledes end det var tiltænkt af B. Misforståelser er ikke i sig selv ødelæggende for dialogen, men det er det, hvis man ikke forholder sig til dem gennem *metakommunikation*, hvilket dog kræver, at man opdager disse misforståelser (Madsen, 2012). Metakommunikation er en samtale om samtalen, altså en samtale om hvorvidt samtaleparterne har samme forståelse af de budskaber, som samtalen indtil videre rummer. Det metakommunikative greb kan af den dialogiske facilitator derfor bruges til at undersøge, om budskaberne forstås ens af alle dialogens parter og herudfra tage aktion (Madsen, 2012).

6.4.2. Perspektiv bevidsthed

Den dialogiske facilitators opgave er som udgangspunkt ikke at skabe enighed om et givent emne, men derimod at sikre, at alle dialogparternes perspektiver bringes i spil (Alrø et al., 2013). Dette indebærer, at facilitatoren skal være i stand til at forlade sit eget perspektiv og træde ind i de forskellige perspektiver, som deltagerne italesætter, og sammen med deltagerne reflektere over disse perspektiver (Madsen, 2012). For at muliggøre dette, må facilitatoren nødvendigvis være i stand til at forholde sig reflektivt til sin egen subjektivitet, således hun bliver i stand til at identificere sit eget perspektiv, så dette ikke bliver en ubevidst spontanfortolkning, som fylder og bliver taget for givet i dialogen (Billund & Alrø, 2017).

6.4.3. Kongruens

I afsnit 6.3. italesatte jeg betydningen af forskerens (og facilitatorens) evne til at reflektere over den subjektivitet, som hun bringer med sig ind i sit praksisfelt. Denne selvbevidsthed kan facilitatoren bruge som en måde at tilstræbe en dialogisk forholdemåde ved at være det, som Rogers betegner som kongruent (Rogers, 1957). At

være kongruent betyder, at facilitatorens interpersonelle dialoger, følelser og erkendelser stemmer overens med det, som hun viser interpersonelt overfor deltagerne, hun skal altså være transparent⁵ over for den anden. Facilitatoren må derfor vedkende sig sine oplevelser og følelser og tage ansvar for disse overfor andre parter i samtalen (Rogers, 1957). For at være kongruent forudsætter det dog, at forskeren har adgang til egen inderside. At være kongruent og indvie andre i sin egen følelses- og oplevelsesverden betyder desuden ikke, at facilitatoren skal udvise betingelsesløs ærlighed, hvis det ikke har nogen betydning for dialogen (Rogers, 1957). Dette kunne eksempelvis være tanker om den andens udseende eller intelligens. Udtagelser som disse kan, hvis det ikke har noget med samtalen at gøre, i stedet være nedbrydende for relationen (Rogers, 1957). Har man ikke adgang til sine egne følelser og oplevelsesverden, kan man ikke være tydelig overfor den anden og derved ikke være kongruent (Rogers, 1962).

Ved at være kongruent i min rolle som facilitator kan jeg tilstræbe en dialogisk forholdemåde i dele af kurset, men kan jeg også være kongruent, når jeg fungerer som træner eller underviser? Ville det i så fald betyde, at disse roller vil være udtryk for en dialogisk forholdemåde eller kan jeg forholde mig delvist dialogisk?

6.5. Konsulentmodeller

Indledningsvis i nærværende speciale beskrev jeg, hvorledes jeg er nysgerrig på det spændingsfelt, som jeg oplever der er mellem at være 100% dialogisk facilitator og 100% underviser, og ydermere hvor i det felt, rollen som træner bringes i spil. Jeg har tidligere (jf. afsnit 1.2.) italesat, hvorledes jeg forstår de tre roller: Dialogisk facilitator, underviser og træner. Hertil forstår jeg, at alle tre roller kommer til udtryk som konsultation, og jeg har derfor et ønske om at belyse og få begreber for, hvilken type konsultation de tre roller kan fungere i. Dette skal bidrage med forståelse for, hvordan de tre roller kommer til udtryk som konsultation på kurset, og hvilke handlemuligheder dette tilbyder.

⁵ Rogers (1957) bruger begrebet transparent synonymt med kongruens.

Min forståelse af hvorledes konsultation kan udtrykkes, vil tage afsæt i Edgar H. Scheins forståelse af, hvorledes konsultation kan ske efter tre forskellige konsulentmodeller (Schein, 1999). Modellerne begrebsliggør Schein som ekspert,-læge-patient- og proceskonsultation. Til hver model tillægger han desuden et rollebegreb, henholdsvis ekspertressource, læge og proceskonsulent (Schein, 2010).

I ekspertkonsultation forstås konsulenten som en ekspertfaglig rådgiver. Klienten har selv defineret, hvad problemstillingen for konsultationen er, mens det forventes, at konsulenten er i stand til at levere ekspertfagligrådgivning på denne. Konsulenten bestilles i ekspertkonsultation således til at levere en løsning til en allerede, af klienten, defineret problemstilling (Schein, 1999).

I lægekonsultation er klienten opmærksom på, at denne har et problem, men har ikke defineret, hvad dette består af. Konsulenten bestilles derfor til at diagnosticere problemstillingen og herefter foreslå en behandling/løsning for denne, som konsulenten eventuelt selv kan tilbyde at stå for implementeringen af. I lægekonsultation forventes det således, at konsulenten er i stand til at levere ekspertrådgivning ift. både problem og løsning (Schein, 1999).

I den sidste model for konsultation, proceskonsultation, er hverken problemstilling eller løsning på forhånd defineret. Konsulentens rolle er at hjælpe klienten til selv af definere sin problemstilling såvel som løsning. I proceskonsultation er konsulenten således ekspert i facilitere processen og ikke ekspert på indholdet, som det er tilfældet ved de to andre modeller (Schein, 1999).

6.5.1. Konsulentmodellerne ift. underviser,- dialogisk facilitator- og trænerrollen

Som jeg italesatte indledningsvis i nærværende afsnit, vil jeg, for at forstå og begrebsliggøre rollerne som underviser, dialogisk facilitator og træner, søge at forstå disse med afsæt i Scheins konsulentmodeller. Dette bliver således et udtryk for hvilke hypoteser, jeg tillægger rollerne, inden jeg tager dem i anvendelse i praksis.

Procesfacilitering behøver ikke nødvendigvis at komme til udtryk som dialogisk procesfacilitering (Dahl, under udgivelse). Dog sætter Dahl (under udgivelse) lighedstegn mellem dialogisk facilitering og procesfacilitering⁶. Med dette forstår jeg, at når jeg indtræder i rollen som dialogisk facilitator, vil dette komme til udtryk som proceskonsultation.

Når jeg indtræder i rollen som underviser, træder jeg ind i en rolle, hvor det på forhånd er bestemt, at jeg skal undervise i dialogisk kollegial supervision. Deltagerne har således ikke en indflydelse på indholdet af konsultationen, og min opgave er at levere en ekspertløsning på ønsket om at blive klogere på dialogisk kollegial supervision, hvilket umiddelbart kan placere mig som ekspertkonsulent. Selvom jeg umiddelbart indtræder i en rolle, hvor ekspertrådgivning er i fokus, er jeg nysgerrig på, hvorvidt undervisningen også kan blive et udtryk for proceskonsultation. Med dette skal forstås at jeg undre mig over, om læringsmetoden til at forstå den ekspertviden, som jeg underviser i, kan komme til udtryk som dialogisk.

Jeg har inden min indtræden i praksis en hypotese om, at rollen som træner bliver et udtryk for ekspertkonsultation, fordi øvelserne som trænes i, er bestemt af mig. Derudover har jeg som træner en holdning til, hvad der er rigtigt og forkert, og i kraft af min trænerrolle kan det også overvejes, hvorvidt jeg skal rette på deltagerne, hvis de udfører øvelserne forkert, hvilket vil stille mig som ekspert for løsningen, og muligvis placere mig i en lægerolle. På den anden side er jeg nysgerrig på, hvorvidt det er muligt at indlede en øvelse som ekspertkonsulent, ved at være bestemmende for problemstillingen, men derefter træde over i en proceskonsulentrolle, hvor jeg har tiltro til, at deltagerne selv er i stand til at finde løsningen på øvelserne. Dahl (under udgivelse) beskriver, hvorledes man kan agere i som proceskonsulent, uden at det nødvendigvis er et udtryk for dialogisk procesfacilitering. Hvis det skal være muligt at træne dialogisk faciliterende, kræver det derfor, at jeg er i stand til at forholde mig dialogisk jf. afsnit 6.1. Hvis jeg ønsker at træne dialogisk, må jeg derfor være opmærksom på, at jeg ikke er indholdsmæssigt styrende (Dahl, under udgivelse).

⁶ I nærværende speciales afsnit 6.1. redegør jeg for og reflekterer over dialogisk facilitering – en tilgang, som specialet også er forankret i.

Oplever jeg et ønske om en sådan tilgang til trænerrollen, har jeg derfor en forventning om, at refleksion over mig egen subjektivitet kan være hjælpsom jf. afsnit 6.3.

I ovenstående har jeg italesat undringer om, hvorvidt underviserrollen og trænerrollen kan komme til udtryk som dialogisk procesfacilitering. Disse undring lægger sig op af specialets problemstilling, og jeg anskuer derfor inddragelse af Scheins (1999) konsulentmodeller, som en mulig indgangsvinkel til at forstå denne.

Kapitel 7. Analytisk metode

Jeg har frem til indeværende kapitel italesat den problemstilling, som nærværende speciale har til formål at undersøge, dets videnskabsteoretiske forankring, forskningsdesignet for undersøgelsen og endelig de teoretiske perspektiver, som jeg søger at forstå problemstillingen gennem. Jeg har desuden præsenteret undersøgelsens empiriske grundlag: I hvilket praksisfelt søger jeg at forstå problemstillingen og hvordan dette kommer til udtryk som empiri. Indeværende kapitel har til formål at præsentere specialets metodiske tilgang til analyse af empirien med afsæt i de ovenfor nævnte delelementer.

7.1. DiaLoop-modellen: En dynamisk model til samtaleanalyse

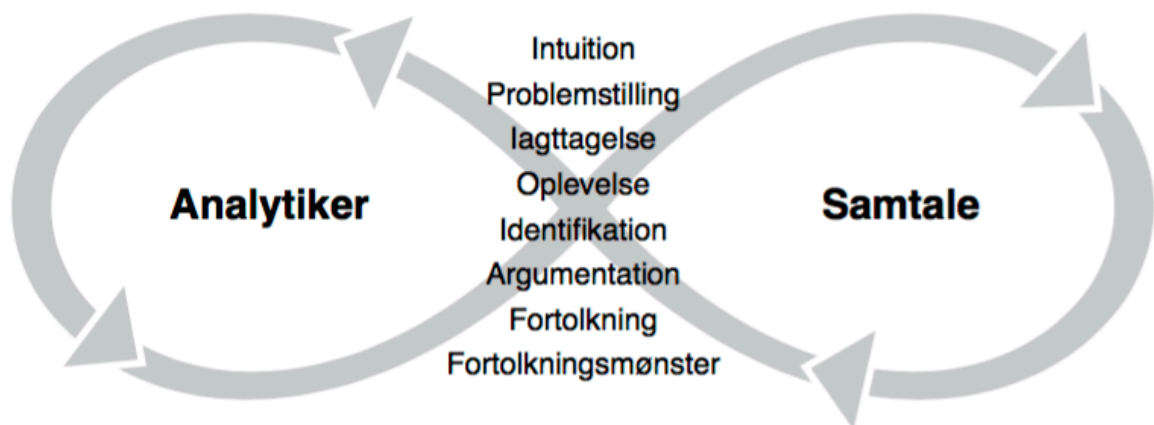
I indeværende speciales kapitel 1 italesatte jeg, hvorledes specialet har til formål at undersøge, hvorvidt dialogisk facilitering kan kombineres med en underviser eller trænerrolle. Denne problemstilling er forankret i en række undringer omkring, hvorledes kursusholderen indtræder i en henholdsvis underviser-, træner- og/eller facilitatorrolle. Jeg anlægger således en hypotese om, at disse roller kan hjælpe mig med at forstå specialets egentlige problemstilling. I en analyse er det ikke muligt at have fokus på alt, og en analytiker vil derfor ofte udvælge nogle afgrænsede forhold, som hun er interesseret i (Alrø, Dahl & Schumann, 2016). I mit tilfælde underviser-, facilitator-, og trænerrollernes mulige betydning for dialogisk undervisning. Dette fokus indebærer derfor en hypotese om, at kurset vil afspejle disse roller, og bevirker derfor en særlig indfaldsvinkel for analysen, som vil have betydning for mine tolkninger. Dette betyder, at jeg vil analysere min empiri med et analytisk blik for disse roller og deres betydning, hvilket bevirker, at andre perspektiver for analysen vil træde i baggrunden eller være irrelevante.

Underviser-, træner-, og facilitatorrollen vil nødvendigvis ikke komme synligt til udtryk i empirien, og vil derfor fremkomme som eventuelle tolkninger. Til at sikre at empirien reflekteres på forskellige niveauer og dermed sikre en analytisk argumentation for disse

mulige tolkninger, vil jeg i analyseprocessen tage afsæt i DiaLoop-modellen, som er en hermeneutisk analysemodel til samtaleanalyse (Alrø et al., 2016). Det analytiske fokus er således subjektivt funderet, mens DiaLoop-modellen bidrager til en videnskabelig funderet analyse.

7.1.1. DiaLoop-modellens elementer

Nedenstående illustration af DiaLoop-modellen illustrerer, hvorledes modellens elementer ikke skal forstås som en lineær analyseproces, men derimod som en dynamisk vekselvirkning mellem undersøgelse af empirien og forskerens fortolkninger heraf. Delelementerne kan derfor også overlappe hinanden og skabe en gensidig afhængighed af hinanden (Alrø et al., 2016). DiaLoop-modellen er en analysemodel for analyseprocessen ikke for formidlingen heraf, specialets analysedel vil derfor ikke være forankret i en slavisk gennemgang af de forskellige delelementer, men derimod vil disse bringes i spil, når analysen 'kalder på dem'. På trods heraf vil indeværende afsnit, for læsevenlighedens skyld, præsentere modellens elementer i kronologisk rækkefølge, som de er listet i modellen.



Figur 4: DiaLoop-modellen (Alrø et al., 2016, s. 54).

