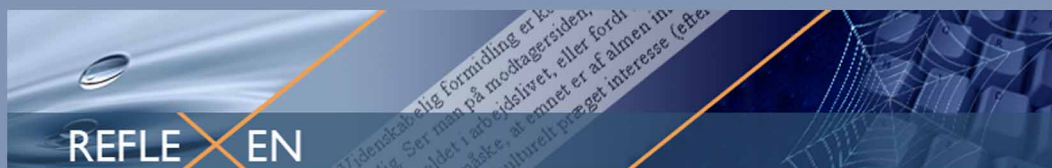


Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet



Refleksioner over organisatoriske forandringer

Red. Sanne Almeborg,
Ole R. Christensen,
Ulla Egekvist
Betina L. Jensen,
Christine W. Marshall

Vol. 3, nr. 1, 2008
ISSN 1901-5992

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Maj 2008, vol. 3, nr. 1.

© 2008 – **Forfatterne**

Ved citat fra artiklerne bedes denne reference benyttet sammen med forfatterens navn, artiklens navn samt nummer på tidsskriftet: <http://www.reflexen.learning.aau.dk>

Udgiver:

Reflexen
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Fibigerstræde 10
9220 Aalborg Ø
reflexen@learning.aau.dk

Redaktører på dette nummer:

Sanne Almeborg
Ole R. Christensen
Ulla E. Egekvist
Betina L. Jensen
Christine W. Marshall

Layout:

Sanne Almeborg

Distribution:

<http://www.reflexen.learning.aau.dk>

Tidsskriftet findes udelukkende online på denne webadresse, hvor alle artikler er tilgængelige til udskrivning.

ISSN: 1901-5992

Indhold

Betina L. Jensen, Christine W. Marshall, Ole R. Christensen & Sanne Almeborg Refleksioner over organisatoriske forandringer	3
Anette B. Petersen, Henrik Hastrup, Rene H. Andersen & Sanne K. Buhl Erhvervsuddannelser i en frafaldstid: Når erhvervsuddannelserne både skal tage højde for samfundets og elevernes udvikling	4
Marianne H. Gustafson Sygeplejefaglige udfordringer: I spændingsfeltet mellem tradition og fornyelse	12
Pia J. Houmann & Janne Jensen Forandrings dialog: Om vigtigheden af dialogiske kompetencer når forandringer raser	15
Annette Pedersen Leg og læring: Et praksiseksempel på, hvilken funktion leg har i forhold til læring jf. Gregory Bateson	19
Annette Pedersen MBTI anvendt – i et systemisk perspektiv?	22
Dorte Sveistrup & Hanne T. Andersen Hvordan understøtter konsulent den refleksive praksis?: Om koncept- og kontekstkonsulenter	26
Ninna H. Trubka Skal vi lege for alvor?: Om leg i organisationer	29

Refleksioner over organisatoriske forandringer

**Stud.mag. Betina L. Jensen, stud.mag. Christine W. Marshall,
lektor Ole R. Christensen & ph.d.-stipendiat Sanne Almeborg**
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Foråret er for alvor over os, bøgerne springer ud på ny, og alt imens den danske befolkning har travlt med at komme udenfor i det gode vejr, fortsætter de studerende ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi med at øse ud af deres refleksioner.

Refleksionerne i dette nummer af Reflexen udspringer blandt andet af, at vi har udviklet os til et videnssamfund. Vi lever i en verden, hvor viden, læring og uddannelse er blevet eftertragtede ressourcer i forhold til at kunne navigere i en globaliseret og konkurrencepræget verden. Dette har skabt et stigende behov for en veluddannet arbejdsstyrke, hvilket har påvirket os på såvel mikro- som makroplan. Samfundsmæssigt er strategier for livslang læring sat i værk, reformer af diverse uddannelser er blevet indført og har skabt udfordringer helt ned til den enkelte dansker.

På uddannelsesfronten ser vi nogle af de konsekvenser, som er fulgt med i kølvandet på videnssamfundet. Både i erhvervsuddannelserne og professionsuddannelserne opleves en øget akademisering, som i høj grad har været tænkt i samfundets interesse, men som har haft som konsekvens, at der er tildens til frafald på uddannelserne. Dette har ledt til de studerendes refleksioner over årsager til, at de unge falder fra, men også til overvejelser over teori/praksisproblematikken i praksisuddannelserne og de udfordringer, der ligger i dette spændingsfelt, er betragtninger, som har optaget de studerende.

Det er dog ikke kun uddannelserne, som oplever ændrede krav i forhold til udviklingen af kompetencer. På arbejdspladserne ses en øget efterspørgsel efter metoder til at skabe læring, forandring og øge kompetenceniveauet, hvilket har skabt et behov for overvejelser over, hvordan vi bedst muligt kan støtte og arbejde med læring og forandringsprocesser i organisationer. Dette har resulteret i, at de studerendes artikler i indeværende nummer har redskaber og værktøjer, som dialogiske kompetencer, MBTI og leg i fokus ud fra et ønske om at vurdere, hvordan de kan bruges, og hvilke begrænsninger de har. Der har været mange overvejelser i forhold til rammernes betydning for brugen af værktøjerne, og hvilken betydning elementer som videnskabsteoretisk referenceramme og kontekst har i forhold til disse. Generelt behandler artiklerne mange aspekter af forandringsagentens arbejde, og hvordan man som konsulent kan understøtte en bevægelse hen imod en refleksiv praksis.

Vi har i dette nummer af Reflexen samlet disse refleksioner over organisatoriske forandringer, og vi håber, at de vil skabe debat, eftertænkning og ikke mindst inspiration hos læseren.

Erhvervsuddannelserne i en frafaldstid

- når erhvervsuddannelserne både skal tage højde for samfundets og elevernes udvikling

**Anette Bisgaard-Frantzen Petersen, Henrik Hastrup,
Rene Holm Andersen & Sanne Kjær Buhl**
Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel problematiserer de høje frafaldsprocenter på de erhvervsfaglige ungdomsuddannelser (EUD). Fokus er centreret omkring den seneste uddannelsesreform, Erhvervsuddannelsesreform 2000, og hvordan de pædagogiske og didaktiske ideer bag denne har påvirket frafaldsstatistikken for området. Teoretisk set giver vi en vurdering af undervisningsmetoden, der er knyttet til begrebet omkring praktiskfællesskaber, og disses brugbarhed i forhold til de elevtyper, der er i risikogruppe for at frafalde uden perspektiv, hvilket vil sige, at de helt forlader uddannelsessystemet. I relation til denne type frafald, drejer artiklens problemstilling sig om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en kompetencegivende ungdomsuddannelse i år 2015, hvilket bliver svært at efterleve med de frafaldsprocenter, vi ser på EUD i disse år.

En ny tid – en ny reform

Skal fremtidens unge have mulighed for at klare sig på et omskifteligt arbejdsmarked, der har et stadigt stigende behov for veluddannet arbejdskraft, er det vigtigt, at unge mennesker får en kompetencegivende ungdomsuddannelse, der lever op til den øgede akademisering. Ved akademisering forstås, at erhvervsuddannelserne gøres mere boglige, og kompetencer som 'at lære at lære' og 'refleksion over egen undervisningspraksis' kommer mere i centrum. Regeringen har som mål, at 95 % af alle unge skal have en kompetencegivende ungdomsuddannelse i år 2015. At dette ikke er så ligetil en opgave, vidner situationen på erhvervsuddannelserne om. Her er tendensen, at flere elever ikke gennemfører deres uddannelse. I 1996 begyndte 20.592 unge på en erhvervsuddannelse, som de aldrig fik færdiggjort, i 2005 var dette tal steget til 33.129 unge.

Allerede i 1999 fremlagde regeringen en ny uddannelsesreform for erhvervsuddannelserne, hvis primære sigte var at mindske frafaldet. Det skulle blandt andet ske gennem nye pædagogiske og didaktiske tiltag. Fem år efter implementeringen af Erhvervsuddannelsesreform 2000 viser tal fra Undervisningsministeriet, at det ikke er lykkedes at mindske frafaldet. I denne artikel ønsker vi at kortlægge de årsager, vi har fundet frem til, som har været en særlig barriere i forhold til, at tiltaget ikke er lykkedes.

Vores antagelse er, at grunden, til at Erhvervsuddannelsesreform 2000 ikke har haft den tilsluttede effekt og dermed nedbragt frafaldet, er, at regeringen primært har lavet en reform, der tilgodeser samfundets interesser, herunder den øgede akademisering. Erhvervsuddannelsesre-

form 2000 har dermed ikke taget højde for gruppen af elever, der går på erhvervsuddannelserne og deres forudsætninger for at gennemføre en uddannelse.

Efter i problemorienteret projektarbejde at have arbejdet med den gruppe af unge, som drop- per ud af erhvervsuddannelserne, har vi en klar formodning om, at der i forhold til frafaldet er en sammenhæng mellem de nye arbejdsmetoder, som blev indført med Erhvervsuddannelses- reform 2000, og de behov gruppen af udsatte unge på erhvervsuddannelserne har. Det er der- med nærliggende at se nærmere på, hvilke arbejdsmetoder, der blev indført med den nye pæ- dagogik, som Erhvervsuddannelsesreform 2000 lægger op til. Ligeledes vil vi se nærmere på, hvad det er, der kendetegner gruppen af unge, som ligger i risikozonen for at droppe ud af uddannelserne.

Vi vil i det følgende se nærmere på rapporten “Unge uden uddannelse – Hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang” (Jensen & Jensen 2005). Rapporten beskriver gruppen af unge, der dropper ud af deres uddannelser og ikke fortsætter i uddannelsessystemet. Rapporten kortlægger, hvilke behov denne gruppe af unge har, og hvilke uddannelsesmæssige tiltag, der er nødvendige for at bibeholde de unge på uddannelserne. Dernæst vil vi se nærmere på Lave og Wengers begreb om praksisfællesskaber, da det er et centralt begreb i den nye pæda- gogiske tankegang, der blev indført med Erhvervsuddannelsesreform 2000. Denne tankegang skal skabe en forståelse for, i hvilken kontekst Lave og Wengers teori oprindeligt var tiltænkt, og om det i Erhvervsuddannelsesreform 2000 bliver anvendt på denne måde. Lave og Wen- gers teori om praksisfællesskaber sammenstillet med Erhvervsuddannelsesreform 2000s måde at anvende begrebet på og rapporten “Unge uden uddannelse – hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang?” vil give os et billede af, hvorfor gruppen af unge med risiko for frafald på erhvervsuddannelserne ikke kan leve op til de pædagogiske krav, der bliver stillet i Erhvervsuddannelsesreform 2000. Samtidigt vil det være med til at kortlægge, hvilke pæda- gogiske ændringer, der skal til på erhvervsuddannelserne for, at eleverne kan føle sig trygge og dermed har lyst til at blive på uddannelserne.

De unges virkelighed

I 2005 udgav Socialforskningsinstituttet publikationen “Unge uden uddannelse – hvem er de og hvad kan der gøres for at få dem i gang?” udarbejdet af Torben Pilegaard Jensen og Ulla Højmark Jensen. Undersøgelsen bygger blandt andet på kvalitative studier og interviews med 49 unge i alderen 16-24 år, som ikke besidder en kompetencegivende uddannelse efter grund- skolen. Undersøgelsen havde til formål at afdække gruppen af unge, som ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse eller frafalder uden perspektiv, dvs. at de helt falder ud af uddan- nelsessystemet. I nedenstående skitseres nogle af de væsentligste punkter fra rapporten, som vi finder giver en indsigt i, hvad det er for parametre, der har afholdt de unge fra at fuldføre uddannelsen.

Eleverne i undersøgelsen giver udtryk for, at det er vigtigt, at der i den daglige undervisning er mulighed for at få den hjælp, de har brug for. Denne tendens gælder både elever, der har brug for megen hjælp, og elever der mere eller mindre formår at arbejde selvstændigt. Elever- ne ønsker altså, at alle skal lære det samme, men ikke ud fra samme forudsætninger. Der ef- terspørges dermed en øget differentiering. De interviewede i undersøgelsen finder det væsent- ligt, at undervisningen skal være procesorienteret, og udtrykker et ønske om, at arbejdspro- cesser indgår som en del af den faglige bedømmelse (Jensen & Jensen 2005, s. 119).

Således ønsker eleverne at blive bedømt på deres egen proces, hvor den progression, de har gennemgået, bliver en del af deres samlede bedømmelse. Endvidere bliver der fremstillet et ønske fra eleverne om, at de bliver støttet i de selvstændighedskrævende arbejdsformer (Jensen & Jensen 2005, s. 119). Dette kan ses i forhold til ovenstående punkt, hvor eleverne udtrykker ønske om, at der differentieres eleverne imellem. For at mindske frafaldet af elever uden perspektiv på ungdomsuddannelserne fastslås det i undersøgelsen, at vejlederen spiller en vigtig rolle, da det er gennem vejlederen, de unge kan få faktiske råd om, hvilken uddannelse der er bedst egnet i forhold til deres interesser og kompetencer. Mange af de adspurgte kan ikke huske at have været i kontakt med en vejleder, da de skulle vælge uddannelse og har derfor valgt uddannelse efter en forestilling om det pågældende studies opbygning. Når forventninger ikke har levet op til uddannelsens faktiske udformning, er det for denne gruppe endt med frafald uden perspektiv. Da gruppen af unge, som frafalder ungdomsuddannelserne, ofte er en gruppe, der kommer med dårlige sociale og faglige erfaringer fra deres tid i folkeskolen, er det en udsat gruppe, der starter på uddannelserne. De kræver derfor en øget opmærksomhed ikke kun fra lærernes, men også fra vejledernes side. Den krævede opmærksomhed drejer sig om alt lige fra faglig støtte til støtte af mere personlig karakter. Opmærksomheden må rettes mod de unge, så de føler, at der bliver taget hånd om dem og deres problemer (Jensen & Jensen 2005, s. 132).

I undersøgelsen understreges det, at gruppen af unge, der ikke får en ungdomsuddannelse eller falder fra en ungdomsuddannelse uden perspektiv, ikke kan betegnes som en homogen gruppe. Skal flere gennemføre en ungdomsuddannelse, er det vigtigt, at nye initiativer tager højde for det. Gruppen er en differentieret gruppe, der kan deles ind i fire typer – de opgivende, de vedholdende, de praktiske og de flakkende.

De opgivende	Er kendetegnet ved, at de har rigtig dårlige erfaringer fra grundskolen, såvel fagligt som socialt. Typisk har de ikke haft mange venner, om overhovedet nogen, og de er blevet mobbet meget særlig i de mindre klasser. De har ikke oplevet, at lærerne tog særlige hensyn til dem eller, at lærerne satte effektivt ind over for de mobberier, som de blev udsat for.
De vedholdende	Har haft det svært i grundskolen, hvor de ligesom ”de opgivende” har oplevet mobberier, få venskabsrelationer og mange skoleskift. Men i modsætning til ”de opgivende” har de ”vedholdende” oplevet en vis succes i forhold til det boglige. ”De vedholdende” er ofte piger, der ved at leve op til kønsspecifikke idealer om orden og pligtopfyldenhed til en vis grad er lykkedes i skolesystemet.
De praktiske	Har typisk været meget glade for kammeratskabet i grundskolen. De har haft det rigtig godt i frikvartererne, mens den faglige side af skolegangen ikke har været noget, de gik så meget op i. De har forsøgt at slippe så let om ved skolearbejdet som muligt, og de har ikke klaret prøver og eksamener særlig godt. Men de har haft et godt forhold til flere af lærerne i skolen.
De flakkende	Er typisk unge, der har klaret sig meget godt i skolen, nogle har endda været meget dygtige rent fagligt, og de har også haft relativt gode relationer i grundskolen. De har i hovedparten af deres opvækst oplevet forholdsvis stabile familierelationer med forældre, der det meste af tiden har haft overskud til at bekymre sig om dem, og om de unge klarede sig godt i skolen. En del af disse unge har oplevet et massivt forventningspres fra omgivelserne, der sammen med psykiske kriser og/eller lyst til at dyrke kreative interesser har været afgørende for, at de ikke har fuldført en uddannelse.

Figur 1. De fire elevtyper. Kilde: Jensen & Jensen (2005) s. 11-12.

Med så differentieret en gruppe af unge er det interessant at se nærmere på, hvad det er for nye pædagogiske tiltag, der ligger i Erhvervsuddannelsesreform 2000, og på hvilken måde tiltagene formår at favne gruppen og dens mangfoldighed.

Læringslandskabet på erhvervsuddannelserne

Et af mantraerne i Erhvervsuddannelsesreform 2000 er, at fokus skal flyttes fra lærerens undervisning til elevens læring. Elevens læreprocesser kommer herved i centrum i Erhvervsuddannelsesreform 2000 – dette begrundes med en intention om, at læring ikke længere skal ses som noget, der overføres fra læreren til eleven, men som en proces, hvor eleven er den aktive i sin stræben efter at erhverve sig viden. Ved at bruge begrebet læring i stedet for undervisning, sker der en ændring af selve betydningen af synet på læring.

På erhvervsuddannelserne er intensionen, at læring skal ske gennem deltagelse i praksislæring på flere niveauer. Arbejdsmetoden praksislæring ses som en kvalitet i undervisningen, der har til formål, at eleverne skal arbejde ud fra projektorienterede metoder, hvor eleverne arbejder i grupper, der har et fælles mål med arbejdsprocessen. Hensigten med disse mål skal i reformen og dens implementering indfries ved de praksisfællesskaber, eleverne indgår i, samt via de øvelser eleverne udfører. Eleverne har forskellige kundskaber, og det ses som en styrke, da eleverne kan udnytte dette i gruppearbejdet. Derved er intentionen, at læring bliver differentieret i kraft af elevernes forskellige baggrunde og kundskaber.