Intuition

Alrø et al. (2016) beskriver, hvorledes intuition kommer til udtryk som et pludseligt indfald, som en form for ahaoplevelse eller åbenbaring i mødet med samtalen. Herved skal intuition forstås som noget, der vækker en opmærksomhed hos analytikeren, som

hun ikke umiddelbart kan forklare. Dette kan være noget særligt i samtalen, som fanger analytikerens, eller et pludselig opstået kropsligt stemningsskifte. Analytikerens intuition kan derfor hjælpe hende med at sortere i samtalen og finde ud af, hvor hun kan starte sit analytiske arbejde (Alrø et al., 2016). Intuitive indfald kan dog være forbundet med en stor risiko for, at analytikerens skaber egne subjektive spontanfortolkninger, som hun ubevidst drager med ind i sit analytiske arbejde, som var det analytisk argumenterede fortolkninger (Alrø, et al., 2016).

Som jeg har beskrevet tidligere, vil specialets analysedel ikke være en analyse af al empirien, men derimod analyse af udvalgte dele. Denne udvælgelse vil have afsæt i min intuition, og derfor også rumme en vis risiko for inddragelse af mine subjektive spontanfortolkninger. I specialets kapitel 6 redegjorde jeg for, hvorledes refleksion over egen forskerrolle kan hjælpe mig med at blive bevidst om bl.a. egne subjektive fortolkninger. Denne selvrefleksivitet vil jeg derfor også forholde mig til i henhold til udvælgelsen af, hvilke dele af empirien, som skal undergå næranalyse.

Problemstilling

DiaLoop-modellen lægger op til, at det analytiske arbejde er forankret i en problemstilling. Løbende gennem nærværende speciale har jeg uddybet hvilken problemstilling, specialets analysedel tager afsæt i, og jeg har i indledningen for indeværende afsnit uddybet, hvilket fokus for problemstillingen, som jeg bringer ind i mit analytiske arbejde. Dette element i DiaLoop-modellen vil derfor ikke blive uddybet yderligere i min præsentation af modellens elementer, men har for læsevenlighedens skyld hermed fået en lille notits.

Iagttagelse

Gennem anvendelse af DiaLoop-modellen lægges der op til, at analytikerens forholder sig til sine iagttagelser. Iagttagelser forstås som ydre sansninger, dvs. det som samtaleparterne siger og gør og som derfor er direkte observerbart for alle, hvis de blev gjort opmærksomme herpå. Iagttagelser kan bl.a. komme til udtryk som ord, betoning heraf eller som bevægelser. Dette betyder, at store dele af det, som sker i samtaler, kan betegnes som iagttagelser, men det er ikke alle disse, som er relevante for analytikerens

analyse. Hvilke iagttagelser der er relevante, afhænger af analysens problemstilling og teoretiske perspektiver (Alrø et al., 2016). Perspektivernes teoretiske afsæt har derfor betydning for, hvilke iagttagelser i specialets empiri, som vil blive en del af analysen. Dette indebærer ydermere, at nogle iagttagelser vil være interessante for én teori, mens den vil være mindre relevant for et andet teoretisk perspektiv. Jeg søger derfor ikke at forholde mine iagttagelser til alle de teoretiske perspektiver, men derimod at anvende dem til at undersøge forskellige dele af empirien, med henblik på at opnå en bredere forståelse af helheden jf. specialets videnskabsteoretiske ståsted.

Oplevelse

I forgående beskrev jeg, hvorledes iagttagelser kommer til udtryk som ydre sansninger. Oplevelser kommer derimod til udtryk som det modsatte. Det betyder, at oplevelser er det, som sker inden i analytikerens selv. Det er følelser og sansninger, som kun analytikerens selv kan opleve. Disse oplevelser kan ikke fratages analytikerens, men det betyder ikke, at andre ikke kan opleve noget lignende – eller noget helt modsat (Alrø et al., 2016). Ifølge Alrø et al. (2016) kan oplevelsesniveauet være en god indgangsvinkel til analyse, fordi den er rodfæstet i analytikerens selv. At undersøge sin empiri med afsæt i oplevelser kan derfor godt minde om undersøgelse med afsæt i intuition, men modsat intuition tager undersøgelsen afsæt i analytikerens selv, og ikke kun spontanfortolkninger, som skal undersøges. Dette betyder, at i en undersøgelse af oplevelser, må analytikerens spørge sig selv ”Hvad pokker er det, som rører sig i mig?” (Alrø et al., 2016). Denne måde at undersøge empirien på træder derfor ind i specialets teoretiske optik om forskerens selvrefleksivitet jf. kapitel 6.

Identifikation

I en analyse sker der en identifikation af teoretiske begreber. Disse begreber kommer fra analysens teoretiske optik og bestemmes derfor af analysens fokus (Alrø et al., 2016). Det betyder, at i nærværende speciale vil disse begreber have afsæt i det teoretiske perspektiv, som jeg præsenterede i kapitel 6.

Argumentation

En stor del af det analytiske arbejde består i at argumentere og diskutere analytikerens forståelse af samtalen ud fra analysens fokus. I argumentation anvendes de identificerede teoretiske begreber til at diskutere iagttagelser og oplevelser, for herefter at kunne fortolke på samtalen (Alrø et al., 2016).

Fortolkning

Fortolkning i analysearbejdet er de forståelser af empirien, som analytikeren når frem til gennem sin analyse. Dette betyder ikke, at det er sådan samtalen *skal* forstås, men derimod skal fortolkninger forstås som en mulig udlægning af, hvad samtalen *kan* betyde. Dette betyder, at andre analytikere ikke nødvendigvis vil komme frem til samme fortolkning af samtalen, da enhver analytiker har egne oplevelser og tager egne intuitive valg (Alrø et al., 2016). Fortolkninger kan aldrig stå alene, og tager derfor udgangspunkt i den ovenstående argumentationsproces (Alrø et al., 2016). I indeværende speciales analysedel vil jeg løbende italesætte mine fortolkninger og argumentationer herfor, for slutteligt at anvende fortolkningerne i specialets konklusion.

Fortolkningsmønstre

Min hensigt som samtaleanalytiker er ikke at udsige mønstre eller generaliseringer om et tema, men derimod blot at udlægge en *mulig* tolkning af netop den samtale, som jeg undersøger (Alrø et al., 2016). På trods heraf kan der i en analyse nogle gange observeres bestemte træk ved samtalen, som optræder flere gange i et eller flere af teoretiske perspektiver. Dette kaldes fortolkningsmønstre. Optræder disse i nærværende speciales analysedel, vil disse redegøres for i speciales konklusion.

Kapitel 8. Analyse

I foregående kapitel præsenterede jeg en model, DiaLoop-modellen, for indeværende speciales analyseproces. Som jeg ydermere italesatte, har inddragelsen af modellen ikke til formål at afføde en kronologisk analyse med afsæt i modellens elementer, men skal derimod bidrage til at sikre, at empirien reflekteres på forskellige niveauer.

Analysen vil, som det også tidligere er beskrevet, bestå af en række delanalyser. Dette betyder, at det ikke er al den indsamlede empiri, der analyseres, men derimod dele heraf. Udvælgelsen af, hvilke dele, der analyseres har i henhold til DiaLoop-modellen et intuitivt afsæt, hvorfor denne udvælgelse naturligvis også har et præg af egen forskersubjektivitet. En delanalyse underbygger specialets hermeneutiske videnskabsforståelse, hvor undersøgelse af dele skal bidrage med en større forståelse af helheden, dvs. specialets problemstilling. Delanalyserne vil være en kombination af uddrag af videoobservationerne af kursuset (bilag 1-4) samt logbognotater (bilag 5) som knytter sig til de refleksioner, som konsulenten har i forbindelse med det specifikke uddrag. Logbognotaterne vil derved være et udtryk for konsulentens refleksioner både før, under og efter uddraget, mens uddragene bidrager med en observerende vinkel. Hver delanalyse rammesættes således af et videooptaget uddrag af kurset (bilag 1-4) og de dertilhørende før,- under,- og efterrefleksioner (bilag 5). På trods af at det er de videooptagede uddrag, som rammesætter hvilke kursusdele, der analyseres, vægtes disse uddrag og de dertilhørende logbogsrefleksioner lige højt i analyserne og ift. at forstå indeværende specialet problemstilling. Analysen vil, som det er beskrevet i afsnit 6.3., altså være et udtryk for 3. personspektiv-refleksioner over første- og anden persons refleksionspraksis.

Uddragene fra videoobservationerne præsenteres tidsmæssigt kronologisk, både for at fremme læsevenligheden, men i høj grad også for at illustrere, hvorledes de har fået liv gennem specialets forskningsdesign. Dette betyder, at analyserne af de forskellige dele er blevet til løbende i nærværende speciales forskningsproces, således at refleksioner og tolkninger omkring hver enkelt kursusdag kan bidrage til aktion ift. den kommende

kursusgang (jf. afsnit 4.3.1. om aktionsforsknings-loops). På trods af at jeg selv indtræder i konsulentrollen, vil jeg i analyserne blot blive omtalt som konsulenten. Hver delanalyse vil desuden, for læsevenlighedens skyld, blive indledt med en kort kontekstforklaring og citater fra transskriptionerne vil blive tilføjet grammatisk tegnsætning.

8.1. Delanalyse 1

Det er første kursusdag. Inden uddragets begyndelse har konsulentent italesat rammerne for kurset, og lavet en øvelse med deltagerne, med det formål at give alle en stemme i rummet inden dagens begivenheder. Herefter er konsulentent nu påbegyndt undervisning i nøgleord, metakommunikation, parafrasering og i at checke forestillinger. Uddraget viser undervisningen i sidstnævnte begreb.

I konsulentens logbog står om overvejelserne inden undervisningen:

"Jeg bekymre mig om, hvorvidt jeg, særligt på første dagen, placerer mig selv i en ekspertrolle, som jeg kan få problemer med at hoppe ind og ud af. For hvordan vil det fungere at gå fra introduktionen, hvor jeg umiddelbart bliver ekspert, over til den dialogprægede stemme-i-rummet øvelse for derefter til regulær undervisning i kernebegreberne? Jeg er bekymret for, om min nysgerrighed omkring, hvorvidt jeg kan undervise dialogisk, gør mig bange for at blive ekspert. Som om ekspertrollen er lidt forbudt."

(Bilag 5, uddrag 1)

I ovenstående citat fra konsulentens logbog italesætter hun overvejelser omkring ekspertrollen inden selve undervisningen, hvor hun forstår undervisning som et udtryk for ekspertkonsultation. Disse refleksioner kan tolkes som refleksion i første-personsperspektivet, som desuden kommer til udtryk som kognitiv selv-refleksion, idet hun er nysgerrig på, hvilke forståelser og holdninger til den kommende kursusgang som hun har og derved bringer med ind i relationen. Hun forholder sig således reflektivt til,

at hun forventer at indtræde i ekspertrollen og den frygt, som hun oplever forbundet hertil.

Med afsæt i logbogcitater kan det desuden tolkes, at konsulentens har en opmærksomhed omkring, at hun er i tvivl om, om hun forstår ekspertrollen som forbudt grundet hendes optagethed af dialogisk undervisning. Jeg tolker med afsæt heri, at hun derved gennem selvrefleksion i første-personsperspektivet sprogliggør, hvilket perspektiv hun bringer med sig ind i relationen med deltagerne, hvilket bidrager til, at hun kan have en opmærksom herom, så det ikke kommer til at fylde i relationen. Ud fra citatet kan det ydermere tolkes, at konsulentens afskriver ekspertrollen som en del af den dialogiske forholdemåde, idet hun italesætter en forventning om, at hun må hoppe ind og ud af ekspertrollen pga. den dialogiske stemme-i-rummet øvelse. På trods af konsulentens bevidsthed omkring sin egen frygt for at indtræde i ekspertrollen og hendes nysgerrighed på, hvorvidt man kan undervise med afsæt i en dialogisk forholdemåde, kan det af nedenstående citat tolkes, at hun vælger, i den kommende undervisning, at indtræde i ekspertrollen.

"(...) det er lidt som at parafrasere, men det er det der med at sikre sig, at man egentlig (.) ikke kommer til at tage sit eget perspektiv med ind i samtalen, men hele tiden har fokus på den anden (...)"

(Bilag 1, linje 5-8)

Ekspertrollen kommer til udtryk ved, at konsulentens italesætter, hvordan begrebet skal forstås, hun leverer en ekspertviden uden at forholde sig til, hvorvidt deltagerne også anskuer begrebet på samme måde som hende. Ekspertrollen kommer således til udtryk ved, at hun ikke er nysgerrig på deltagerne perspektiver, men derimod overleverer ekspertviden, en ekspertviden som hun har vurderet, er givende for deltagerne uden at undersøge, hvorvidt dette er tilfældet. At konsulentens indtræder i en ekspertrolle underbygges desuden af nedenstående citatet, som jeg tolker som et udtryk for, at hun giver deltagerne råd om brugen af checke forestillinger-begrebet. Hun forholder sig således som ekspert til, hvordan deltagerne bør anvende den ekspertviden, som hun er i gang med at undervise i.

"(...) så hele tiden prøve at checke, om man egentlig ((laver cirkelbevægelser med højre hånd og arm)))(.) har forstået det, der bliver sagt, eller om man er kommet til at være lidt for meget (.) sig selv og sine egne holdninger (.) spørge sig selv ((slår ud med armene)) har jeg forstået det, som den her supervisant øh siger, eller det jeg tror, jeg hører, (.) er det faktisk det, jeg hører (...)"

(Bilag 1, linje 12-17)

I sin logbog har konsulenten efter undervisningen noteret:

"Selvom jeg gerne ville være åhh så dialogisk, synes jeg ikke jeg formåede det. Det var meget nemmere bare at fortælle, hvad de skulle vide, for hvordan pokker skal jeg kunne forholde mig nysgerrigt til deres perspektiv, når de ikke ved, hvad kollegial supervision er? Vi kan jo ikke snakke os frem til, hvad de gerne vil lære, når nu jeg alligevel har bestemt det."

(Bilag 5, uddrag 2)

Med afsæt i citatet kan det tolkes, at konsulenten efter undervisningen forholder sig kognitivt selv-refleksivt til, at hun, trods sit ønske om dialogisk undervisning i selve afviklingen af undervisningen ikke fandt dette ønske muligt at udleve. Hun italesætter selv, at hun ikke så nogen grund til deltagerinddragelse, da hun har en viden, som hun mener er vigtig, at deltagerne fik. Denne erkendelse af, at konsulenten ligger inde med viden, som er vigtig for deltagerne, placerer endnu engang hendes ageren i delanalyse 1 som ekspertkonsultation.

Slutteligt i sin undervisning i at checke forestillinger spørger konsulenten *"(...) giver det mening?"* (bilag 1, linje 25). Dette tolker jeg som et udtryk for, at konsulenten inviterer deltagerne til i talesætte deres perspektiv omkring, hvorvidt de forstår undervisningen, frem for blot at forvente, at dette er tilfældet. Dette tolker jeg som et udtryk for, at konsulenten, trods sin rolle som ekspert, søger at anlægge en dialogisk vinkel på, hvorvidt den leverede ekspertviden er forståelig. Hun har altså en ekspertholdning

omkring undervisningens indhold, men søger at være dialogisk omkring forståelsen af denne. Hun bruger altså det begreb, som hun netop har undervist i.