Praksisfællesskaber på erhvervsuddannelserne

Begrebet praksisfællesskab knytter sig til en social teori om læring, der er udviklet i et samarbejde mellem Jean Lave og Etienne Wenger. Et praksisfællesskab kan forstås som et læringsfællesskab, der rummer erkendelses- og udviklingsmæssige muligheder. Ifølge Wenger bygger læringsteorien omkring praksisfællesskaber på en anskuelse, hvor læringens fokus er flyttet fra de kognitive processer og over på deltagelse i forskellige praktiske kontekster. Ved deltagende engagement i et praksisfællesskab kan elever tilegne sig nye kundskaber. Wenger opstiller i bogen "Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet" fire grundlæggende præmisser som hans læringsteori bygger på.

1. Vi er alle sociale væsener, og dette er et centralt aspekt ved læring.
2. Kundskab betyder kompetence på forskellige områder, som bliver værdsat.
3. Kundskab har med deltagelse og aktivt engagement at gøre.
4. Læring skal producere betydning, det vil sige evne til at opfatte verden og vores engagement som betydningsfuldt. (Wenger 2004, s. 13)

Et praksisfællesskab vil vi definere på følgende måde.

Et praksisfællesskab er en gruppe af mennesker, som sammen opretholder en praksis og deler en fælles interesse omkring nogle problemstillinger over tid.

Der er ud fra Wenger tre faktorer, der konstituerer et praksisfællesskab. Den første drejer sig om det **gensidige engagement**, der betyder, at personerne er deltagende i en fælles handling, hvor mening er gensidigt forhandlet. Wenger pointerer derfor, at ordet praksisfællesskab heller ikke er synonymt med gruppe, team eller netværk.

For det andet taler Wenger om **den fælles virksomhed**, hvilket angår en fælles sammenhæng i praksisfællesskabet. Den fælles virksomhed består af en kollektivt forhandlet reaktion over egen praksis. Wenger er i denne sammenhæng inde på forhold omkring homogenitet og enighed og skriver følgende:

“Virksomheden er ikke fælles i den forstand, at alle mener det samme eller er enige om alting, men ved, at den er forhandlet i fællesskab.” (Wenger 2004, s. 96).

Det fælles repertoire inkluderer ord, rutiner, redskaber, historier, måder at gøre ting på, gestus og genrer. Disse er elementer, som praksisfællesskabet selv har produceret eller adopteret. Den diskurs, hvormed medlemmerne af praksisfællesskabet danner mening, sker på baggrund af det fælles repertoire. Wengers kriterier for praksisfællesskaber, som vi har beskrevet ovenstående, giver os mulighed for at definere et praksisfællesskab:

Et praksisfællesskab er en gruppe af mennesker, som sammen opretholder en praksis eller deler en fælles interesse omkring nogle problemstillinger over tid.

Praksisfællesskaber er karakteriseret ved, at de har grænser, medlemmerne har roller og definerede kvalifikationer, der er etableret forudsigelige relationer, og medlemmerne handler og skaber mening på baggrund af et fælles repertoire (Wenger 2004, s. 61). I forbindelse med, at nye personer, for eksempel på en uddannelsesinstitution, skal indlejres i et praksisfællesskab, taler Wenger om det fundamentale paradoks. Paradokset består i, at eleven har brug for en

deltagelsesidentitet for at lære, men samtidig også har brug for at lære at erhverve en deltagelsesidentitet.

Med implementeringen af de arbejdsmetoder, som Erhvervsuddannelsesreform 2000 lægger op til, ser vi en styrke i de arbejdsmetoder, som omhandler situeret læring i praksisfællesskaberne. Vi stiller os dog spørgende over for, om disse arbejdsmetoder kan lykkes på uddannelsesinstitutionen. Vi har en positiv indstilling til metoderne i forhold til de ressourcestærke elever på erhvervsuddannelserne. Det vil oftest være disse elever, som får mest ud af arbejdsformerne, da eleverne ikke kun lærer gennem praksis, men også gennem den formidling, som eleven foretager til de andre i gruppen om den givne øvelse. Således kan det være negativt, hvis eleven overtager situationen i kraft af elevens overskud og derved sin magtposition. Det kan komme til udtryk via dette eksempel: En elev, som både har faglige og sociale kompetencer og derved ses som en ressourcestærk elev, vil nemt komme til at overtage arbejdsprocessen. Derved kan der opstå magtrelationer i praksisrelationen, som er negative. Vi kan derfor udlede en negativ relation i praksisfællesskabet, som kan være en barriere for den ressource svage elev i forhold til at indgå i disse praksisfællesskaber. Eleven rykker derved ikke nærmere praksisfællesskabet, men forbliver i den legitime perifere sfære. Det kan i værste tilfælde medføre en negativ indstilling over for de andre elever i gruppen.

Ud fra dette eksempel ser vi nogle problemer i de arbejdsmetoder, som Erhvervsuddannelsesreform 2000 lægger op til. Reformen ser på læring gennem deltagelse i et praksisfællesskab som et ønskværdigt middel til at nå de kompetencemål, som reformen udstikker. Men hvad hvis elever ikke formår at arbejde ud fra denne arbejdsform?

Vores tidligere omtalte gruppe af elever på erhvervsuddannelserne, som tilhører den svage gruppe, mener vi, vil have svært ved denne projektarbejdsform. Gruppen af elever ser vi som en gruppe, der vil lade sig styre af resten af medlemmerne i gruppen. Elever med begrænset eller ingen indflydelse i gruppearbejdet kan risikere at føle sig utilstrækkelige og magtesløse i praksisfællesskabet. Det kan give sig udslag i, at eleven mister modet, og dermed ikke har motivation for at arbejde på denne måde. Det vil have en direkte indflydelse på det sociale undervisningsmiljø, hvilket har en negativ konsekvens for elevernes velbefindende på erhvervsuddannelserne.

Fremtidens erhvervsuddannelse

Praksisfællesskaberne forudsætter, at nogle elever har flere kompetencer end andre, da der ellers ikke forekommer ny læring. En forudsætning for, at arbejdsmetoden som i et praksisfællesskab kan lykkes, bliver derfor, at elevsamarbejdet fungerer optimalt. Med dette ligger der implicit en forståelse af, at alle elever deltager, og at den stærke elev inddrager sine gruppe-medlemmer i praksisfællesskabet på lige vilkår i forhold til deres forskellige kompetencer – der skal altså være en accept af den legitime perifere deltager. En arbejdsmetode, der kan være problematisk for den mindre ressourcestærke elev, hvis magtrelationer i en negativ forstand får lov til at dominere arbejdsprocessen., samt at den ressourcestærke elev ikke bliver udfordret i den forstand, at eleven lærer af at lære fra sig.

Endvidere kan der sættes spørgsmålstegn ved, om lærerne på erhvervsuddannelserne er klædt på til at facilitere praksisfællesskaber. Såfremt læreren ikke kan understøtte et fælles repertoire, gensidigt engagement og en fælles virksomhed, fremstår klassen ikke som noget praksisfællesskab.

I forlængelse heraf kan det være vanskeligt for læreren at se tegn på læring hos den enkelte elev, hvilket gør det ydermere vanskeligt for læreren at undervise og vejlede eleverne i en hensigtsmæssig retning. Derudover kan det anfægtes, at man med arbejdsmetoden lægger afstand til et indledende teoriforløb. Eleverne bliver så at sige kastet ud i problemorienterede opgaver uden at have et fagligt/teoretisk grundlag.

I den forbindelse skal det nævnes, at Jean Lave har udtalt, at den måde Lave og Wengers begreber om social læring bliver brugt i erhvervsuddannelsesreformen er en vildfarelse, fordi praksisfællesskaber er en måde at anskue erkendelse på og ikke en didaktisk model (Lave & Wenger 2003, s. 203). Dette perspektiv kaster i høj grad lys på, hvorfor implementeringen af Erhvervsuddannelsesreform 2000 ikke har haft den ønskede effekt.

På grund af den kulturelle frisættelse har unge ifølge Thomas Ziehe andre forudsætninger for at deltage i sociale fællesskaber end tidligere generationer (Ziehe 2004, s. 204). Ifølge Erhvervsuddannelsesreform 2000 er det intenderet, at læring skal foregå gennem deltagelse i praksisfællesskaber. Problemet er, at nutidens unge er mere egocentrerede og derfor indgår med egne forventninger som interesse i et læringsfællesskab. Eleverne på erhvervsuddannelserne opererer ud fra deres livsverden og de værdier, den inkluderer, derfor er deres ønsker vedrørende uddannelsesvalg også influeret deraf. Vi kan dermed konkludere, at én gruppe af eleverne på erhvervsuddannelserne ikke har de sociale forudsætninger for at deltage i den type af praksisfællesskaber, som Erhvervsuddannelsesreform 2000 lægger op til.

Erhvervsuddannelserne bør overveje, om de møder eleverne på den rigtige måde, og om lærer og vejleder er i stand til at understøtte den form for læring, der er lagt op til i reformen. Erhvervsuddannelsesreform 2000s intentioner om et ændret syn på læring og kompetencer er tidssvarende i forhold til samfundsudviklingen, men spørgsmålet er, om samfundets krav til uddannelserne stemmer overens med det, eleverne forventer, når de vælger en erhvervsfaglig uddannelse. Noget kunne tyde på, at det ikke er tilfældet, og en fremtidig opgave bliver derfor: Hvordan kan man i fremtiden udforme en uddannelsesreform, som tager højde for samfundets efterspørgsel samtidig med, at der tages højde for den livsverden, de unge færdes i?

Referencer

- Christensen, F., Shapiro, H. & Kjær, F. (2000). **Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000**. Temahæfteserie nr. 34 – 2000. København: Undervisningsministeriets forlag. World Wide Web: <http://pub.uvm.dk/2000/didak/hel.pdf>
- Jensen, U. H. & Jensen, T. P. (2005). **Unge uden uddannelse – hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?**, København: Socialforskningsinstituttet. World Wide Web: http://www.sfi.dk/graphics/SFI/Pdf/Rapporter/2005/0509_Unge-uden-udd.pdf
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). **Situeret læring – og andre tekster**. Hans Reitzels Forlag
- Wenger, E. (2004). **Praksisfællesskaber - læring, mening og identitet**. Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet (2007). **Danmarks strategi for livslang læring: Uddannelse og livslang opkvalificering for alle**. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriets statistikdatabaser. **Elevtal fordelt på uddannelse, alder, køn og institution (1978-2005)**. World Wide Web:

Reflexen, Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet (ISSN 1901-5992), vol. 3, nr. 1, 2008.

http://www.uddannelsesstatistik.dk/pls/www_ndb/ndb?z_sessionid=41214343&z_logid=59045952&z_transnr=3&z_action=tabel&z_rapportid=38651145

Sygeplejefaglige udfordringer

- i spændingsfeltet mellem tradition og fornyelse

Marianne H. Gustafsson

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Sygeplejerskeuddannelsen er i skudlinjen. Akademisering af uddannelsen frembyder et paradoks mellem akademisering og praksisudøvelse; Professionsakkrediteringen indlejrer tilsyneladende en dobbelthed i professionsuddannelsen, hvor afstanden mellem det praktiske arbejde og den teoretiske viden øges. Udfordringen er derfor kompleks og kræver komplekse modsvar.

Sygeplejerskeuddannelsen i skudlinjen

Nyuddannede sygeplejersker ligner Georg Gearløs' "lille hjælper" med et stort lysende hoved og meget små hænder. Det er i hvert fald det billede, der ifølge Connie Kruckow¹ er ved at tegne sig i den offentlige debat, når talen falder på nutidens nyuddannede sygeplejersker. Hovedbudskabet i kritikken er, at de nyuddannede sygeplejersker er blevet for teoretiske og mangler de praktiske færdigheder, der skal til for at varetage den basale sygepleje (Kruckow 2006).

Kritikken er ikke blevet mindre af, at den seneste frafaldsundersøgelse viser, at 35% af de sygeplejestuderende aldrig fuldfører uddannelsen, og at det tilsyneladende går særligt galt, når de sygeplejestuderende skal i praktik (Christensen & Harr 2005). Undersøgelsen har efterfølgende bidraget til en større udredningsundersøgelse, og udvalget bag undersøgelsen påpeger, at der er behov for ændringer af den nuværende uddannelse, og fremkommer med 13 anbefalinger. Et par af dem er, at praktikken skal øges og sammenhængen mellem teori og praksis skal styrkes (UVM 2006). Dermed er der i de seneste anbefalinger endnu engang skabt nye bevæggrunde for at justere uddannelsen. Men hvad karakteriserer uddannelsen af i dag, og hvori består teori/praksis problematikken?

Paradokset mellem akademisering og praksisuddannelse

Som de øvrige mellemlange videregående uddannelser fik sygeplejerskeuddannelsen i 2000 status som en professionsbacheloruddannelse, og i 2001 trådte den seneste sygeplejerskeuddannelsesreform på dette grundlag i kraft. Professionsbachelortitlen signalerer, at uddannelsesniveaueet i en given professionsuddannelse kan sidestilles med universiteternes bacheloruddannelse samtidig med, at uddannelsen adskiller sig fra universiteternes ved en større grad af professions- og praksisorientering. Dette medfører en opprioritering af uddannelsernes teoridel, samt at der udvikles en 'professionsviden' med henblik på at forklare og forstå prak-

¹ Connie Kruckow er formand for sygeplejerskernes fagorganisation Dansk Sygeplejeråd.

sis ved udvikling af 'teori om praksis' og dels med henblik på at forbedre praksis ved udvikling af 'teori for praksis'.

Professionsbaseringen indebærer derfor, at centrale tendenser i professionsudøvelsen må indtages i uddannelsen, og at erfaringsdannelse og teoridannelse må bringes til at hænge sammen (UVM 2001). Sygeplejerskeuddannelsen indeholder i den betragtning et paradoks; nemlig paradokset mellem akademisering og praksisuddannelse – mellem teori og praksis og spørgsmålet er, om der med professionsakkrediteringen er skabt et nyt spændingsfelt mellem intentionerne og de faktiske forhold, som mellem teori og praksis? Jævnført med den versonende offentlige debat, er der noget, der tyder på det. Men hvad karakteriserer professionsudfordringerne, og hvorledes har det betydning for faget?

Professionaliseringsudfordringerne

Ifølge Tine Rask Eriksens historiske fremstilling af kvindedominerede professioners opkomst og udviklingsformer (Eriksen 2004), bliver det fælles for de mellemlange uddannelser, at der kan spores en tendens til, at de forskellige professioners faggrænser udviskes. Samt at det særlige ved uddannelserne; den kulturelle kapital sproglig- og videnskabeliggøres med fælles standarder.

Ifølge Eriksen betyder det på sigt en stigende negering af de praktiske kundskaber i de mellemlange professioner, netop fordi disse professioner er nært knyttet til praksis og fordrer kompetencer til at kunne indgå i relationer, fornemme den anden etc. Negeringen betyder, at disse kompetencer vil undergå en transformation mod en sprogliggørelse som en del af akademiseringsprojektet. Dette bidrager til, at det praktiske arbejde beskrives i rationelle termer og i videnstyper, som er funderet i en årsag-virkning-logik isoleret fra den sociale kontekst og fra viden om de komplekse vilkår, der netop præger det arbejdsfelt, der karakteriserer professionsuddannelserne (Eriksen 2004, s. 72 og 2005, s. 256).

Sprogliggørelsen bidrager dermed til en distance til det at handle i en praktisk situation. Det betyder, at professionsakkrediteringen i denne optik stiller krav til læring i praksis, der fordrer et fokus på **afstand** af praksis på samme tid, som fagets egenart netop er karakteriseret af at være praksisnært og fordrer praksisudøvelse for at mestre praksissen, og for at opfylde de krav, der er indlejret i professionsakkrediteringen. Afstanden mellem det praktiske arbejde og den teoretiske viden øges dermed via professionsbacheloruddannelsens tilrettelæggelse og det professionsbaserede krav om videnskabelige metoder og skaber derved en dobbelthed.

Professionsakkrediteringen i sygeplejerskeuddannelsen giver dermed nye perspektiver og udfordringer for den teoretiske undervisning og for praktikken. Jævnført med det store frafald i sygeplejerskeuddannelsen og de seneste anbefalinger til justering af uddannelsen, er der således meget der tyder på, at skismaet mellem teori og praksis med professionsakkrediteringen ikke er blevet mindre, men derimod frembyder nye udfordringer, der kan betragtes som komplekse og modsætningsfyldte. Og dette ikke kun i det sygeplejefaglige felt, men i det hele taget blandt de mellemlange uddannelser, hvilket på samme tid understøtter de komplekse modstillinger, som synes at præge akademiseringen. Hvis dette er udfordringerne, hvad er da svarene?

Svarene på professionsudfordringen

Der er kun ét overordnet svar på disse udfordringer og denne debat. En ensidig fokusering på enten teori- eller praksisdelen løser ikke de udfordringer, der relaterer sig til professionsakkrediteringsprojektet i sygeplejen, men må derimod modsvares af perspektiver, der er langt mere nuancerede i deres indhold!