8.1.1. Delkonklusion

Jeg har i delanalyse 1 løbende italesat, hvorledes jeg tolker uddraget som et udtryk for ekspertkonsultation. Jeg tolker dog også, at konsulenten slutteligt i uddraget søger at forholde sig dialogisk til selve forståelsen af undervisningens indhold. Jeg tolker hende således som ekspert på indholdet, men med en dialogisk indgangsvinkel til forståelsen heraf.

Jeg tolker ydermere, at konsulenten er i stand til at forholde sig kognitiv selvrefleksivt til egne forforståelser af, at undervisningen vil blive ekspertkonsultation. Hun forholder sig ydermere selvrefleksivt til, hvorledes denne forventning kan påvirke hendes undervisning. Jeg tolker desuden, at konsulenten forholder sig selvrefleksivt til sit eget ønske om at undervise med afsæt i en dialogisk forholdemåde. Trods dette ønske tolker jeg, som nævnt, at hun på det indholdsmæssige plan forholder sig som ekspert, mens hun på et forståelsesplan anlægger en dialogisk indgangsvinkel.

Mine tolkninger i delanalyse 1 gør mig nysgerrig på, hvorvidt et indholdsmæssigt ønske om f.eks. læring om et bestemt begreb, altid vil placere konsulenten som ekspert på selve indholdet og i henhold hertil kan man forholde sig undersøgende og nysgerrig til andre perspektiver, når man allerede har bestemt, hvad deltagerne skal vide, eller kan man kun forholde sig dialogisk til forståelsen heraf? Med afsæt i indeværende specialets forskningsdesign (jf. kapitel 4), vil disse undringer blive inddraget i forberedelserne og afholdelsen af de kommende kursusdage.

8.2. Delanalyse 2

Ligesom i uddraget som delanalyse 1 har afsæt i, sker uddraget til delanalyse 2 også på første kursusdag. Konsulenten har netop undervist i feedback-modellen og efterfølgende rammesat en øvelse, hvor deltagerne først skal se et videoklip af en (uafhængig)

undervisningssituation og efterfølgende give underviseren, Niels, feedback. Konsulenten stiller sig til rådighed som Niels, så der er en fysisk modtager af feedbacken.

8.2.1. Part 1

Indledningsvis i uddraget stiller Poul (bilag 2, linje 9) spørgsmål til, hvilken kontekst Niels befinder sig i i videoklipet. Dette spørgsmål afføder en kort samtale mellem konsulenten og Poul om denne kontekst, og om hvorvidt det er vigtigt for feedbacken, at deltagerne kender videoens kontekst. Konsulenten har svært ved at give Poul et konkret svar på den egentlige kontekst. I sin logbog skriver hun følgende om situationen:

"Da vi skulle lave øvelsen med feedback til Niels, stillede Poul spørgsmål til videoens kontekst. Af en eller anden grund kunne jeg simpelthen ikke svare ordenligt på det, min hjerne var bare tom, jeg havde helt glemt hvem Niels var og hvor han underviser, på trods af at jeg har set flere videoer med ham. Jeg kunne mærke, at jeg panikkede lidt, og jeg kunne mærke, at jeg blev rød på brystet og halsen, som jeg plejer at blive, når jeg bliver nervøs og usikker. Det var utroligt ubehageligt, at jeg ikke kunne give ham et ordenligt svar, for jeg kan jo sagtens se, at det kan være relevant at vide, men jeg blev alligevel lidt overrumplet af, at det påvirkede mig på den måde, jeg ved ikke, om det måske var fordi, jeg blev bange for, at de fandt mig uprofessionel."

(Bilag 5, uddrag 3)

I ovenstående citat kommer det til udtryk, at konsulenten finder samtalen med Poul ubehagelig. Dette italesætter hun gennem beskrivelser af sit fysiske såvel som psykiske ubehag i situationen, et ubehag som kommer bag på hende. Konsulentens reaktion i situationen tolker jeg som et udtryk for, at hun ikke er kongruent. Hun forsøger at give Poul et svar på hans spørgsmål på trods af, at det i citatet kommer til udtryk, at hun har glemt, hvad konteksten er. Den indre bevidsthed om, at hun ikke kender svaret, er altså ikke det, som hun giver udtryk for overfor Poul, da hun, trods sin forglemmelse, alligevel forsøger at give ham et svar (bilag 2, linje 22-34), og derved ikke fremstår kongruent.

I citatet beskriver konsulenten ydermere, hvordan hun føler sig "overrumplet" af sin fysiske og psykiske reaktion på Pouls spørgsmål. Dette tolker jeg som et udtryk for, at hun møder en af sine uafgrænsede sider. Denne uafgrænsede side får lov at fylde i samtalen med Poul, da den afføder den manglende kongruens, som italesættes i ovenstående. Konsulenten er således i situationen ikke i stand til at forholde sig reflektivt til sine egne oplevelser. Som det kommer til udtryk i logbogscitatet omkring konsulentens efter-refleksioner, er det hende bevidst, at der skete noget i situationen, som hun ikke var forberedt på. Jeg tolker derfor citatet som et udtryk for, at konsulenten forsøger at forholde sig organismisk selvreflektivt til den uafgrænsede side, som hun oplevede. Hun når i citatet ikke frem til en egentlig forståelse af sine oplevelser, men italesætter "*jeg ved ikke, om det måske var fordi, jeg blev bange for, at de fandt mig uprofessionel.*" Frygten for at blive opfattet som uprofessionel er frygt, som konsulenten også italesætter i før-refleksioner omkring første kursusdag i sin logbog, hvor hun skriver følgende:

"Man er vel altid nervøs inden man kaster sig ud i det, som jeg nu engang har gjort. Selvom jeg siger til mig selv, at jeg også gør det for at lære, og at selv gamle rotter i faget laver fejl, så er jeg simpelthen så nervøs for, om de gider tage sådan en 27-årig studerende seriøst. Jeg er bange for, at de ser mig mere som en praktikant, som de gør en tjeneste, snare end som 'professionel' konsulent, der faktisk ved noget om det, som jeg siger."

(Bilag 5, uddrag 4)

Jeg tolker ovenstående citat for et udtryk for kognitiv selvrefleksion i første-personsperspektivet, da konsulenten forholder sig til sig selv fra et metaperspektiv, hvor hun sprogliggør egne tanker. Hun er således allerede inden samtalen med Poul bevidst om sin egen frygt for at blive anskuet som uprofessionel. På trods af denne bevidsthed oplever hun i situationen alligevel, at disse tanker får lov at påvirke hende og får lov at fylde i relationen, og bliver det, som jeg i ovenstående har tolket som et møde med en uafgrænset side. Jeg tolker derfor, at på trods af at konsulenten inden undervisningen forholdte sig til og sprogliggjorde sin frygt, kom den alligevel til at fylde i samtalen og blev til et udtryk for mødet med en uafgrænset side. Der var således ikke-

sprogliggjorte elementer af frygten, som kom til at fylde i relationen og blev til en uafgrænset side.

8.2.2. Part 2

Feedback-øvelsen er i gang, og Rita rækker hånden op for at give sin feedback, som kommer til udtryk således:

"Jeg vil gerne spørge dig om Niels (.) har du en dybere mening med, at du står meget med ryggen til, når du snakker?"

(Bilag 2, linje 38-39)

I sin logbog har konsulentent noteret følgende efter-refleksioner:

"Rita var den første til at give feedback, og hun gjorde det helt forkert ift. feedback-modellen! Jeg havde virkelig frygtet en sådan situation, for det er jo hele essensen om min nysgerrighed på trænerrollen: Hvad skal man gøre, og hvad betyder det for min rolle? Hun tvang mig jo til at forholde mig til det."

(Bilag 5, uddrag 5)

I ovenstående citatet kommer det til udtryk, hvordan konsulentent oplever, at en af deltagerne, Rita, giver feedback forkert. Konsulentent italesætter i sine efter-refleksioner, hvorledes hun har frygtet at havne i en sådan situation, da hun har en forståelse af, at det har en betydning for hendes trænerrolle. Med afsæt i citatet tolker jeg, at konsulentent har en forventning om, at feedback-øvelsen vil placere hende i trænerrollen. Hun italesætter ydermere, hvorledes hun finder det svært at forvalte denne rolle, og at Ritas forkerte brug af feedbackmodellen tvinger hende til at forholde sig hertil. Dette tolker jeg som et udtryk for, at konsulentent inden øvelsen har forholdt sig kognitivt selvrefleksivt til hendes egen forståelser af trænerrollen, idet hun italesætter en bevidsthed om, at hun ikke helt ved, hvad trænerrollen indebærer. Den efterfølgende samtale mellem konsulentent og Rita forløber således:

"Konsulent nu øh (.) det her er en øvelsessituation (slår ud med armene) så selvfølgelig går vi ind og diskuterer om (.) om hvordan vi bruger feedback-modellen øh (1.0) hvor vil du kategorisere den? Skal vi lige bladre tilbage til den (går over til sin computer og skifter PowerPoint slide).

(2.0)

Konsulent om jeg har en dybere mening med, at jeg står med ryggen til?

Rita jamen når du står sådan oppe ved tavlen så (.) så vender du meget ind imod tavlen i stedet for –

Konsulent [så du] så du ser, jeg vender meget ind mod tavlen?

Rita ja.

Konsulent ja (.) hvad får det dig til at føle? Hvad for en oplevelse giver det?

Rita jamen jeg kan jo stadig godt høre, hvad du siger, for du har mikrofon på.

Konsulent mmh.

Rita men hvis man nu ikke høre så godt, vil jeg gerne kunne se mundaflæsning også.

Konsulent ja (.) så kan man sige (.) diskutere nu (.) er det nødvendigt at sige til mig, at jeg skal vende mig om, eller tror du at din feedback har (.) har sagt at vend dig om?

Rita ja det tror jeg så.

Konsulent ja (trækker på skulderne).

Rita håber jeg."

(Bilag 2, linje 40-62)

Indledningsvis i ovenstående kommer det til udtryk, hvorledes konsulentent italesætter, at de befinder sig i en øvelsessituation. Dette tolker jeg som et udtryk for, at konsulentent metakommunikerer om den samtale, som hun skal til at starte med Rita. Jeg tolker denne metakommunikation som et udtryk for, at konsulentent søger at være kongruent omkring sin rolle overfor Rita: En trænerrolle og ekspertrolle, som betyder, at hun vil rette på Rita. Denne metakommunikative vinkel på sin kongruens tolker jeg som et udtryk for, at konsulentent søger at anlægge en dialogisk forholdemåde til Rita.

Rita gentager sin feedback, hvorefter konsulentten omformulerer iagttagelsesniveauet, så dette er i tråd med feedback-modellen (bilag 2, linje 49). Denne omformulering tolker jeg som et udtryk for, at konsulentten træder ind i den ekspertrolle, som hun metakommunikerede om, idet hun stiller sig til ekspert for, hvordan den korrekte iagttagelse i feedbacken bør komme til udtryk. Efterfølgende kommer det i citatet til udtryk, hvordan konsulentten prøver at få Rita til at anvende feedback-modellens næste niveau, oplevelse, idet hun spørger *"hvad får det dig til at føle? Hvad for en oplevelse giver det?"*. Dette tolker jeg som et udtryk for, at konsulentten træder ud af ekspertrollen og i stedet søger at anlægge en dialogisk vinkel, hvor hun inviterer Rita til at bidrage med sit perspektiv, frem for selv at sige, hvorledes man kunne gøre. Jeg tolker, at konsulentten derved stiller sig til ekspert for, hvad det næste element i modellen er, men forholder sig dialogisk til, hvorledes Ritas vil anvende denne ekspertviden.

Rita svarer på trods af konsulentens invitation ikke med afsæt i feedback-modellens oplevelsesniveau, hvorefter efter konsulentten stiller spørgsmål til, om Ritas feedback har sagt *"(...) vend dig om"*. Om situationen skriver konsulentten følgende i sin logbog:

"(...) Lige meget hvor meget jeg forsøgte at hjælpe hende ved at spørge til f.eks. oplevelse, greb hun aldrig rigtig bolden, så jeg gav lidt op, og lod hendes sådan set bruge oplevelsesniveauet lidt forkert. Jeg gav bare op".

(Bilag 5, uddrag 6)

I citatet kommer det til udtryk, hvorledes konsulentten har en opfattelse af, at Rita aldrig gør korrekt brug af feedback-modellen. Dette tolker jeg som et udtryk for, at trods en dialogisk indgangsvinkel til at få Rita til at reflektere over oplevelsesniveauet, er konsulentten placeret i en ekspertrolle, hvor hun er bevidst om, at hun bedst ved, hvordan Rita bør bruge modellen. Denne tolkning underbygges af konsulentens logbogcitatet, hvor hun beskriver, hvorledes hun *"gav lidt op"*, hvilket jeg tolker som et udtryk for, at konsulent gav op på den ekspertviden, som Rita burde gøre brug af.

Med afsæt i ovenstående logbognotat tolker jeg desuden, at konsulentten ikke i samtalen med Rita forholder sig reflektivt til anden-personsperspektivet. Det gør jeg med afsæt i,

at hun ikke forholder sig undersøgende og udviklingsstøttende overfor, hvorfor det er svært for Rita, men i stedet blot giver op. Jeg undre mig over, om denne manglende refleksivitet i anden-personsperspektivet afstedkommer af konsulentens ekspertrolle, da den kan være et udtryk for, at Ritas forståelse i og for sig er lige gyldig, da konsulenten er ekspert. Men på trods heraf, kan selvrefleksion i anden-personsperspektivet så bidrage til en dialogisk forholdemåde ift. til at undersøge, hvorfor det er svært for Rita? Og kan man være ekspertkonsulent samtidig med, at man forholder sig dialogisk undersøgende til det, som deltagerne ikke forstår? Vil man ikke altid søge at forklare deres manglede forståelse med afsæt sin ekspertviden, og derved træde ud af den dialogiske forholdemåde? Det er alle spørgsmål, som jeg vil søge at bringe med min ind i overvejelserne og forberedelse af de kommende kursusdage.

8.2.3. Part 3

I foregående afsnit italesatte jeg tolkninger omkring, hvorledes konsulenten i sin samtale med Rita gennem sin trænerrolle placerer sig som ekspertkonsulent, dog med et dialogisk islæt. Denne indtræden i ekspertrollen ser jeg ikke kun i samtalen med Rita, men løbende i resten af uddraget. I linje 94 (bilag 2) og frem kommenterer konsulent feedback afgivet af Mette således:

"Konsulent ja (.) man kan sige, at det var jo lige ned i (peger mod sit PowerPoint show) jeg lægger mærke til, du traver (ser ned på sine fødder) og det gør jeg nok også (griner).