Udfordringerne afspejler i den betragtning et behov for et videre erkendelsesarbejde med hensyn til at udvikle teorier, begreber og metoder, der kan indfange ændringerne i professionerne og i den efterspurgte professionsviden. Det vil formentlig kunne bidrage til at kvalificere indholdet i den stadig mere akademiserede sygeplejerskeuddannelse og dermed være med til at skærpe den kommende sygeplejerskes bevidsthed. Yderligere er der behov for at den studerende forholder sig til den professionsidentitet, han/hun socialiseres til. Det betyder, at der må studeres i kontekstens betydning i forhold til diskurs og disciplinering, og at der må ske en nærmere afdækning af de måder, de professionelle griber og går i alliance med udfordringen på. Men også en afdækning af hvordan de professionelle udvikler sig i forhold til deres mulighedsbetingelser frem mod spørgsmål om, hvordan viden produceres i det sygeplejefaglige felt. En ensidig fokusering vil derfor ikke være befordrende for de aktuelle udfordringer, der synes at være til stede i det sygeplejefaglige felt, men bidrage til at understøtte og fastholde spændingsfeltet og afstanden mellem de indlejrede intentioner og det, der reelt realiseres i praksis i dag. Alt i alt sygeplejefaglige udfordringer, der ligger i spændingsfeltet mellem tradition og fornyelse.

Referencer

- Christensen, M. K. & Harr, E. (2005). Hver tredje sygeplejestuderende falder fra. **Synergi**. 23. november 2005. Nyhedsbrev udgivet af Dansk Sygeplejeråd. World Wide Web: http://www.dsr.dk/dsr/nl_vis.asp?intType=5&NLID=145&id=4087634
- Eriksen, T. R. (2004). Professionsbacheloruddannelsen. Akademisering: Fup eller fakta? **Dansk Pædagogisk Tidsskrift** 2/2004 (s. 62- 73).
- Eriksen, T. R. (2005). Professionsidentitet i forandring – Komparativ perspektivering. I Eriksen, T. R. & Jørgensen, A. M, **Professionsidentitet i forandring** (1. oplag, 1. udgave, s. 244-267). Akademisk forlag, København.
- Kruckow, C. (2006, 7. september 2006). **Sygeplejerskeuddannelsen i skudlinjen**. Lokaliseret den 31. marts 2007 på World Wide Web: <http://www.sygeplejersken/default.asp?intArticle=14184&menu=195009&strSearchword=akademisering%20af%20Sygeplejerskeuddannelsen>
- UVM (2001). **Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 113 af 19. februar 2001**. ”Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor”.
- UVM (6. december 2006). **Anbefalinger til en revision af sygeplejerskeuddannelsen**. Lokaliseret d. 15. februar 2007 på World Wide Web: <http://www.uvm.dk/06/sygeplejerskeuddannelsen.htm?menuid=6410>

Forandrings dialog

- om vigtigheden af dialogiske kompetencer når forandringer raser

Pia J. Houmann & Janne Jensen

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel tager i korte træk fat i udviklingen af forandringsledelse og det samspil, der kan ses på uddannelses- og kursusområdet. For at kunne implementere og lede forandringer skal der være kommunikation og dialog mellem ledelse og medarbejdere. Især dialogen er vigtig, hvilket vi argumenterer for. Artiklen tager desuden fat i det læringsperspektiv, der findes i enhver forandring. Artiklen henvender sig til studerende, forandringsagenter og andre interesserede, der beskæftiger sig med forandringsledelse, dialog og læring.

Forandringer i videnssamfundet

Gennem udviklingen af det nye videnssamfund sker der fortsat markante krav og ændringer i forhold til organisationsmedlemmernes² kompetencer. Private organisationers krav sætning til medarbejdere og ledere er ændret fra et tidligere fokus på produktion, resultat og faglige kvalifikationer. Dette erstattes nu af en anden ledelsesstrategi med udgangspunkt i tillid mellem ledelse og medarbejdere samt fokus på 'hele mennesket' gennem uddannelse, personlig og faglig udvikling. Skiftet har betydet, at fokus på medarbejderkvaliteterne fra loyale, pligtopfyldende og kvalificerede nu er ændret til medarbejdere med omstillings- og forandringssparathed, engagement og forståelse for vigtigheden af læring og selvansvarlighed (Strøm & Harboe 2006, s. 15-16).

Tendenserne er ændringer "(...) fra stabilitet og forudsigelighed iblandet lidt forandring" til den nuværende situation, "(...) hvor forandring og uforudsigelighed iblandet lidt stabilitet er det normale eller det mest fremherskende". Det eneste sikre og konstante er forandringer (Hildebrandt & Brandi 2006, s. 85).

Udviklingen i forandringsledelse

Udviklingen indenfor organisationsledelsen medvirker til markante ændringer med et øget fokus på de kommunikative kompetencer hos ledere og medarbejdere³. Ved iagttagelse af kursusforløb (Schumann 1996 s. 147) indenfor ledelses-, personale- og virksomhedsudvikling, som både fagforeninger og konsulentbranchen udbyder, tydeliggøres de fokusområder, der ønskes fra organisationerne. Kursusforløbene tilbyder en lang række kurser og uddannelser rettet mod at træne ledere og medarbejdere i interpersonelle kompetencer, der fokuserer på at gøre det muligt at udnytte og udvikle de menneskelige kompetencer i organisationen i

² Vi benytter betegnelsen 'organisationsmedlemmer' som en generel betegnelse for personer, der er tilknyttet en organisation – hvad enten det er en leder eller en medarbejder.

overensstemmelse med ledelsesudviklingen. Inden for området er der specielt fokus på at træne lederen i at være 'coach', hvor udgangspunktet i samtale- og spørgeteknikker, aktiv lytning, feedback og psykologisk viden om menneskets natur og adfærd (individuel og i grupper) kan gøre lederen i stand til at "(...) trænge igennem et menneskes indgroede vaner"⁴, være "(...) i stand til at overskue forandringer på et strategisk og operativt niveau"⁵ og mestre at fokusere "(...) på faglige færdigheder, personlige egenskaber og ledelseskompetencer"⁶. Kurser giver med andre ord organisationsmedlemmerne redskaber til at forstå og foretage implementeringen af forandringsprocesser.

Dialog som forandringsledelse

For at kunne forstå og gennemføre implementeringerne er det nødvendigt med kommunikation og dialog mellem ledelse og medarbejdere. Kommunikation og dialog er væsentlige faktorer for organisationers udvikling, forandring og eksistensgrundlag. Dette begrundes med, at elementerne fra kommunikation og dialog tilfører organisationer fornyet viden, forståelse og meningsdannelse (Henriksen et al. 2004 s. 30).

Dialog defineres som en særlig, uforudsigelig, risikofyldt og undersøgende samtale, hvor sandheden ikke er givet på forhånd, og hvor man gennem ligeværdighed forsøger at få det bedste frem i hinanden. Gennem dialogen forsøger man at optimere hidtidige ubrugte ressourcer bedst muligt, hvad enten dialogen foregår mellem kolleger eller mellem leder og medarbejder (Kristiansen & Bloch-Poulsen 2004 s. 11-15).

Forandringsledelse indebærer, at de menneskelige ressourcer kan og skal udnyttes bedre, og dette sker ved, at medarbejdere og ledelse udvikler nogle andre kompetencer end tidligere, hvor det nye fokus er 'bløde' kompetencer. Disse kompetencer indebærer bl.a. at kunne indgå i dialog, optimere samarbejdet, være åben for forandring og læring, herigennem anvende nye medier til dialog.

Læring i forandring

Læring og interessen for forståelse af ny viden har stor betydning for organisationer i det nuværende videnssamfund. Organisationerne skal begå sig ved at være omstillings- og udviklingsparate, hvor organisationsmedlemmerne er bærere af den viden, som skal benyttes.

Begrebet læring er uden tvivl benævnelsen for forandring i en eller anden form, men disse processer er vanskelige at påpege.

Læring kan have forskellige perspektiver:

- Indlæring af faktuel viden
- Indlæring af anden ny viden
- Ændring af gamle adfærdsmønstre

Den læring, som opstår gennem forandringsprocessen, påvirker alle de tre førnævnte niveauer ved de enkelte organisationsmedlemmer. Forandring anses som processer, men processer er

⁴ <http://www.dieu.dk/kursusbeskrivelser/17437.htm>

⁵ <http://www.asb.dk/videreuddannelse/mbamaster/ecemba.aspx!>

⁶ <http://www.asb.dk/videreuddannelse/mbamaster/ecemba.aspx!>

ligeledes udsat for ”forandring”. Processerne accelererer. De kan forekomme langsomme, hurtigere eller gennemgå andre typer af forandring, hvorved der opstår en ”anden” proces (Bateson 1972, s. 66-67).

Når vi argumenterer for forandringsprocesser og herigennem læring, handler det ikke om indlæring af faktuel viden. Vi ønsker at præcisere, at den faktuelle indlæring kombineres med den indflydelse, som læring også har på menneskets følelser, tanker og handlinger i det levede liv.

“Læring er at ville livet, at ville tilegnelsen, undersøgelsen og endda også momentvis ville slippe sig selv og sit nuværende grundlag, indtil man har tilegnet sig et nyt” (Alrø & Kristiansen 2002, s. 25-26).

Dette betyder også, at læring for det enkelte organisationsmedlem kan være risikofyldt og være forbundet med ubehagelige følelser, da der sker ændringer i tilegnede mønstre og traditioner, men forandringer er udfordringer både på individ- og organisationsniveauer.

Konklusion

Gennem anvendelse af dialogiske kompetencer fremmer ledelsen ønskelige forandringer, som samtidig giver utilsigtede konsekvenser og paradokser, som igen fører til dialog og ny forandring. I centrum af disse processer er læringsperspektivet. Læring sker under hele processen, både den faktuelle, den nye og den der ændrer vaner og adfærdsmønstre. Det hele er således en spiralbevægelse, hvor læring fører til dialog, til forandring og dermed nye utilsigtede virkninger, som igen fører til dialog osv.

Spørgsmålet er, hvornår bryder organisationsmedlemmerne ud af denne spiralbevægelse og bevæger sig videre og ønsker medlemmerne at bryde spiralbevægelsen?

Referencer

- Alrø, H. & Kristiansen, M. (2002). **Supervision som dialogisk læreproces**. (1. udgave, 3. oplag). Aalborg: Aalborg Universitet.
- Bateson, G. (1972). De logiske kategorier for læring og kommunikation. I: M. Hermansen (red.), (1998). **Fra lærings horisont**. (1. udgave, 2. oplag, s. 63-93). Århus N: Forlaget Krim.
- DIEU. (2006). **DIEU Coachuddannelse – 4 moduler**. Lokaliseret 26. maj 2006 på World Wide Web. <http://www.dieu.dk/kursusbeskrivelser/17437.htm>
- Handelshøjskolen i Aarhus. (2006, 1. maj). **Executive MBA – ledelse i forandring**. Lokaliseret d. 8. maj 2006 på World Wide Web: <http://www.asb.dk/videreuddannelse/mbamaster/ecemba.aspx!>
- Henriksen, L. et al. (2004). **Dimensions of Change – Conceptualising Reality in Organisational Research**. (1. edition). Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Hildebrandt, S. og Brandi, S. (2006). **Forandringsledelse**. København: Børsens Forlag.

Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (red.) (2004). Dialog og dialogiske kompetencer – en ny form for magt? I: H. Alrø, og M. Kristiansen, (red.), **Dialog og magt i organisationer**. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. Side 11-34.

Schumann, K. (1996). Kommunikationstræning som organisationsudvikling. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. I: H. Alrø (red.) (1996). **Organisationsudvikling gennem dialog**. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Strøm, B. & Harboe, E. Q. (2006). **Fornemmelse for forandring**. (1. udgave, 1. oplag). København K: Børsens Forlag.

Leg og læring

- et praksiseksempel på, hvilken funktion leg har i forhold til læring jf. Gregory Bateson

Annette Pedersen

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Leg synes at have et potentiale som metode til at fremme læring. Men hvordan? Legen har en vis grad af parallelitet med den virkelige verden i dens interaktive og relationelle strukturer. Det bliver muligt at finde nye meninger i interaktioner, som refererer til vante interaktionsformer, men alligevel udspiller sig på en anden måde. Via feedbackmekanismer tilskrives forskellige hændelser mening i forhold til tidligere handlinger, hvilket fører til nye erkendelser og dermed læring. Leg tilbyder en som-om-kontekst, hvor det bliver lovligt og ikke farligt at opføre sig anderledes og at reflektere over egen og andres bidrag til legen.

Indledning

Gennem et praktikforløb i et alsidigt konsulenthus har specielt en ting fanget min interesse. Brugen af leg som en tilbagevendende metode ved mange kursusforløb. Forskellige lege sættes på kursusprogrammet for at skabe forstyrrelse og dermed give anledning til refleksion, dialog og læring. Men det er ikke kun erhvervslivet, der efterspørger en metode, hvor man på en eller anden måde leger/spiller i håb om at fremme læring. Inden for det etablerede uddannelsessystem er brugen af læringsspil kraftigt stigende. Et eksempel herpå er det interaktive undervisningsmateriale Drabssag/Melved, som henvender sig til grundskolens 7.-10. klasse⁷. Dette har på forskellig vis vakt min interesse og undren over, hvilken funktion leg har i forhold til læring? Denne artikel bygger på erfaringer fra et specifikt kursus, hvori legen Kongeriget indgik.

Kongeriget

Kongeriget skal forstås indenfor begreberne leg og rollespil, hvilket beskrives nærmere nedenfor. Eneste forberedende information fra konsulenten er rolletildeling som enten blind, stum eller lam samt udpegning af den lamme som arbejdskoordinator. Selve Kongeriget er et afmærket område mellem to træer, som fremvises til medarbejderne i deres roller, som stum, blind eller lam.

Ved Kongeriget informeres de om, at der er 5 snore i alt, og at målet med legen er at få samlet så mange points sammen ved at samarbejde. Medarbejderne er herefter overladt til sig selv og må prøve at finde frem til, hvordan de får samlet points. I Kongeriget må den lamme og de blinde tale alt de vil og både de stumme og blinde må bevæge sig rundt.

⁷ <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=6665&fdbkatid=20&fdbid=1279&lang=dan&retur=1>

Leg

Legen, jf. Gregory Bateson, karakteriseres ved en form for dobbeltreference, hvilket henviser til, at legen refererer til situationer, som ligger udenfor legen og at der på samme tid kommunikerer, at det er leg. Det vil sige, at leg handler om en form for relation, der sætter forholdet mellem interaktion og kontekstualisering i spil på en helt speciel måde. Der skabes en form for som-om-kontekst, som opstiller en unik ramme, hvor der kan afprøves interaktionsmønstre og hvor disse kan tolkes (Keiding & Lauersen 2005, s. 71-72). Når vi leger, og i modsætning til ikke leg, er der fravær af konsekvens i interaktionen samtidig med, at der er kommenteringsret, hvor det er legalt at reflektere og kommentere på interaktionen.

Det, der binder leg og den virkelige verden sammen, er paralleliteten i deres interaktive og relationelle strukturer. Så for at der kan tales om leg, må den hele tiden have en relation til den virkelige verden. Interaktionen skal på realistisk vis imitere virkeligheden (Keiding & Laursen 2005, s. 81- 83).

Rollespil

I Danmark bruges ordet rollespil meget bredt og det centrale er, at interaktionen foregår i et såkaldt scenario, hvor alle deltagere har konstrueret eller fået tildelt en rolle. Disse roller knyttes så sammen med mål, konflikter, pligter og ansvar. Når spillet går i gang, er der ingen, der kommer og fortæller os, hvad vi skal gøre. Det er os selv, der udvikler og lever os ind i vores rolle og bestemmer, hvordan historien skal udvikle sig (Henriksen 2000).

Hvad er Kongeriget – rollespil eller leg?

Der er mange betegnelser for den type interaktion, som Kongeriget er et eksempel på. De mest almindelige betegnelser vil være rollespil og rolleleg. Samtidig synes Kongeriget også at passe ind i Batesons forståelse af leg. Det er en leg, hvor vi påtager os andre roller, end dem vi normalt har i hverdagen. Fælles for rollespil og leg er et scenario, hvor deltagerne får konstrueret en rolle, som sætter ramme for funktionen. Forskellen på rollespil og leg er, hvor tydelig og bundet konteksten er og hvilken begrænsninger, der er i forhold til interaktionen. Bateson skelner mellem spil og leg, hvor spil adskiller sig fra leg ved, at kommenteringsretten bliver markant indskrænket. Dette synes dog ikke at være tilfældet i Kongeriget, og dette ligger heller ikke i selve begrebet rollespil, hvorfor denne opfattelse ikke har konsekvens for denne artikel.

I forhold til at tale om leg kan man sige, at rollerne i Kongeriget ikke ligner medarbejdernes normale roller, da ingen af dem har de karikerede fysiske gener. Men legen lægger op til brug af flere fagrelevante discipliner, som de også benytter i deres daglige arbejdsliv: samarbejde, kommunikation, konfliktløsning, problemløsning, teamtankegang, anerkendende tankegang. På den baggrund synes der at være en vis parallelitet mellem Kongeriget og deres dagligdag.

Hvilken funktion får leg?

Legen tilbyder, at der konstrueres en verden, som på en måde refererer til kendte interaktionsformer, men på den anden side også har sine helt egne regler og roller, så interaktionen ikke bliver, som den plejer. Det bliver et frirum, som tilbyder muligheder for mere eller mindre kreative former for problemløsning og eksperimenteren med andre roller og udtryksformer. Der gives mulighed for at kunne finde ny mening i usikre og unikke praksissituationer og mu-

lighed for at reflektere over handlinger, ikke kun ved at udtænke nye metodeovervejelser, men også ved at konstruere og afprøve nye forståelser og handlinger (Keiding & Laursen 2005, s. 11ff og 54-55). Pointen med leg er, at vi kan prøve det, vi har lyst til at prøve uden at være omfattet af samme logiske konsekvenser som i ikke-leg. Leg kan på den måde blive en mindre konfronterende interaktion end dagligdagen på arbejdet.

Et eksempel fra Kongeriget: Den lamme har problemer med at gennemskue, hvordan opgaven skal løses og fokuserer derfor mere på det tekniske med snorene end på kommunikation til sine kolleger. Den lamme vælger at overhøre kollegernes ønske om mere information, trods deres meget insisterende krav.