Flere (griner)

Konsulent og det gør, at jeg har svært ved at koncentrere mig (.) ja (.) du siger, hvad du ser og du siger også, hvad du føler (.) du siger ikke til mig, at det er sgu trælst, du traver rundt, du holder den på egen banehalvdel (.) ja."

(Bilag 2, linje 94)

Citatet tolker jeg som et udtryk for, at konsulenten tilkendegiver overfor Mette, at hun afgav sin feedback korrekt og hvorfor. Dette tolker jeg som et udtryk for

ekspertkonsultation, da konsulentten stiller sig i en vurderende rolle omkring den afgivne feedback.

I nedenstående citat kommer det til udtryk, hvorledes Karen afgiver en feedback, som bliver forankret i holdninger. Dette kommenterer konsulentten på og italesætter, hvor i feedback-modellen Karens feedback kan placeres. Dette tolker jeg som et udtryk for, at konsulentten gennem sin trænerrolle placerer sig som ekspertkonsulent. Konsulentten er ikke nysgerrig på, hvorfor Karen afgiver sin feedback, som hun gør, men i stedet indtager en rolle, hvor hun er eksperten, som vurderer, at Karen ikke afgiver sin feedback korrekt i henhold til feedback-modellen. Jeg tolker derfor, at konsulentten gennem sin trænerrolle bliver ekspertkonsulent, hvilket hun også, som jeg beskrev i forrige afsnit, metakommunikerede om, at deltagerne kunne forvente af hende. Dette tolker jeg desuden som et udtryk for, at konsulentten er kongruent, idet hendes tanker omkring sin rolle, som hun også italesatte overfor deltagerne, også vises i hendes handlinger.

"Karen [nåe altså] altså jeg synes, du fangede mig, fordi at øh på den måde du fortalte, det er sådan noget der fanger mig (.) altså den festlige måde der.

Konsulent ja (nikker).

Karen det kunne jeg godt li' og der var noget sjov ind i det.

Konsulent du siger "jeg synes", så er vi nede i fortolkning fra start af (.) hvis man nu siiiiger (.) "jeg ser du" (.) hvad var det du sagde? (ryster på hovedet) ej undskyld nu har jeg glemt det (slår sig selv i hovedet med sin blyant).

Karen jeg synes at, øh altså jeg bliver fanget af det og og høre det, du siger, fordi den måde du er på, det er sådan en mere festlig måde, end jeg havde forventet (.) at det fanger mig mere, end hvis det bare var sådan en, der stod og brallerede løs om det.

Konsulent ja (.) så måden jeg er på (.) det er måden som jeg er på –

Karen [ja] det fanger mig.

Konsulent ja, man kan sige, at nu bevæger vi os over i, sådan er jeg (peger mod sig selv) at du er sådan (.) hvis vi følger feedback-modellen, så så siger man ikke at (.) det er fortolkninger, du er (.) du er sjov (.) men man kunne også, man kunne

vende den om, så man holder den på sig selv, så man holder den (.) for nu er det jo så positivt, det er jo altid rart at få noget positivt at vide, men hvis man nu øh (.) "jeg synes du er sur" så er det måske lidt trælst (.) så ville jeg nok gøre sådan her (rækker hænderne i luften i en afværgende bevægelse) (.) man kunne sige øh "jeg ser at du" (.) hvis det nu er sur (.) "jeg ser din, jeg ser dit kropssprog er lukket, det får mig til at opleve at øh (.) der er dårlig stemning" eller et eller andet (.) og det kunne man, og så kunne man måske gå herved (peger mod sit PowerPoint show) og sige det kunne være her, man havde brug for 3'eren (.) det gør, at jeg oplever dig sur (.) det er en fortolkning, din fortolkning, men det er dig, der oplever det, man siger ikke, du er (.) ja (.) mmh."

(Bilag 2, linje 105-134)

Nedenstående citat afstedkommer af, at Maja og Lotte har italesat, at en dialogisk forholdemåde, det de beskriver som pædagogik, ikke altid er hensigtsmæssigt. Konsulentens svar tolker jeg som et udtryk for, at konsulenten forvalter sin trænerrolle gennem ekspertkonsultation. Det gør jeg med afsæt i, at konsulenten ikke forholder sig nysgerrigt og undersøgende til Maja og Lottes perspektiv, men i stedet indtager en position, hvor hun med afsæt i sin ekspertviden, søger at forklare, hvorledes den dialogiske forholdemåde er hensigtsmæssig. Dette kan desuden tolkes som et udtryk for, at hun ikke forholder sig selvrefleksivt i anden-personsperpektivet ved at være undersøgende og nysgerrige sammen med deltagerne på de perspektiver, som de bringer i spil. At konsulenten i situationen ikke formår at forlade sit eget perspektiv og træde ind i et andet og sammen med deltagerne reflektere over dette, kan ydermere tolkes som et udtryk for, at konsulenten i situationen ikke besidder perspektiv bevidsthed.

"Konsulent (griner) det er jo det og man kan sige, i starten bliver det jo også super nemt mega opstillet og mega (.) men når man (1.0) det er jo en måde at få den anden til at føle sig hørt på og jeg vil (.) næsten lægge hovedet på at (.) hvis man føler sig hørt, bliver man ikke vred (.) det kan jo så være vred over noget andet, men hvis man føler sig mødt, så er det svært og og forsætte med at råbe

eller forsætte med at skælde ud (.) ja så kan man jo altid diskutere med pædagogik, hvordan det kommer ud og det er jo også noget man i min branche kan diskutere meget, er vi rundkredsfolk og hvad man ellers kan finde på at høre (1.0) altså ideen er jo ligesom at få det ind under huden og få det talt ind (laver cirkel bevægelser med hænderne) og servere det ikke så (.) altså sådan som vi gør det nu, er det jo meget opstillet, man må jo godt bytte rundt i et og to og sådan noget og i alle sammen, men tanken er, at der hele tiden følger en gave med fra mig (knytter hænderne mod brystet) gaven er at jeg siger min oplevelse og jeg siger hvad jeg ser (.) jeg siger ikke bare "du er sur i dag" "nå hvorfor er jeg sur i dag" men man i stedet siger "jeg kan se du råber, det gør at jeg oplever dig som sur" eller "det gør jeg (.) får en oplevelse af at der er en dårlig stemning" (.) så kunne man jo spørge om fortolkningen "er du sur" og checke forestillinger, som vi havde fra før (.) så man ikke ligesom bare går ind og siger "du er sur", men så man ligesom får møntet det på noget, så man lærer noget og det er igen tilbage til den der "jeg synes bare du er en rigtig dygtig underviser" "nå jamen tak for det" (løfter hænderne i vejret) men hvorfor (.) er I med? Altså man ligesom giver noget af sig selv, man stiller, altså man stiller også sig selv på spil (2.0) mmh (.) og det er jo så noget vi kan bruge her i kollegial supervision, når vi skal til at tale om (.) hvordan det går i den kollegiale supervision, hvordan vi er supervisorer og sådan noget. Vi skal bruge det her til ligesom at give hinanden feedback. Vi skal til at lave nogle øvelser, hvor vi (.) der er nogle, der er supervisor og der er nogle der er supervisant og så er der nogle der giver feedback (.) øh så man også kan lære noget, få et spejl holdt op foran sig selv (.) og det her (peger mod sit PowerPoint show) er så metoden til at give den her feedback (.) og den kan man så tage med rundt hjem til sin egen store søn (.) eller til børnehavebørnene eller til dem man møder (.) Det kan også være, når man står nede i Elgiganten eller et eller andet og er blevet mega træt af at fjernsynet er gået i stykker for tiende gang og de stadigvæk ikke fatter noget, så i stedet for at sige "I fatter ikke en skid" så kunne man sige "det gør mig virkelig, jeg oplever at I ikke vil hjælpe mig, det gør mig mega frustreret" (slår

ud med armene) (.) så kan de jo så ta' og tygge lidt på den (.) så kan det være, det drosler det lidt ned."

(Bilag 2, linje 251-291)

8.2.4. Part 4

I nedenstående citat ses en samtale mellem Mette og konsulenten om Mettes feedback. Mette starter sin feedback i feedback-modellens fortolkningsniveau, hvilket konsulenten italesætter. Sammen reflekterer Mette og konsulenten over, hvorledes Mette kan afgive sin feedback, så den ikke kommer til udtryk som ren fortolkning. Mette og konsulentens refleksioner kunne tolkes som et udtryk for selvrefleksivitet i anden-personsperspektivet, men med afsæt i, at konsulenten løbende forholder sig vurderende til deres refleksioner, tolker jeg, at hun herigennem fralægger sig den refleksion i anden-personsperspektivet, som hun umiddelbart inviterer til. Denne invitation ser jeg komme til udtryk gennem *"jeg lægger mærke til" skal vi prøve at starte der eller (ser over på Mette) skal vi prøve at starte i 1'eren, hvordan kunne vi så have smidt den hen til mig?"*, som kan tolkes som, at Mette og konsulenten nu skal reflektere sammen. Konsulenten forholder sig dog løbende vurderende til disse refleksioner, hvilket jeg tolker som et udtryk for, at hun gennem trænerrollen springer mellem at anlægge en dialogisk indgangsvinkel til at få Mette i tale ved at være nysgerrig på hendes perspektiv, men forholder sig til det sagte gennem ekspertvurderinger. Dette får mig endnu engang til at undre mig over, hvorvidt ekspertkonsultation afskriver muligheden for at indtage selvrefleksivitet i anden-personsperspektivet: Kan man reflektere sammen, når konsulenten har en dagsorden for, hvad deltagerne skal lære? Gør konsulentens ekspertposition, at hun ikke kan være perspektiv bevidst eller er hendes perspektiv en nødvendighed for, at målet med kursets læring kan opfyldes?

"Mette jamen øh jeg synes, du virker nedvurderende (.) når du taler om, at der er nogle, der har svært ved at tage træning efter nærring.

Konsulent hvor bevæger vi os henne nu?

Mette jamen det er jo nede i den der fortolkning, jeg tænker sådan ja.

Konsulent det er ikke så rart at få at vide, at man –

Flere (griner)

Konsulent altså (slår ud med armene) det er jo trælst, kan man sige (.) man kan kunne sige, at øh "jeg oplever" eller "jeg ser" –

Jonas (uf).

Konsulent hvad siger du?

Jonas (uf).

Konsulent ja ja det er det.

Flere (griner).

Konsulent "jeg lægger mærke til" skal vi prøve at starte der eller (ser over på Mette) skal vi prøve at starte i 1'eren hvordan kunne vi så have smidt den hen til mig?

(2.0)

Mette øh (.) jeg lægger mærke tiiiil, aaaat duuuu snaaaakker ej (griner).

Konsulent jo man må gerne lægge mærke til, at du gør noget.

Mette jeg lægger mærke til, at duuuu at duuuu snakker nedvurderende.

Konsulent er nedvurderende øh –

Mette [i forhold] til nogle, der har det svært med at sætte tæring efter nærring øh og det gør, at min reaktion er, i hvert fald at jeg bliver (hæver hænderne i en afvæbnede position) tager afstand til dig øh (.) det kan jeg ikke.

Konsulent jamen det er, det er skide svært og det er jo også derfor, at man så nemt, altså nu har jeg jo arbejdet med det her i mange år og jeg kan stadigvæk komme til at lave den der (peger frem i luften med sin blyant) "jeg synes du er sådan der" og øhm man kan sige (1.0) at "du taler nedvurderende" er jo en meget subjektiv holdning, øh når man taler om iagttagelser, taler man om det, man kan se og det som ikke er subjektivt (.) man kunne sige (.) "jeg ser jeg oplever dit sprog som" eller "dit måden du taler jeg ser du taler" øhm man kunne også starte ved oplevelse og så sige "jeg oplever dig som" (.) ej den er faktisk virkelig svær og servere på en pæn måde øhm (2.0) "jeg bliver jeg bliver jeg føler mig vred" eller "jeg bliver vred fordi jeg oplever den måde som du taler på øh gør noget ved mig fordi jeg oplever det som nedvurderende" (.) så lægger du den over og siger det er min oplevelse, men det jeg siger ikke at "du er det" men det er sådan, at jeg oplever dig (.) og så kunne man da sige "det

skal du lade være med" men hvis jeg får at vide, at du oplever mig sådan så tænker jeg lidt over det (.) mmh (.) ja altså det er rigtig svært (.) er det svært at sætte ord på sin oplevelse?"

(Bilag 2, linje 146-188)

Jeg har netop italesat, hvorledes jeg anskuer ovenstående citat som et udtryk for ekspertkonsultation med en dialogisk indgangsvinkel. Hertil tolker jeg, at konsulenten søger at være kongruent omkring sine egne vanskeligheder ved at formulere feedbacken "(...) ej den er faktisk virkelig svær og servere på en pæn måde øhm (...)", idet hun over for deltagerne italesætter de indre oplevelser, som hun har i situationen, hvilket underbygger tolkningen om, at hun søger at forholde sig dialogisk til Mettes perspektiv.

8.2.5. Delkonklusion

Indledningsvis i min analyse af uddraget tolker jeg, hvorledes konsulenten er inkongruent, da hun ikke er i stand til at give Poul et svar, men alligevel prøver. Jeg tolker ydermere, at Pouls spørgsmål afføder, at konsulenten bliver stillet overfor en af sine uafgrænsede sider. Jeg tolker ydermere, at mødet med sin uafgrænsede side kan være medvirkende til den førnævnte inkongruens. Jeg tolker hertil, at konsulenten efterfølgende søger at forholde sig organismisk selvrefleksivt til den uafgrænsede side, som hun oplevede. Jeg tolker desuden, at konsulenten, inden sit møde med den uafgrænsede side, gennem kognitiv selvrefleksivitet i første-personsperspektivet, har sprogliggjort sin frygt for ikke at blive oplevet som professionel. På trods heraf, tolker jeg, at frygten alligevel får lov at fylde i relationen, hvilket jeg tolker som et udtryk for, at konsulentens afgrænsede side ikke er blevet helt sprogliggjort gennem hendes refleksioner herom.