Det, legen gør i forhold til den virkelige verden, er, at den giver mulighed for refleksion over, hvordan det egentlig står til i hverdagen – ligner det legen? Det giver medarbejderne mulighed for at reflektere over interaktionen, hvilket ikke er farligt, fordi interaktionen er i en bekvem afstand fra virkeligheden. Samtidig sker der også det for den lamme, at denne ser en hændelse i interaktionen, som tilskrives egne handlinger. Dette anvendes så som feedback på handlingen, og der reageres på dette. I første omgang ved fortsat at overhøre kollegernes krav, siden hen ved at lade den stumme overtage styringen. Feedback bygger på konstruktion af en årsag-virkning relation mellem to hændelser, og den hermed konstruerede feedbackrelation kan så efterfølgende fungere som grundlag for en ny handling. Feedbackbegrebet betyder, at læring ikke kun kan forstås med reference til omgivelserne eller individet, men til disse som en helhed (Keiding & Laursen 2005, 50-51).

Hvordan kan leg føre til læring?

Læring forstås i denne artikel som en forandring af forståelse og muligvis også adfærd. Som konsulent på denne opgave er det vigtigt at få samlet op på legen, få medarbejderne til at reflektere over deres rolle i legen. Hvorfor blev nogle højrøstede og andre passive? Denne situation skal vendes, så alle bliver hørt og får forklaret deres reaktion. Det er vigtigt at tage fat i de situationer, der afspejler de ting, der synes ens i forhold til deres vante omgivelser og få dem bearbejdet. På den måde kan legen være med til at skabe nye erkendelser og dermed læring. Legen tilbyder forskellige udviklingsmuligheder, hvilket kan føre til en forandring af forståelse.

I Kongeriget, hvor den lamme ikke kan gennemskue opgaven, allierer denne sig med en af de stumme, som forstår legens præmisser og sammen via feedbackmekanismer lærer de, hvordan de får samlet points via samarbejdet mellem dem alle.

Referencer

- DPU. **Drabssag/ Melved**. Lokaliseret d. 1. november 2006 på World Wide Web: <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=6665&fdbkatid=20&fdbid=1279&lang=dan&retur=1>
- Keiding, T. B. & Laursen, E. (2005). **Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag** (1. udgave). København: Forlaget UP
- Thomas Duus Henriksen (2000). DPU. **Læring i den simulerede praksis**. Lokaliseret d. 1. november 2006 på World Wide Web: <http://rolfo.dk/opgaver/duus-lidsp.pdf>

MBTI anvendt – i et systemisk perspektiv?

Annette Pedersen

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Hvordan kan det forklares, at MBTI har en positiv indvirkning på interaktionen set ud fra en systemisk vinkel? I systemisk forståelse kan MBTIs udfaldsrum bruges til at sige noget om personen i forskellige situationer, ikke noget om personligheden. Når MBTI anvendes i et systemisk perspektiv, tilbyder den nogle fælles og meget enkle begreber til at tolke interaktionen med. Men på den baggrund kan vi ikke konkludere, at man er blevet klogere på mennesket som helhed, eller at MBTI også har en ikke intenderet effekt i forhold til omverdenen ved at simplificere denne, og derfor kan det ikke udelukkes, at et andet værktøj ville have samme effekt.

Indledning

Min erfaring med brugen af MBTI (Myers Briggs Type Indikator) stammer fra et konsulenthus, hvor MBTI er meget brugt i forbindelse med leder- og medarbejderudvikling. Hos de testede personer er der en generel positiv holdning til brugen af MBTI. Mange oplever efterfølgende, at den indsigt de derigennem opnår, klæder dem godt på i forhold til dem selv og de forskellige interaktioner, de indgår i. MBTI er et udbredt udviklingsværktøj, som tilbyder en individuel personprofil. Profilen afslører dine præferencer og stærke sider. Målet med MBTI er større selvindsigt og viden om menneskers grundlæggende forskellighed. Konsulenthuset bekender sig til systemisk tilgang, som bygger på den opfattelse, at den identitet, vi viser andre, skifter over tid og fra kontekst til kontekst. MBTI bygger derimod på C. G. Jungs teorier om individets personlighed, altså menneskets beredskab til handling og forestillingsdannelse og bygger således på en anden tilgang end den systemiske.

Dette har inspireret mig til denne artikel, hvor min interesse er: Hvilken funktion får MBTI i forhold til interaktion, set i et systemisk perspektiv? Derfor vil jeg først forklare det grundlag MBTI er udviklet på baggrund af – Jungs typologi.

Jung om typologi og interaktion

Jungs opfattelse er, at psyken principielt består af to forskellige områder, jeg-bevidstheden og det ubevidste, hvor det ubevidste på forskellig vis øver indflydelse på bevidstheden. Denne ramme bruges i praksis til at forklare usædvanlige bevidsthedsoplevelser og kan derved være mennesket en hjælp til psykisk udvikling, fordi den giver et fælles sprog, som er meget nyttigt til at tolke og formulere oplevelser (Grønkjær 1994, s. 13-18).

I 1921 udgiver Jung sin teori om bevidsthedens funktioner; de 4 grundfunktioner: tænkning, følelse, intuition og fornemmelse samt de to bevidsthedsindstillinger: introversion og ekstra-

version. Han opstiller sin teori af praktiske grunde, fordi det er nyttigt at kunne forklare uenigheder og misforståelser mellem mennesker ud fra, at forskellige mennesker fungerer forskelligt (Grønkjær 1994, s. 19). For Jung er der ingen funktion, der er bedre end de andre. Han vurderer dem ikke, men interesserer sig for forskellene mellem dem og de problemer, der kan opstå på baggrund af disse forskelle.

I Jungs opfattelse af de fire forskellige grundfunktioner ligger der den opfattelse, at hver af de fire bevidsthedsfunktioner repræsenterer en bestemt måde, man forholder sig til indre og ydre påvirkning. Hos alle mennesker vil alle fire funktioner være aktive, men af forskellig styrke. Hos et velfungerende menneske vil en af funktionerne, i henhold til Jung, være mere udviklet end andre og være under Jegets viljemæssige kontrol og er på den måde styrende for, hvordan dette menneske orienterer sig i tilværelsen (Grønkjær 1994, s. 19ff). Når en funktion er enerådende, sådan at personen kun oplever verden ud fra den funktion, så taler Jung om en psykologisk type (Grønkjær 1994, s. 23). Det er på baggrund af denne grundholdning, at MBTI er udviklet og beskriver de grundlæggende forskelle, der er på vores måde at fungere på.

Jeg vil ikke belyse typologien nærmere men gå videre med, hvordan systemisk tænkning ser på identitet og på, om Jungs tankegang passer ind i en systemisk tankegang.

Identitet i systemisk perspektiv

Systemisk tænkning har som grundantagelse, at intet kan forstås isoleret. Tanker, idéer og budskaber i et system optræder altid i kredsløb, og disse kredsløb indgår som elementer i større systemer, der igen indgår i større kredsløb. Det enkelte individ er et system i sig selv, som indgår i andre systemer (Familien, arbejdspladsen, idrætsklubben, Danmark) (Qvortrup 2004, s. 176ff). Ud fra dette skal identitet forstås som, hvordan andre mennesker beskriver os "i" og "med" vores sociale samspil med hinanden. Identitet er ikke noget, vi tager med rundt, fordi det er indbygget i os. Identitet er grundlæggende social og samtidig kontekstbunden. Når vi taler om kontekstbunden, betyder det, at vi viser forskellige identiteter alt afhængigt af, hvilken sammenhæng vi er i. Vi er en identitet på arbejde og en anden derhjemme (Schilling 1997, s. 44-45).

MBTI i systemisk praksis

MBTI har det formål jf. Jung at tilbyde at belyse forskellene i interaktionen mellem forskellige mennesker. I systemisk perspektiv er denne anskuelse ikke mulig, fordi det kontekstuelle er af afgørende betydning for at kunne kigge på en persons handlemåde. Som forklaring bruger Bateson et eksempel med en mand, der fælder et træ. Det er ikke nok at se på denne interaktion som "mand-overfor-træ". Det må ansues som et "mand-økse-hug- træsystem", hvor alle elementer har indflydelse på hinanden (Keiding, Laursen & Johansen 2003, s. 128). I forhold til identitet betyder det, at det ikke er nok kun at kigge på det enkelte individ alene, men individet må forstås med reference til den kontekst, interaktionen sker i. I forhold til manden der skal fælde et træ, giver det ikke mening kun at kigge på mandens handlinger isoleret fra omgivelserne. På samme måde kan man sige, at for MBTI-testede personer giver det ikke mening at tale om en bestemt type, fordi den vil afhænge af hvilken kontekst, personen interagerer i.