Jeg tolker i min analyse desuden, at konsulenten forholder sig kognitivt selvrefleksivt til sin egen forståelse af, hvad trænerrollen betyder for hendes virke i praksis. Hertil tolker jeg, at konsulenten har en forventning om, at trænerrollen vil indeholde ekspertkonsultation. Jeg tolker ydermere, i tråd med konsulentens forventninger, at trænerrollen gennemgående i uddraget kommer til udtryk som ekspertkonsultation,

gennem en vurderende forholdemåde hos konsulenten. På trods heraf tolker jeg løbende inddragelse af elementer af en dialogisk forholdemåde. Jeg tolker med afsæt heri, at konsulenten løbende i uddraget skifter mellem en ekspertrolle og en dialogisk forholdemåde. Den dialogiske forholdemåde kommer særligt i spil gennem invitation til deltagerinteraktion, mens ekspertrollen ses ift. vurderinger af det sagte i disse interaktioner.

Jeg tolker ydermere, at på trods af en dialogisk indgangsvinkel til igangsættelse af refleksion og interaktion hos deltagerne, sker der ikke refleksion i anden-personsperspektivet. Konsulenten søger således kun i et begrænset omfang at reflektere sammen med deltagerne, men forholder sig i stedet vurderende til de refleksioner, som deltagerne italesætter, hvorfor den dialogiske forholdemåde kun bliver til igangsættelse af interaktionen. Jeg undre mig hertil over, om selvrefleksion i anden-personsperspektivet og perspektiv bevidsthed begrænses af ekspertrollens position som mervidende.

8.3. Delanalyse 3

Det er 2. kursusdag. Inden uddraget af kursusgangen (bilag 3), lavede konsulenten en dialogisk cirkel⁷, hvor refleksioner over den foregående kursusgang blev italesat. Om denne øvelser skriver hun i sin logbog:

"Den dialogiske cirkel gik bare så godt! At kalde den dialogisk cirkel er måske så meget sagt, for jeg leverede løbende ekspertviden, når der var noget, som de ikke forstod, men min nysgerrighed på deres perspektiver, søgte jeg at undersøge gennem en dialogisk forholdemåde. Vi talte om de emner, som de var optagede af, vi lavede så at sige sammen en dagsorden, jeg bestemte ikke slagets gang. Jeg tror, at jeg vil prøve samme tilgang til opsamling efter øvelserne, for jeg oplevede, at det gav en rigtig god samtale, hvor de ikke kun talte med mig, men også med hinanden."

(Bilag 5, uddrag 7)

⁷ Dialogisk cirkel er øvelse som tager afsæt i den dialogiske forholdemåde jf. afsnit 6.1.

Som det kommer til udtryk i ovenstående citat omkring konsulentens efter-refleksioner i forbindelse med afviklingen af den dialogiske cirkel, havde konsulenten en god oplevelse forbundet hertil. Disse erkendelser tolker jeg, at hun bliver i stand til at sprogliggøre gennem andenrefleksivitet i første-personsperspektivet. Hun får således erkendelserne ved at forholde sig reflektivt til de relationer og dertilhørende interaktioner, som hun var en del af. Konsulentens refleksioner over øvelsen fører til, at hun, i henhold til specialets forskningsdesign, foretager en justering ift., hvorledes hun vil lave opsamling på øvelser senere på dagen. Uddraget som delanalyse 3 har afsæt i viser denne opsamling.

Lige inden uddraget begynder, har deltagerne været ude at arbejde i mindre grupper, hvor én skulle agere supervisor, én supervisant og de øvrige i gruppen (1-2 personer) skulle være observatører. Øvelsen bestod i at supervisor skulle øve kontraktarbejde, mens observatørerne efterfølgende skulle give feedback til dette kontraktarbejde med afsæt i feedback-modellen. Øvelsen blev udført to gange, med et rolleskifte imellem.

8.3.1. Part 1

Som jeg har italesat i indledningen til nærværende delanalyse, tager uddraget for delanalyse 3 afsæt samme metode, som konsulenten brugte tidligere på dagen. Denne metode var en dialogisk cirkel kombineret med ekspertviden (jf. ovenstående citat fra konsulentens logbog). En dialogisk cirkel tager udgangspunkt i en dialogisk forholdemåde, og kan derfor som udgangspunkt forstås som dialogisk procesfacilitering. Konsulenten vælger dog i sin brug af metoden at bidrage med ekspertviden. Konsulenten har ydermere bestemt dialogcirkelns indholdsmæssige vinkel. Inddragelsen af ekspertviden og den indholdsmæssige agenda tolker jeg som et udtryk for, at metoden bruges en rammesætning af opsamlingen i uddraget, snarere end den er et udtryk for dialogisk procesfacilitering. Konsulenten faciliterer således ikke kun den dialogiske cirkel, men også det indholdsmæssige plan. Dette tolker jeg som, at metoden er et udtryk for undervisning med afsæt i ekspertviden, men med en dialogisk indgangsvinkel.

Uddraget indledes med et spørgsmål fra konsulenten *"nå hvordan var det her?"* (bilag 3, linje 5). Jeg forstår dette spørgsmål som et udtryk for, at konsulenten er nysgerrig på deltagernes perspektiver i forhold til øvelsen af kontraktarbejde. Dette tolker jeg som et udtryk for, at konsulenten anlægger en dialogisk forholdemåde. Rita responderer på konsulentens spørgsmål med *"supervisoren (red. supervisanten) skal ikke lige komme med sådan et problem, hun nærmest allerede har sagt det hele, så er det jo ikke nemt at fatte"* (bilag 3, linje 45-46). Konsulenten forholder sig hertil med *"jeg vil sige, det problem var også meget (.) det var en kontrakt, man lynhurtigt var igennem."* (bilag 3, linje 47-48) hvilket jeg tolker som et udtryk for, at konsulenten træder ind i ekspertrollen, idet hun forholder sig vurderende til Ritas svar. Dette underbygges af, at hun herefter italesætter *"jeg kan godt forstå, det var svært"* (bilag 3, linje 50) , hvilket jeg tolker som et udtryk for, at konsulenten har en forståelse af, at Rita fandt øvelsen svær, på trods af at dette ikke er direkte sagt. Konsulenten forholder sig således ikke undersøgende til, hvorvidt hendes perspektiv er rigtigt, men reagerer med afsæt heri ved at tilkendegive, at hun godt kan forstå, at det var svært, hvilket underbygger hendes ekspertrolle. Denne indtræden i ekspertrollen underbygger desuden min tolkning om, at den dialogiske cirkel bliver en dialogisk rammesætning, hvor konsulenten er facilitator på det indholdsmæssige plan og derved får en ekspertposition.

8.3.2. Part 2

I nedenstående citat kommer det til udtryk, at Hanne finder det svært at orientere sig i de forskellige tilgange til supervision, som hun gennem tiden er blevet bekendt med. Hertil tolker jeg, at konsulenten forholder sig til Hannes forvirring ved at indtage en ekspertrolle. Denne tolkning tager afsæt i, at konsulenten ikke indtager en undersøgende position ift. Hannes forvirring, men i stedet giver en teoretisk forklaring på forskellige supervisionstilgange.

"Hanne og så havde jeg også (.) jeg havde måske lidt svært ved at holde alle de forskellige supervisionsmåder, jeg har fået lært hen ad vejen, adskilt fra hinanden (slår ud med armene) og hvornår gør jeg så det ene og hvornår gør

jeg så det andet? Eller kommer jeg til at gøre noget forkert? Men det gør man jo ikke, det ved jeg godt (.) men de minder så meget om hinanden (.) og de er mixet så meget sammen, synes jeg, i mit hoved.

Konsulent altså (.) det bliver, det jo også nemt (.) vi diskuterede det faktisk også ovre ved Poul (peger over mod Poul) altså hvor han spurgte, hvad forskellen var på netop systemisk tilgang (peger mod Hanne) som du også refererer til og (1.5) man kan sige, man bestemmer jo selv som supervisor, hvad (slår ud med hænderne) man gør men (.) jeg ville personligt ikke blande to tilgange, fordi det ligesom (.) har nogle modstridende punkter, for eksempel talte vi også om (peger mod Poul) i forhold til systemisk tilgang, som du (vender hænderne mod Hanne) øhm (.) refererede til der (.) der ser man (.) altså den her tilgang til udvikling (peger mod sit PowerPoint show på væggen bag gruppen) ser man individet som den mindste størrelse (illustrerer en lille størrelse med hænderne) (.) at man skaber forandring i individet sammen med gruppen (.) at gruppen kan hjælpe individet, men der hvor udviklingen sker, er i individet (slår hænderne mod brystet) (.) i en systemisk tilgang vil man sige, at den mindste enhed er gruppen (.) individet er til i kraft af gruppen (.) at man ikke kan ændre individet, men man kan ændre den måde gruppen er sammen på (.) og der er derfor man stiller (.) laver sådan en (.) hvad hedder det (.) refleksionsøvelse som du her refererede til (ser mod Hanne) (.) hvor man kan sige, man snakker udenom en tredje.

Hanne men det kan jo også sætte nogle tanker i gang i individet.

Konsulent ja, det er jo det, men det er en anden tilgang, så man må jo, det er jo ens opgave som supervisor selv at vælge, kan man sige.

Hanne ja, men det er det, jeg synes er svært, i hvert fald for mig (slår sig på brystet).

Konsulent ja, men ja, det er jo også svært, det er jo nemt at komme til at blande dem sammen (uf) (.) men ja (.) det bestemmer (laver situationstegn med hænderne) man jo altså, jeg bestemmer jo ikke, hvordan man gør, kan man sige (.) men det er jo op til en selv (.) men ja, man kan jo nemt komme til at blande dem sammen, men hvis man blander dem sammen, skal man også vide, at det jo er to forskellige måder at lære på eller to forskellige

verdensforståelser ja (trækker på skulderne) (3.0) eller tre eller fire eller hvor mange man nu kender."

(Bilag 3, linje 87-126)

Efter konsulentens teoretiske gennemgang forholder Hanne sig til en systemisk refleksionsøvelse, som konsulenten italesatte. Hanne finder øvelsen givende ift. at igangsætte tanker hos individet. Dette forholder konsulenten sig til med en henvisning om, at det er en anden tilgang (end den dialogiske). Konsulenten afskriver ikke, at man kan anvende øvelsen, men italesætter at det er supervisors opgave at vælge. Dette kan på den ene side tolkes som, at konsulenten besidder perspektivbevidsthed, idet hun ikke afskriver Hannes perspektiv, men i stedet anerkender, at det eksisterer. Dog kan det alligevel tolkes som mangel på perspektiv bevidsthed, idet konsulenten ikke forholder sig undersøgende til Hannes perspektiv. Hanne giver desuden udtryk for, at hun "*synes er svært, i hvert fald for mig*". Dette tolker jeg som et udtryk for, at Hanne er kongruent overfor konsulenten, med hvilket hun prøver at forklare konsulenten, hvorfor hun blander rundt i metoderne. Jeg ser dog ikke konsulenten forholde sig til dette perspektiv, hvorfor jeg igen tolker en manglende perspektiv bevidsthed. Konsulenten er således optaget af at udfolde sine egne tanker omkring, hvad der kan være svært, men er ikke hjælpsom med at undersøge og udfolde Hannes.

8.3.3. Part 3

Efter samtalen om forskellige tilgange til supervision spørger konsulenten, som det ses i nedenstående citat, om der er andre kommentarer. Dette efterfølges af en lang pause, som afstedkommer, at konsulenten vælger at italesætte, at hun oplever, at deltagerne finder det (kontraktarbejdet) svært. Denne italesættelse efterfølges af et spørgsmål om, om deltagerne har brug for, at konsulenten viser, hvordan hun ville have gjort.

"Konsulent er der andre kommentarer?

(5.0)

Konsulent jeg oplever, at I øh (.) at I fandt det svært (.) har I brug for at se det, at jeg viser, hvordan jeg ville have gjort (.) eller er det lige meget?"

(Bilag 3, linje 128-131)

Jeg tolker konsulentens italesættelse af sin oplevelse som et udtryk for, at hun er kongruent, idet hun indvier deltagerne i sine indre dialoger, følelser og erkendelser. Denne tolkning underbygges af konsulentens egne logbogsnotater (se nedenfor), hvor hun italesætter, at hun oplever, at deltagerne finder kontraktarbejdet svært.

Da vi underviste på plejecenteret tilbage på 7. Semester, havde vi en succesoplevelse med at stille os selv til rådighed som eksempel, så det blev lidt mere håndgribeligt, hvad vi talte om, så da jeg fik en følelse af, at deltagerne fandt kontraktarbejdet ret svært, tænkte jeg "Hvad pokker, jeg prøver sgu igen".

(Bilag 5, uddrag 8)

Konsulentens kongruens tolker jeg desuden som et forsøg på at anlægge en dialogisk forholdemåde, idet hun inviterer deltagerne til at reflektere over hendes perspektiv og italesætte deres egne.

Konsulentens tilbud om at stille sig selv som eksempel kan tolkes som et udtryk for ekspertkonsultation. Det kan det med afsæt i, at konsulentens tilbud kan forstås som et tilbud om at se det gode eksempel, som derved bliver et udtryk for ekspertviden, som ved fremvisning for deltagerne udvider deres kompetencer. Tilbuddet kan dog også tolkes som et udtryk for lægerollen, da konsulenten italesætter en diagnose omkring, at deltagerne fandt kontraktarbejdet svært, for herefter at tilbyde en behandling/løsningsforslag af denne diagnose i form af tilbuddet om at stille sig selv som eksempel.

Både ekspertrollen og lægerollen er begge et udtryk for en konsultationstilgang, hvor konsulenten tillægges mere viden end klienten (jf. kapitel 6, afsnit 6.5). I citatet ser vi, hvorledes konsulenten lægger tryk på sætningen "*hvordan jeg ville have gjort*" (bilag 3, linje 131). Dette tolker jeg som et udtryk for, at konsulenten søger at forholde sig dialogisk til sin ekspertrolle ved at metakommunikere herom. Jeg tolker ydermere, at

dette afføder en perspektiv bevidsthed, idet hun anerkender, at hendes udlægning blot er en *mulig* måde at udføre kontraktarbejdet på, og at hun derfor er åben overfor at undersøge andre måder at gøre det på, altså andre perspektiver. Denne tolkning kan ydermere underbygges af konsulentens efterfølgende udtagelse (se nedenstående citat), hvor hun italesætter, at det blot er sit perspektiv, som hun tilbyder.

"Konsulent ikke at jeg har et konkret svar (slår armene ud til siden) fordi der er jo mange måder at gøre det på, eller man finder jo sin egen stil, men jeg vil godt tilbyde mit perspektiv, hvis det kan være hjælpsomt (...)"

(Bilag 3, linje 134-136)

Konsulentens metakommunikation om sin rolle og den deraf følgende perspektiv bevidsthed, tolker jeg desuden som et udtryk for, at konsulenten er kongruent. Dette tolker jeg med afsæt i, at hun italesætter sin perspektiv bevidsthed, hvorfor hendes indre tanker og erkendelser også er det, hun giver udtryk for overfor deltagerne.

Tilbuddet om illustration af kontraktarbejdet kan desuden forstås, som at konsulenten indtræder i trænerrollen, hvor hun søger at træne deltagernes kontraktarbejdskompetencer gennem sin egen ekspertrolle. Jeg anskuer ikke den tidligere tolkning om perspektiv bevidsthed som et udtryk for proceskonsultation, da tilbuddet, som italesat, kan tolkes som et udtryk for ekspertviden, som på trods heraf rummer elementer fra den dialogiske forholdemåde udtrykt som perspektiv bevidstheden. Konsulenten befinder sig derved i en trænerrolle, som ikke er 100 % ekspertrådgivning men ej heller dialogisk.

8.3.4. Delkonklusion

Indledningsvis i delanalyse 3 tolker jeg, hvorledes den dialogiske cirkel bliver udtryk for en dialogisk rammesætning snarere end egentlig dialogisk procesfacilitering. Jeg tolker hertil, at konsulenten udover at facilitere cirklen også bliver faciliterende for indholdet, hvorfor jeg tolker, at den dialogiske cirkel er et udtryk for ekspertkonsultation med en dialogisk indgangsvinkel

I sit forslag om illustration af kontraktarbejdet tolker jeg, at konsulentens anlægger en dialogisk forholdemåde, idet jeg tolker, at konsulentens er kongruent ift. sin oplevelse af, at deltagerne finder kontraktarbejdet svært. Hertil tolker jeg, at hun metakommunikerer omkring sin ekspertrolle, hvilket afføder en perspektiv bevidsthed. Jeg tolker ydermere, at konsulentens bliver kongruent ift. at italesætte sit eget perspektiv.

Jeg tolker desuden, at konsulentens forslag om at vise et eksempel på kontraktarbejdet, trods den dialogiske forholdemåde, bliver et udtryk for ekspertkonsultation, idet den illustrerer hendes ekspertviden. Som et alternativ hertil kan det desuden tolkes som et udtryk for lægekonsultation, hvor hun stiller en diagnose for derefter at levere en løsning i form af selv at vise kontraktarbejdet.

Jeg tolker ydermere, at konsulentens med sit bud på udførelse af kontraktarbejdet er et udtryk for, at hun træder ind i trænerrollen. Som italesat tolker jeg uddraget som et udtryk for ekspertkonsultation med afsæt i en dialogisk forholdemåde. Jeg tolker i henhold hertil, at trænerrollen hverken bliver et udtryk for en 100% dialogisk forholdemåde eller proceskonsultation, men ej heller et udtryk for 100 % ekspertkonsultation.

8.4. Delanalyse 4

Det er den tredje og sidste kursusdag. Dagen er netop startet og det er her uddraget, som danner rammen om delanalyse 4, begynder. Der er på dagen en ny deltager, Susanne. Som beskrevet i delanalyse 3 havde konsulentens på 2. Kursusdag faciliteret en dialogisk cirkel som rammesætning for refleksion over de begreber, der blev præsenteret på kursets første dag. Konsulentens vurderede, at øvelsen forløb succesfuldt (se nedenstående citat), hvorfor hun igen vælger at tage denne metode i brug til at reflektere over begreber og elementer fra kursets anden dag.

8.4.1. Part 1

Som beskrevet indledningsvis i nærværende delanalyse har konsulentten valgt at indlede 3. Kursusgang med samme metode som ved kursusgang 2, en dialogisk cirkel. Som jeg italesatte i delanalyse 3, forstår jeg konsulentens brug af den dialogiske cirkel som en rammesætning for samtalen, ikke som et udtryk for egentlig dialogisk procesfacilitering. Dette med afsæt i, at konsulentten bidrager med ekspertviden og desuden er facilitator på samtalens indhold. Jeg anskuer således konsulentens brug af den dialogiske cirkel som et udtryk for undervisning, som har en dialogisk indgangsvinkel. Konsulentten har i sin logbog noteret følgende før-refleksioner omkring inddragelse af metoden igen på kursets tredje dag:

"Sidste gang anvendte jeg en dialogisk cirkel til at få deltagerne til at reflektere over de begreber og elementer, som den foregående kursusgang havde budt på. Selvom ikke alle kunne huske begreberne og deres indhold fik de sammen italesat nogle fælles forståelser. Det blev dog ikke 100% dialogisk, da jeg bidrog med ekspertviden, men jeg oplevede det alligevel som succesfuldt, da de sammen hjalp hinanden med at blive klogere, og det var trods alt målet. Jeg er i tvivl om, hvor meget de kan huske fra gang til gang, og derfor vil jeg gerne tilbyde dem endnu en opfriskning, hvis det har brug for det. Er det tilfældet vil jeg anvende samme metode, da jeg synes den var god til at de, i fællesskab, fik italesat de forskellige begreber. Jeg synes desuden, at det begrænsede, hvor meget ekspertviden de inviterede mig til at levere."

(Bilag 5, uddrag 9)

Som nævnt er ovenstående citat konsulentens før-refleksioner omkring endnu en inddragelse af den dialogiske cirkel. Jeg tolker konsulentens overvejeler i logbogen som kognitiv selvrefleksivitet i første-personsperspektivet, idet hun gør sig tanker om og forholder sig til sine egne holdninger og tanker. Hun reflekterer således over, hvordan hendes egen indtræden i praksis forløb, herunder at den dialogiske cirkel ikke var 100% dialogisk, men at hun også formidlede ekspertviden.

Udover at være et udtryk for refleksion i første-personsperspektivet, tolker jeg ydermere konsulentens refleksioner i logbogen som et udtryk for et ønske den følgende kursusgang om at reflektere i anden-personsperspektivet. Dette kommer til udtryk ved det, som jeg tolker som perspektiv bevidsthed. Dette tolker jeg med afsæt i, at hun, gennem før nævnte kognitive refleksion i første-personsperspektivet, er blevet bevidst om eget perspektiv *"Jeg er i tvivl om, hvor meget de kan huske fra gang til gang"* men samtidig er opmærksom på, at det ikke er sikkert, at deltagerne har samme perspektiv, hvorfor hun er nysgerrig på dette *"(...) derfor vil jeg gerne tilbyde dem endnu en opfriskning, hvis det har brug for det"*. Hun træder således ud af sit eget perspektiv og udtrykker ønske om at reflektere over dette sammen med deltagerne, hvilket jeg tolker som et ønske om refleksion i anden-personsperspektivet. Ønsket om at være refleksiv sammen med deltagerne tolker jeg ydermere som et udtryk for et ønske om at træde ind i proceskonsulentrollen og anlægge en dialogisk forholdemåde.

I nedenstående citat ses det, hvorledes konsulentens spørger deltagerne, hvorvidt de har brug for, at begreberne gennemgås. Hertil er det kun Rita der tilkendegiver, at dette er tilfældet, der er ingen respons fra de øvrige deltagere. Konsulenten vælger herefter at igangsætte den dialogiske cirkel.

"Konsulent ja (.) øhm spørgsmålet er, om vi har brug for at genopfriske? Det fordi, vi skal bruge dem alle sammen i dag, vi (.) sidste gang snakkede vi om til slut, at I rigtig godt kunne tænke jer, at nu skulle vi prøve at tage en hel samtale, fordi der var lidt frustrationer omkring at "jamen vi vil snakke noget mere" så det skal vi da øhm (.) har I brug for, at vi går i gennem dem? (ser rundt på deltagerne).

Rita det kunne nok være godt nok (peger mod Susanne)."

(Bilag 4, linje 14-20)

På trods af min tolkning omkring konsulentens ønske om dialogisk procesfacilitering tolker jeg, at hendes spørgsmål italesætter en underlæggende præmis om, at hvis deltagerne skal *"snakke noget mere"*, så skal de kunne bruge begreberne. Jeg tolker således, at konsulentens lægger spørgsmålet ud til en gruppebeslutning, selvom hun

allerede har bestemt præmissen. Konsulentens vælger i sit spørgsmål at inkludere sig selv i *"om vi har brug for"*, hvilket jeg tolker, deltagerne kan forstå som et bedrevidende "vi", idet konsulenten godt kender begreberne. Jeg tolker hertil, at konsulenten gennem sit "vi" inkluderer deltagerne i beslutningen, på trods af, at hun allerede har defineret, at deltagerne har brug for genopfriskning, hvilket underbygger tolkningen om, at konsulenten er indholdsfaciliterende.

I citatet ses det desuden, at det kun er Rita, der svarer. Dette kan tolkes som et udtryk for, at deltagerne forstår konsulenten som eksperten, der ved, hvad de har brug for, og derigennem har accepteret konsulenten som den indholdsstyrende. De manglende svar kan dog også være et udtryk for, at konsulenten søger at anlægge en dialogisk forholdemåde ift. at undersøge, hvor gruppen er ift. til begrebsforståelse. Hertil kan man diskutere, hvorvidt man kan forholde sig dialogisk overfor en hel gruppe, da man ikke kan forholde sig dialogisk til alle på én gang. Grupper kan desuden rumme forskellige behov, som kan skabe potentielle konflikter. De manglende svar kan derfor også tolkes som et udtryk for, at en eventuel modsigelse af Rita kan afføde en konflikt.

Ritas svar kan med afsæt i den gestikulerende bevægelse mod Susanne, desuden tolkes som, at hun søger at inddrage Susanne i beslutningen. Dette tolker jeg som et muligt udtryk for, at Rita er usikker, og derfor søger at inddrage flere i svaret til konsulentens spørgsmål. Med afsæt i denne tolkning, kan man stille spørgsmål ved, om den manglende svarrespons fra deltagerne er et udtryk for, at de er usikre. Er dette tilfældet tolker jeg, at konsulenten ikke anerkender denne usikkerhed, da hun ikke forholder sig nysgerrigt til de manglende svar, men blot forholder sig til Ritas svar som et udtryk for et gruppeønske.

8.4.2. Part 2

I nedenstående citat ses det, hvorledes samtalen har bevæget sig over i at handle om de konkrete begreber. Konsulenten har ikke spurgt til et specifikt begreb, men Rita tager taleturen og bringer nøgleord på banen.

"Rita jamen nøgleord det er det, man ligesom hører personen (.) og så skal man bruge det til at arbejde videre med, ikke?"

Konsulent mmh

Rita som man gerne vil snakke om, ikke også?"

Konsulent jo.

Rita ja.

Konsulent kan du huske, hvordan man kunne bruge det?"

Rita ja (.) hvordan var det nu lige, det var.

Poul man kunne gentage nøgleordene og altså "du siger, du har angst".

Konsulent mmh.

Poul når du siger (.) altså blive ved med at bruge nøgleordet, når man spørger ind.

Konsulent ja (.) var det noget, der var brugbart? (ser rundt på deltagerne) mmh.

Poul mmh.

Konsulent kan I huske, hvad vi mere har talt om, som vi kan bruge som (.) altså vi havde lavet sådan en lille værktøjskasse af ting, som man ligesom kunne åbne op for, også når vi lavede kontaktarbejdet og når vi lavede feedbacken og sådan noget (.) kan I huske andre?"

(Bilag 4, linje 25-42)

Jeg tolker Ritas initiativ til at tale om nøgleord som et udtryk for, at konsulenten er lykkes med at anvende den føromtalt dialogiske forholdemåde til igangsættelse af interaktion. Jeg tolker ydermere, at Rita gennem interaktionen løbende søger bekræftelse hos konsulenten, dette kommer til udtryk gennem "ikke?" og "ikke også?", en bekræftelse som jeg tolker konsulenten giver gennem bekræftende minimalrespons. Dette tolker jeg som et udtryk for, at konsulenten, på trods af den dialogiske forholdemåde, også har en position som ekspert. Dette underbygger desuden tolkningen om, at konsulenten er faciliterende af samtalens indhold.

Da konsulenten stiller et nyt spørgsmål "kan du huske, hvordan man kunne bruge det?" kan Rita umiddelbart ikke svare, hvorefter Poul bidrager med et svar. Dette tolker jeg som et udtryk for, at konsulenten gennem en dialogisk forholdemåde er lykkes med at få

deltagerne til at reflektere og tale sammen, på trods af den usikkerhed hos dem, som jeg tolkede tidligere.

Konsulenten spørger slutteligt, om deltagerne kan huske andre begreber fra den værktøjskasse, som de lavede på kursusgang 2. Dette spørgsmål kan tolkes som et lukket spørgsmål, da man kan svare ja eller nej. Derudover kan det tolkes som et ledende spørgsmål, da jeg tolker det som en opfordring til, at deltagerne udfolder flere begreber. Jeg tolker altså en dagsorden hos konsulenten, som kommer til udtryk gennem en høflig invitation til interaktion frem for blot at sige, at deltagerne *skal* udfolde flere begreber, hvilket jeg tolker som et dialogisk element.

På trods af sit ønske om at lave en dialogisk cirkel, en metode som tager afsæt i en dialogisk forholdemåde, tolker jeg, at konsulenten løbende gennem delanalyse 4 underbygger sin indholdsfaciliterende rolle og dermed sin ekspertrolle. Denne tolkning ses eksempelvis i nedenstående citat. Dette kommer til udtryk ved, at Jonas spørger, om der var fire begreber, hvortil konsulenten gennem opremsning af begreberne tilkendegiver, at han har ret. Hun giver, på Jonas' opfordring, således indblik i sin ekspertviden og placerer sig derved i den ekspertrolle, som han inviterer hende til, gennem sit spørgsmål. Jeg tolker desuden, at Jonas gennem "*ikke også?*" i sit spørgsmål søger bekræftelse hos konsulenten, et ønske om bekræftelse som jeg tolker, at konsulenten ikke imødekommer.

"Jonas der var fire begreber der, ikke også?"

Konsulent der var metakommunikation og parafrase og spejling og nøgleord og man kan sige, nøgleordene var dem, hvor vi, ja hev fat i nogle ord og brugte dem til at åbne videre, så man altså, så supervisanten (.) hvis man nu siger "jeg har angst" eller et eller andet, man griber jo fat i de ord, så man ligesom skal forklare de ord, som man egentlig siger, fordi man (.) nogle gange siger noget, som man måske ikke lige har tænkt over, hvad man lægger i ordet (.) så det ligesom bliver brugt til at reflektere over det sagte (.) og så var der parafrase, hvor man ligesom gentager (.) det må godt være (.) det behøver ikke blive gentaget ordret men (.) man ligesom øhm (.) man gentager essensen af det

der bliver sagt for ligesom (.) at tjekke forestillinger omkring, har vi egentlig forstået det her rigtigt (.) fordi nogle gang så kan man jo godt opleve, man ikke forstår det samme (.) mmh (.). så var der metakommunikation (2.0) kan I huske brugte I det? Kan I huske noget om det?"

(Bilag 4, linje 57-72)

Tolkningen omkring hyppig indtræden i ekspertrollen løbende gennem delanalyse 4 tolker jeg ydermere komme til udtryk i nedenstående citat.

"Hanne jeg kan ligeså godt indrømme det, jeg kan ikke huske noget."

(Bilag 4, linje 74)

I citatet tilkendegiver Hanne, at hun ikke kan huske nogle af de begreber, som vi så konsulenten undervise i i forrige afsnit. Jeg tolker citatet som et udtryk for, at Hanne har en forventning som, at konsulenten har en vurderende rolle omkring, hvad Hanne bør vide, hvilket underbygger, at hun forstår konsulenten som ekspert. At tolkningen er affødt af den undervisning, som konsulenten netop har leveret, tolker jeg som et udtryk for, at Hanne anskuer undervisning som ekspertkonsultation, hvilket underbygger specialets præmis omkring, at undervisning kommer til udtryk som ekspertkonsultation (jf. afsnit 6.5.). Hannes udtagelse kan desuden tolkes som et udtryk for kongruens. Hun er kongruent omkring, at hun ikke kan huske det. Dette kan endvidere tolkes som et udtryk for usikkerhed, som hun gennem sin kongruens søger bekræftelse for hos konsulenten, en bekræftelse som hun ikke får.

I nedenstående citat tolker jeg endnu et eksempel på konsulentens position som ekspert. Tolkningen tager afsæt i, at konsulenten ikke er nysgerrig og undersøgende over for, hvorfor Hanne har en oplevelse af, at bestemte begreber ikke var i brug på den foregående kursusgang. I stedet italesætter konsulenten blot sit eget perspektiv om, at begreberne var i spil. Konsulenten sætter sig derved i en position, hvor hendes viden er mere sand end Hannes, hvorfor jeg anskuer det som ekspertkonsultation. Jeg tolker desuden Hannes svar som endnu et udtryk for, at hun endnu engang søger bekræftelse hos konsulenten omkring sin usikkerhed, hvilket konsulenten dog ikke imødekommer.

*"Hanne jeg tror ikke, vi kom så langt sidste gang, at vi fik lov at prøve det.
Konsulent vi brugte det faktisk allerede den første gang, hvor vi ligesom havde de der
fire nøglebegreber til at ligesom at få åbnet op."*

(Bilag 4, linje 88-90)

8.4.3. Part 3

Samtalen op til kommende citat handler stadig om, hvordan begreberne fra værktøjsskassen skal forstås. Efter en dialogrække med Jonas, hvor konsulenten har undervist/leveret ekspertviden omkring begreberne, bidrager Hanne til samtalen med følgende:

*"Hanne altså jeg sidder, jeg sidder faktisk og tænker på, at jeg tror (.) ikke at vi måske
kan det til perfektion, men jeg tror, vi gør nogle af de der ting, men det der (.)
når du stiller et spørgsmål "kan vi huske, hvad det var, vi snakkede om? Jeg
kan ikke huske ordene.*

Konsulent nej.

*Hanne for de forskellige ting (.) så derfor får jeg ikke lige sagt noget, når du spørger
(.) men jeg tror godt, vi kan metoden uden nødvendigvis at vide, at det hedder
både det ene og det andet altså.*

Konsulent ja.

*Hanne man kan også godt bruge en sav uden at vide om det hedder en fukssvans
eller om det hedder (.) ikke også.*

Konsulent lige præcis.

Hanne ja.

*Konsulent ja (.) man kan sige, det her er heller til for at jeg tjekke, om I kan jeres ting,
det er bare for at finde ud af, hvor langt vi lige er.*

*Hanne jeg kan i hvert fald mærke på mig selv og jeg kan også mærke på de andre, jeg
kan mærke på mig selv (tager sig til brystet), at når du stiller de spørgsmål, så
tænker jeg "åh fuck, jeg kan ikke huske, hvad det var".*

(Bilag 4, linje 179-196)

I ovenstående citat kommer det til udtryk, hvorledes Hanne forsøger at forklare, hvorfor hun ikke kan svare på konsulentens spørgsmål. Dette tolker jeg som et udtryk for, at hun anskuer konsulenten som en ekspert, hvortil hun skal levere nogle svar. Konsulenten italesætter, hvorledes det ikke er hensigten. Jeg tolker konsulentens svar som et udtryk for, at hun søger at være kongruent. Hun vil gerne indvie Hanne i, at Hannes perspektiv på hendes tanker, ikke svarer til de tanker konsulenten rent faktisk har. I nedenstående ses det, hvorledes det af konsulentens logbog fremgår, at hun er opmærksom på, at de muligvis har forskellige perspektiver.

"I snakken om begreberne følte jeg, at Hanne og jeg talte forbi hinanden igen og igen. Jeg følte, at hun beskyldte mig for at have skjulte intentioner med mine spørgsmål, selvom jeg blot var interesseret i at indgå i en hjælperrolle, som skulle bidrage til at de sammen kunne reflektere over begreberne. Jeg prøvede at være kongruent omkring, at jeg ikke var en kontrollant, men jeg følte ikke, at hun troede på mig. Det blev virkelig utilpas og jeg kunne mærke, hvordan det gav mig en god kulør fra navlen og op, og jeg havde svært ved at finde ud af, hvad jeg skulle gøre af mig selv."

(Bilag 5, uddrag 10)

Jeg tolker desuden samtalen med Hanne som endnu et udtryk for, at Hanne er kongruent omkring sine følelser. Jeg tolker dette som et endnu et udtryk for, at Hanne har en usikkerhed, som hun søger bekræftelse på hos konsulenten. Jeg tolker, at konsulenten ikke anerkender Hannes følelsesmæssige behov for denne bekræftelse.

Konsulenten beskriver i sine efter-refleksioner i ovenstående logbogscitat, hvorledes hun fysisk blev påvirket af samtalen med Hanne. Jeg tolker denne fysiske påvirkning som et muligt udtryk for, at konsulenten bliver stillet overfor en af sine uafgrænsede sider. Denne tolkning underbygges af logbogsnotater, som konsulenten har gjort sig i forbindelse med, at hun, senere i samtalen, søger at begrunde sit metodevalg.

"Jeg kunne mærke, at Hannes mistro til mig blev ved at fylde i mig, uden at jeg kunne håndtere den, men da hun så begyndte at tale om, at det var synd for mig, blev jeg om end endnu mere rød i skallen, end jeg allerede var. Af en eller anden grund gjorde det mig også ret hidsig, at jeg følte, at hun skulle kloge sig på min nysgerrighed og det fik nok lov at fylde."

(Bilag 5, uddrag 11)

I citatet kommer det til udtryk, hvorledes konsulenten har svært ved at håndtere de følelser, som Hanne vækkede i hende, og hvorledes disse i løbet af samtalen bliver mere udtalt og får lov at fylde i samtalen, hvorfor dette underbygger, at konsulenten har mødt en af sine uafgrænsede sider i mødet med Hanne. Jeg tolker ydermere, at konsulenten søger at forholde sig selvrefleksivt hertil, i det hun gennem sin logbogsskrivning får sprogliggjort sine oplevelser og refleksioner over, hvorledes dette påvirkede relationen og samtalen *"(...) og det fik nok lov at fylde."*

Sidstnævnte citat udspringer af, som tidligere italesat, at konsulenten søger at begrunde sit metodevalg, en argumentation som fylder resten af uddraget (bilag 4, linje 238- 747). Om denne argumentation skriver konsulenten følgende efter-refleksioner:

"Jeg havde et enormt behov for at forklare mig. Jeg følte mig angrebet på mit metodevalg, et valg som har med specialet at gøre, ikke dem. Derfor blev jeg også irriteret over, at de mente, at de skulle forholde sig hertil, da det ikke har med kursets emne at gøre. Min argumentation var totalt forankret i teori, og det forværende nok situationen, for de kendte jo ikke teorierne. I stedet følte jeg, at de bare blev ved med at hentyde til en skjult dagsorden, de var som om de ikke hørte eller forstod min argumentation."

(Bilag 5, uddrag 12)

Med afsæt i logbogsnotaterne tolker jeg, at konsulenten har til hensigt at være kongruent, idet hun gerne vil indvie deltagerne i sin tanker omkring sit metodevalg, altså sit perspektiv, da hun har en oplevelse af, at de tolker hendes perspektiv anderledes. Jeg tolker ydermere, at trods konsulentens ønske om at være kongruent, er

det ikke således deltagerne oplever hende. Denne tolkning har afsæt i, at deltagerne bliver ved med at præsentere sine egne perspektiver, som det ligeledes kommer til udtryk i citatet fra logbogen. Denne tolkning tolker jeg underbygges af nedenstående citat.

"Hanne men jeg synes bare stadigvæk, at der er et spring fra, at jeg kan de der ord, du spørger mig om, til at jeg faktisk kan anvende dem uden at vide, om det hedder det ene eller det andet.

Konsulent ja.

Hanne der synes jeg, der er det, det kan du ikke mærke, om vi har rykket os på.

Konsulent nej, det er heller ikke meningen, ikke eller jo hvis jeg skulle forske videre, så ville det være meningen og gå ind og og diskutere, hvad lærer i enkeltvis, øh det det kan man ikke altså (.) det kan man ikke lave på en gang, altså et speciale (uf) så kunne man gå ind og diskutere, skulle man så undersøge det her og skulle man så prøve at gøre det her igen, men så have fokus på noget andet (.) man kan sige, humanistisk forskning er jo meget, så kigger vi her, så kigger vi her, så kigger vi her og ikke naturvidenskabelig, hvor man siger "okay nu har vi et eksperiment og så forventer vi, at nu kan jeg måle på dig (peger mod Hanne) at hvad du kan" (1.0) giver det mening?

Hanne ja, det giver mening for mig.

Konsulent ja.

(5.0)

Hanne men, men jeg bliver, men hvis du kom igen om en måned og spurgte mig om det samme, så ville jeg stå samme sted.

Konsulent ja.

Hanne med de ord der ville jeg gøre det, men dermed ikke sagt, at jeg ikke rykker mig, for jeg tænker jo, vi har i hvert fald snakket om (peger på Bente) vi synes, det var så synd for dig sidste gang, for vi sad bare som sådan nogle tågehoveder og sagde ingenting og jeg havde bare den samme fornemmelse igen, jeg tænkte "jeg har altså, jeg har jo ikke rykket mig".

(Bilag 4, linje 492-518)

I citatet vender Hanne endnu engang tilbage til, hvorvidt det er vigtigt, at hun kan begreberne og hvorledes dette ville være en læring, som konsulenten kan undersøge. Konsulenten har tidligere i samtalen italesat, at hun ikke har til hensigt at undersøge, hvorvidt der sker læring hos deltagerne (bilag 4, linje 395), og tilkendegiver endnu engang i citatet, at *"nej det er heller ikke meningen (...)".* Hanne forholder sig dog endnu engang til sin læring af begreberne *"(...) hvis du kom igen om en måned og spurgte mig om det samme, så ville jeg stå samme sted"*, hvilket jeg tolker som et udtryk for, at hun ikke oplever konsulenten som kongruent. Hanne italesætter ydermere at *"(...) vi synes, det var så synd for dig sidste gang, for vi sad bare som sådan nogle tågehoveder og sagde ingenting (...)"* en udtagelse som jeg tolker som et udtryk for, at Hannes perspektiv er, at konsulenten havde en forventning om, at de kunne svare, hvorfor det var synd for hende, at de ikke kunne. På trods af at konsulenten flere gange har italesat, at hun ikke har denne forventning, har Hanne dog stadig dette perspektiv, hvorfor dette underbygger tolkningen om, at Hanne ikke oplever konsulenten som kongruent. Jeg tolker ydermere, at Hannes manglende anerkendelse af konsulentens kongruens kan skyldes, at hendes perspektiv tager afsæt i hendes usikkerhed. Jeg tolker således, at Hannes udtagelser er endnu et forsøg på at få konsulenten til at anerkende hende følelsesmæssigt, hvilket konsulenten ikke gør. Dette tolker jeg som et udtryk for, at hverken konsulenten eller Hanne besidder perspektiv bevidsthed, hvorfor jeg tolker, at de hele tiden taler forbi hinanden. Jeg tolker hertil, at konsulentens manglende perspektiv bevidsthed kan have afsæt i hendes møde med sin uafgrænsede side.

Jeg har løbende i afsnit 8.4.3. italesat, hvorledes konsulenten argumenterer med afsæt i teoretisk viden. Denne argumentationsform tolker jeg som et udtryk for, at konsulenten indtræder i ekspertrollen, en tolkning der underbygges af, at hun ikke besidder perspektiv bevidsthed, men i stedet kun forholder sig til sit eget perspektiv. Dog kan den teoretiske argumentation, som nævnt, også tolkes som et udtryk for, at konsulenten søger at være kongruent. Denne tolkning kan ydermere anskues som et forsøg på metakommunikation, idet konsulenten med afsæt i sit forsøg på at være kongruent søger at italesætte de misforståelser, som hun oplever i forbindelse med sin oplevelse af, at der er forskellige perspektiver i spil.

8.4.4. Delkonklusion

Jeg har i delanalyse 4 tolket en gennemgående tendens til, at konsulenten indtræder i en ekspertrolle på trods af hensigten om at facilitere en dialogisk cirkel, som har afsæt i en dialogisk forholdemåde og derved må forstås som et udtryk for et ønske om proceskonsultation. Jeg tolker ydermere, at dette skyldes, at den dialogiske cirkel anvendes som rammesætning og at konsulenten er indholdsmæssigt styrende. Jeg tolker desuden, at konsulentens rolle som ekspert ofte er affødt af deltagernes forventninger omkring, at det er denne rolle hun indtræder i, hvilket underbygger konsulentens indholdsfaciliterende rolle.

Jeg tolker ydermere, at konsulenten lægger op til en dialogisk gruppebeslutning, men jeg forholder mig kritisk til, hvorvidt man kan forholde sig dialogisk til en helt gruppe på én gang, da uenighed i gruppen kan påvirke beslutningen. Hertil tolker jeg, at manglende svar på konsulentens spørgsmål kan have afsæt i denne problematik. De manglende svar tolker jeg desuden som et muligt udtryk for deltagernes usikkerhed, en usikkerhed konsulenten ikke anerkender. Hertil tolker jeg ydermere løbende, at deltagerne søger bekræftelse hos konsulenten, hvilket kun i begrænset omfang imødekommes.

Jeg tolker desuden, at konsulenten i uddraget møder en afgrænset side, hvilket jeg tolker kan være årsagen til manglende perspektiv bevidsthed. Denne manglende perspektiv bevidsthed tolker jeg desuden afføder, at hun ikke kan anerkende Hannes søgen efter følelsesmæssig bekræftelse. Jeg tolker dog, at konsulenten søger at forholde sig selvrefleksiv til sin uafgrænsede side i sine efter-refleksioner. Jeg tolker ydermere, at konsulentens manglende perspektiv bevidsthed er medvirkende årsag til, at deltagerne ikke oplever hendes som kongruent, på trods af at hun søger at være det. Jeg tolker i forlængelse heraf, at konsulenten gennem sin kongruens søger at metakommunikere omkring, at hun oplever perspektiv forskellighed.

Jeg tolker ydermere, at konsulenten, trods egen dagsorden, gennem høflig invitationer søger at igangsætte samtaledele gennem en dialogisk forholdemåde. Jeg tolker i henhold hertil, at konsulenten løbende indtræder i ekspertrollen, hvilket underbygger hendes indholdsmæssige facilitatorrolle.

Jeg tolker slutteligt, at analysen illustrerer selvrefleksivitet i første-personsperspektivet i forbindelse med konsulentens overvejelser omkring at anvende den dialogiske cirkel igen. Jeg tolker desuden, at konsulenten søger at anlægge en dialogisk indgangsvinkel omkring igangsættelse af cirklen, men inkluderer dog en underlæggende præmis om, at læring om begreber er en nødvendighed, hvis deltagerne skal "*snakke noget mere*". Jeg tolker hertil, at hun lægger op til selvrefleksion i anden-personsperspektivet, som dog i stedet bliver et udtryk for hendes indholdsmæssige styrende rolle.

Kapitel 9. Konklusion

Nærværende speciale er, som det er italesat i kapitel 3, tilgået med afsæt i den filosofiske hermeneutik, hvorfor konsulentens forforståelser og erkendelser er en vigtig del i undersøgelsens af den praksis, som hun har sit virke i. Med afsæt i specialets videnskabsteoretiske forankring og dets epistemologiske ståsted er indeværende konklusion et udtryk for en uendelig erkendelsesproces med et perspektivistisk sandhedskriterium. Dette betyder, at nærværende konklusionen italesætter den, på nuværende tidspunkt, mest glædende sandhed for undersøgelsen af nedenstående problemformulering.

Hvad sker der, når man kombinerer dialogisk procesfacilitering, træning og undervisning? Hvordan spiller de sammen i forhold til muligheder, vanskeligheder og problemer og hvordan kan dette forstås teoretisk?

Med afsæt i Scheins konsulentroller kan jeg konkludere, at undervisning er et udtryk for ekspertkonsultation. Jeg konkluderer ydermere, at ekspertkonsultationen kan kombineres med dialogisk procesfacilitering i et vist omfang. Denne kombination, konkluderer jeg, kan ske gennem inddragelse af elementer fra den dialogiske forholdemåde ift. til at igangsætte interaktion og ift. at forholde sig undersøgende til denne. Jeg konkluderer dog i forlængelse heraf, at eksperten altid har en dagsorden for deltagernes læring, hvorfor ekspertrollen får en indholdsmæssig styrende rolle, som hæmmer den dialogiske proces. Jeg konkluderer i henhold hertil, at ekspertens indholdsfacilitering afføder, at deltagerne ofte forholder sig til konsulenten som ekspert og på baggrund heraf ikke altid er åbne overfor en dialogisk forholdemåde.

Jeg konkluderer, at selvrefleksivitet hos konsulenten kan virke fremmende for en dialogisk forholdemåde, idet konsulenten bliver bevidst om sit eget bidrag ind i relationen. I mødet med uafgrænsede sider kan selvrefleksivitet bidrage til bevidsthed

herom, hvorfor jeg konkluderer, at selvrefleksivitet kan fremme en dialogisk forholdemåde, da jeg konkluderer, at en ikke-sprogliggjort uafgrænset side, kan have betydning for, hvorvidt det er muligt at anlægge en dialogisk forholdemåde. Manglende selvrefleksivitet, konkluderer jeg derimod, kan virke hæmmende for en dialogisk forholdemåde. Jeg konkluderer endvidere, at kongruens og perspektiv bevidsthed hos konsulenten fremmer en dialogisk forholdemåde. I forlængelse heraf konkluderer jeg, at ekspertrollen har betydning for, hvorvidt denne kongruens også opleves som kongruens af deltagerne. Hertil konkluderer jeg, at dette kan forekomme begge veje, således at ekspertrollen også er hæmmende for konsulentens oplevelse af deltagernes kongruens og perspektiv bevidsthed.

Slutteligt konkluderer jeg, at konsulentens indtræden i trænerrollen befinder sig i en gråzone mellem at være dialogisk procesfacilitator og underviser/ekspert. Jeg konkluderer således, at trænerrollen både kan komme til udtryk gennem en dialogisk forholdemåde, men også gennem ekspertkonsultation.

Kapitel 10. Diskussion

Jeg har løbende gennem indeværende speciale italesat, hvorledes jeg undersøgelsen af min problemstilling finder undersøgelse af konsulentens inderside vigtigt i min erkendelsesproces. Specialet vægter, som italesat tidligere, således analyse med et observerende afsæt og analyse med afsæt i konsulentens inderside lige højt. Indeværende kapitel har til hensigt at diskutere denne vægtning. Hvad bidrager en sådan vægtning med ift. at forstå det praksisfelt, som konsulenten indtræder i.

Jeg har tidligere beskrevet, hvorledes jeg selv indtræder i rollen som konsulent. Dette giver mig en dobbeltrolle, hvor jeg gennem forskning og med afsæt i tredje-personsperspektivet søger at forstå mine egne refleksioner i første- og anden-personsperspektivet. Nærværende kapitel vil derfor også diskutere, hvilken indflydelse denne dobbeltrolle kan have for min erkendelsesproces og dermed specialets konklusion.

10.1. Indersidens betydning for specialets konklusion

I nærværende speciales konklusion kommer det til udtryk, hvorledes jeg tolker, at selvrefleksivitet hos konsulenten bidrager til at fremme en dialogisk forholdemåde. Til at få indblik i konsulentens selvrefleksivitet har logbogsnotater været en stor hjælp og en manglende anerkendelse af disses betydning i analyseprocessen, forstår jeg derfor som en begrænsning for min udfoldelse af et dialogisk perspektiv. Uden indsigt i konsulentens selvrefleksivitet, vil jeg ikke kunne tolke på elementer som perspektiv bevidsthed, kongruens og uafgrænsede sider hos konsulenten, hvilket alle kan bidrage til en dialogisk forholdemåde (jf. afsnit 6.1.).

Specialets problemstilling kredser om at forstå, hvorvidt og hvordan dialogisk procesfacilitering og dermed en dialogisk forholdemåde kan kombineres med træning og undervisning. En manglende indsigt i konsulentens selvrefleksioner anskuer jeg derved vil betyde, at jeg i specialet vil få en begrænset indsigt i det dialogiske perspektiv,

hvilket vil have betydning for, hvorledes jeg ville kunne konkludere på min problemstilling.

Indeværende speciales videnskabsteoretiske grundlag tager, som det er italesat i kapitel 3, afsæt filosofisk hermeneutik. En af grundforståelserne i denne tilgang er, at individet aldrig vil kunne forholde sig objektivt til noget, men at erkendelser altid vil være forankret i forforståelser. Jeg anskuer derfor specialets videnskabsteoretiske grundlag som underbyggende for vigtigheden i at søge at forstå de erkendelser og forforståelser, som konsulenten bringer med sin ind i relationen med deltagerne.

10.2. Forskning på egen praksis

I kapitel 4 om specialets forskningsdesign italesatte jeg, hvorledes jeg selv indtræder i rollen som konsulent. Dette vælg underbygger forskningsdesignets præmis om aktionsforskning og giver mig en øget indsigt i konsulentens inderside. Jeg har dog en forståelse af, at forskning om og på mig selv også kan afføde nogle udfordringer.

En af udfordringerne ved forskning på egen praksis kan komme til udtryk ved, at jeg løbende gennem specialets analysedel tolker, at konsulenten møder sine uafgrænsede sider. Jeg forholder mig kritisk til, hvorvidt jeg som forsker på egen praksis er i stand til at tolke på disse uafgrænsede sider. For hvordan kan jeg forholde mig til en uafgrænset side i et tredje-personsperspektiv, hvis jeg endnu ikke selv, gennem selvrefleksivitet i første-personsperspektivet, har sprogliggjort disse uafgrænsede sider? En anden problematik hertil kan være, at jeg kan have overset egne uafgrænsede sider, som jeg derved bringer med mig ind i mine refleksioner i tredje-personsperspektivet.

I specialets analysedel italesætter jeg også tolkninger omkring konsulentens perspektiv bevidsthed. Jeg vil hertil stille spørgsmål ved, om jeg i mine tredje-personsperspektiv refleksioner er i stand til at tolke på, hvorvidt konsulenten er perspektiv bevidst, særligt når det ikke er tilfældet. For er jeg i stand til i min position som forsker at se en manglende perspektiv bevidsthed hos konsulenten, hvis jeg i mit virke som konsulent ikke var i stand til det? Slutteligt får det mig til at undre mig over, om forskning på egen

praksis afføder blinde vinkler, som gør, at jeg ikke er i stand til at forholde mig analytisk til konsulentens begrænsninger såvel som succeser, hvilket vil have betydning for, hvorledes jeg konkluderer på min problemstilling.

Kapitel 11. Litteraturliste

Alrø, H., Dahl, P.N. & Kloster, P. (2013). *Dialogisk gruppecoaching – facilitering af ledelsesudvikling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Alrø, H., Dahl, P.N. & Schumann, K. (2016). *Samtaleanalyse – i hverdagen og videnskaben*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Alrø, H. & Hansen, F.T. (2017). It's messy and magic – om dialogisk aktionsforskning. I Alrø, H. & Hansen, F.T. (red.). *Dialogisk aktionsforskning i et praksisnært perspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Alrø, H. & Kristiansen, M. (1998). *Supervision som dialogisk læreproces*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Alrø, H. & Kristiansen, M. (1997). Mediet er ikke budskabet – video i observation af interpersonel kommunikation. I Alrø, H. & Dirckinck-Holmfeld, L. (red.). *Videoobservation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Alrø, H. & Nilles, C. (2015). Coaching i mange læringsrum. *The Danish Journal of Coaching Psychology*, 4 (1), 33-45.

Billund, L. (2016). *Arbejde og samarbejde i tvangsbårne relationer: Et relationsteoretisk perspektiv på fængselsbetjentfaget*. Ph.d.-afhandling: Aalborg Universitet.

- Billund, L. & Alrø, H. (2017). Aktionsforskerens sårbarhed. I Alrø, H. & Hansen, F.T. (red.). *Dialogisk aktionsforskning i et praksisnært perspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Billund, L. & Dahl, P.N. (2017). Aktionsforskning i en anerkendelsesoptik – inspireret af 3. generations kritisk teori og dialektisk relationsteori. I Alrø, H. & Hansen, F.T. (red.). *Dialogisk aktionsforskning i et praksisnært perspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Billund, L. & Zimmer, A. (2004). Stof til eftertanke... - om anerkendelse som næring til udvikling i relationer. I Alrø, H. & Kristiansen, M. (red.). *Dialog og magt i organisationer*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Buber, M. (1951). Distance and Relation. I Buber, M. (1965). *The Knowledge of Man. Selected Essays*. New York: Harper & Row Publishers.
- Buber, M. (1957). Elements of the Interhuman. I Buber, M. (1965). *The Knowledge of Man. Selected Essays*. New York: Harper & Row Publishers.
- Dahl, P.N. (under udgivelse). Dialogisk procesfacilitering i forhold til konsulentmodeller. I Alrø, H., Billund, L. & Dahl, P.N. (red.). *Dialogisk procesfacilitering*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Dahl, P.N. (2010). Et landkort over organisatorisk coaching – set i lyset af organisationskommunikation, læringsniveauer og metaantagelser. I Laursen, E., Nørlem, J. & Thøgersen U. (red.). *Coaching og organisationer. Ledelse, magt og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Dansk standard for udskrifter og registrering af talesprog. (1992). Retningslinjer for udskrifter af dansk talesprog. I *Tillæg til SNAK, 5*, 1-11. Odense: Odense Universitet.

Frimann, S. & Bager, A. (2012). Dialogkonferencer. I: Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.). *Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. (2. udg.). København: Academica.

Højbjerg, H. (2013). Hermeneutik. I Fuglsang, L., Olsen, P.N. & Rasborg, K. (red.). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (1999). *I mødet med sandheden: En videnskabsteoretisk debatbog om engageret objektivitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Laursen, E. (2012). Aktionsforskningens produktion af viden. I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.). *Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Madsen, B. (1993). Kommunikation i og om forhold. I Ahlgren, I.-M. (red.). *Kommunikationsspor i socialpædagogik*. København: Socialpædagogisk Højskole.
- Madsen, B. (2012). Organisationens dialogiske rum. I Alrø, H. (red.). *Organisationsudvikling gennem dialog*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Nielsen, K.A. (2012). Aktionsforskningens historie – på vej til et refleksivt akademisk selskab. I Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.). *Aktionsforskning: En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. I Reason, P. & Bradbury, H. (red.). *Handbook of Action Research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rogers, C.R. (1962). The interpersonal Relationship: The Core of Guidance. *Harvard*

Educational Review, 32 (4), 416-425.

Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn. A View of what Education might become.*

Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.

Schein, E.H. (1999). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship.*

Reading, MA.: Addison-Wesley.

Schein, E.H. (2010). *HJÆLP. Om at tilbyde og modtage hjælp: Lær at forstå dynamikkerne i én til én relationer, grupper og organisationer.* (2. udg.). København: Gyldendal Business.

Schibbye, A.-L. L. (2010). *Relationer: Et dialektisk perspektiv på eksistentiel og psykodynamisk psykoterapi.* (2. udg.). København: Akademisk Forlag.

Sonne-Ragans, V. (2012). *Anvendt videnskabsteori: Reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Torbert, W.T. (1999). The Distinctive Questions Developmental Action Inquiry Asks. I *Management Learning*, 30 (2), 189-206.

Torbert, W.T. (2001). The Practice of Action Inquiry. I Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research.* London: Sage Publications.

Torbert, W.T. & Tayler, S.S. (2007). Action Inquiry: Interweaving Multiple Qualities of Attention for Timely Action. In Reason, P. & Bradbury, H. *Handbook of Action Research*. London: Sage.

Kapitel 12. Bilagsoversigt

Bilag 1: Transskription af uddrag 1.

Bilag 2: Transskription af uddrag 2.

Bilag 3: Transskription af uddrag 3.

Bilag 4: Transskription af uddrag 4.

Bilag 5: Samlet oversigt over logbogsuddrag.

Bilag 6: Videoptagelse af kursusdag 1.

Bilag 7: Videoptagelse af kursusdag 2.

Bilag 8: Videoptagelse af kursusdag 3.