På den baggrund kan man sige, at hvis man benytter MBTI ud fra et systemisk perspektiv, så er det nødvendigt, at de personer, der skal testes, bliver bekendte med, hvilken forståelses-

ramme MBTI skal forstås indenfor. Hvis testen skal benyttes i forhold til samarbejdsproblemer på ens arbejdsplads, er det i forhold til denne kontekst, svarene skal udtrykkes.

Hvilken funktion får MBTI i forhold til interaktionen?

Som ovenstående gennemgang viser, er der en grundlæggende forskel på, hvordan identitet forstås ud fra Jung og den systemiske tankegang. Som en overordnet betragtning kan vi sige, at MBTI sætter et filter ind og der gives et sprog at tale gennem. Man kan tale om, at MBTI legitimerer forskellighed, så kolleger måske bliver mere åbne over for hinanden, hvilket understøttes af nedenstående udsagn fra personer, som er MBTI testet i forbindelse med en kursusdag om teamsamarbejde.

”Jeg tror, at MBTI har hjulpet. Der er flere ting, der er ok at sige nu, uden at det er farligt”.

”MBTI er spændende, men det fylder ikke så meget, som dengang det blev lavet. Men jeg har oplevet, at MBTI gør, at vi gør ting forskelligt og nu kan jeg bedre forstå, at vi ikke tænker ens”.

”MBTI har åbnet øjnene op for mig i forhold til egne og andres ressourcer”.

MBTI tilbyder, at der bliver et øget fokus på interaktionen og måske også et fælles sprog til at tale om forskelle og ligheder ved forskellige handlinger i deres arbejdsliv. På den måde bliver der en mulighed for at tale ud fra den samme referenceramme.

Konklusion

Denne gennemgang viser tydeligt, at der er væsentlige forskelle på Jungs teori om personlighed og systemteorien. Så hvilken funktion MBTI får i interaktionen, ses bl.a. på udsagnene og på den baggrund kan jeg sige, at MBTI tydeligvis tilbyder et eller andet til netop disse testede personer. Min konklusion er, at MBTI i denne specifikke praksis tilbyder nogle fælles og meget enkle begreber til at tolke interaktionen med. Men på den baggrund kan jeg ikke konkludere, at man på baggrund af en test er blevet klogere på mennesket som helhed og samtidig kan det ikke udelukkes, at et andet udviklingsværktøj ex. FIRO-B eller en biografiøvelse ville have samme effekt.

Jeg mener dog nu, efter denne gennemgang, at man i fremtiden, som konsulent, må gøre sig klart, hvilken ramme man tilbyder, når MBTI benyttes. MBTI bliver ikke brugt ud fra dens funktion som typologi, men mere ud fra en tanke som konstruktion for fælles sprogbrug. Brugen af MBTI, i sin tænkte form, kvalificeres ikke via den systemiske tankegang, som udelukkende tilbyder en fælles forståelsesramme, og bliver en slags filter i interaktionen mellem forskellige mennesker.

Referencer

Borbye, E. (1996). **Hvorfor er du så anderledes? Jungs typologi og praksis** (1. udgave). København: Dansk Management Forum.

Grønkjær, P. (1994). **C. G. Jungs analytiske psykologi. En introduktion** (2. oplag). Gyldendal.

Keiding, T. Bering, Laursen, E., Johansen & L. Ø. (2003). It og Bateson – et læringsteoretisk perspektiv. I: H. Mathiasen (red.), **It og læringsperspektiver** (1. udgave) (s. 124-168). København: Alinea.

Keiding, T. Bering & Lauersen, E. (2005). **Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag** (1. udgave). København: Forlaget UP

Schilling, B. (1997). **Systemisk supervisionsmetodik. Et sprogspil for professionelle, der anvender supervision** (1. udgave). Dansk Psykologisk Forlag.

Qvortrup, L. (2004). **Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse** (1. udgave 2. oplag). København: Forlaget UP.

Hvordan understøtter konsulenten den refleksive praksis?

- om koncept- og kontekstkonsulenter

Dorte Sveistrup & Hanne T. Andersen

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Omdrejningspunktet i denne artikel er konsulentens måde at arbejde på. Der opstilles to konsulentidealtyper: konceptkonsulenten og kontekstkonsulenten. Den koordinerende, reflekterende og refleksive praksis udgør tre former for tænkning i organisationer. Ud fra ønsket om balance mellem disse tre former for tænkning foretrækkes kontekstkonsulenten. Gennem fokus på dialog og udviklingsrum understøtter hun den refleksive praksis, som ofte går i "glemmebogen" i organisationer.

Tre former for tænkning

I sin bog "Forandringsledelse igennem kommunikation" beskriver Kenneth Mølbjerg Jørgensen tre former for tænkning i organisationer (Jørgensen 2007).

Koordinerende praksis er den form for tænkning, der er knyttet til rutinen. Som følge af denne tænkning korrigerer aktørerne afvigelser. Den koordinerede praksis medfører ikke overvejelser over organisationens måde at fungere på. Med henvisning til Argyris og Schön skriver Jørgensen, at den form for læring, denne tænkning sidestilles med, er single loop læring.

Reflekterende praksis er en mere systematisk form for tænkning, hvor større forandringer kan finde sted. Denne tænkning benytter sig af koncepter og modeller til behandling af organisatoriske problemstillinger. Tænkningen er rettet mod at løse et problem eller en opgave. Double loop læring er det velkendte begreb for denne tænkning. Der ændres på de grundlæggende opfattelser af, hvordan man opfatter et problem, og handlemønstre ændres som følge af denne læring.

Refleksiv praksis er den form for tænkning, hvor der sættes spørgsmålstejn ved de koncepter og modeller, der eksisterer i organisationen. Der sættes således spørgsmålstejn ved den begrebsramme, der er til stede i organisationen til forståelse af organisationens problemer (Jørgensen 2007).

Jørgensen (2007) foreslår konkret, at man sikrer en balance mellem de tre former for tænkning i organisationen ved at etablere kommunikationsrum; en institutionalisering af kommunikationen, således at særligt den refleksive praksis ikke går i glemmebogen.

Konsulenten

Med udgangspunkt i Jørgensens tre former for tænkning er det centralt for os som konsulenter at understøtte den refleksive praksis i organisationen. I det følgende opstilles derfor to konsulentidealtyper. Ud fra disse konkluderes det, hvilken idealtipe konsulenten bør tilstræbe at være med henblik på at understøtte den refleksive praksis.

Konceptkonsulenten

Organisationsforsker og -konsulent Jan Molin beskriver konceptkonsulenten (vores betegnelse) som type. Konceptkonsulenten kan som en udefrakommende foretage det hurtige, kompetente indgreb uafhængigt af kontekst, historie og lokale betingelser (Molin 2000).

Konsulentens kompetencer er uafhængige af konteksten, idet konsulentens praksis ifølge Molin bliver ”selvstændiggjorte metoder og løsningsmodeller”. Molin bruger begrebet: ”Den iscenesatte virkelighed”, hvormed han mener, at der er en tendens til, at konsulenter og ledere i deres samarbejde taler om ”virksomheden” som et identificerbart fænomen. Imidlertid bliver virksomheden en metafor, en iscenesat virkelighed, idet det er iagttagers position og perspektiv, der afgør, hvad virksomheden er. Derved mødes konsulent og ledelse ”(...) på en kunstig platform af såkaldte metoder, modeller og værktøjer.” (Molin 2000, s. 334)

Konsulentens koncept bestående af nogle værktøjer bliver altså afgørende for hvilke problemstillinger, der arbejdes med i virksomheden (Molin 2000). Som eksempler på sådanne koncepter kan fx nævnes så forskellige metoder som storytelling og lean production. Der skal her gøres opmærksom på, at vi i det ovenstående ved hjælp af Molins beskrivelse af tendenser i konsulentbranchen har opstillet en **idealtipe**. Der findes selvfølgelig konsulenter, som arbejder ud fra fx storytelling, men samtidig i deres arbejde forholder sig til den konkrete kontekst.

Kontekstkonsulenten

I bogen ”Dimensions of Change”, som omhandler organisationsforandringer, beskriver Henriksen et al. kontekstkonsulenten som observatør. Begrebet observatør kan dække over enten en forsker eller en konsulent. Observatøren kender i udgangspunktet ikke virkeligheden i organisationen. Hun må derfor opnå indsigt heri ved, gennem dialog med aktørerne, at få kendskab til de sprogspil⁸, der præger organisationen. Herigennem findes der frem til hvilke problemer, der er aktuelle i organisationen (Henriksen et al. 2004, s. 145ff). Således bliver organisationens komplekse kontekst udgangspunktet for konsulentens arbejde, hvis denne arbejder ud fra observatørrollen.

Også i beskrivelsen af kontekstkonsulenten inddrager vi Molin. Han beskriver virksomhedens hverdag som skabt gennem menneskelige relationer, derfor skal også dens udvikling skabes herigennem. Molin understreger, at viden, metoder og værktøjer derved ikke overflødiggøres, men at udgangspunktet for arbejdet skal være konteksten og ikke konsulentens faglighed. Viden, metoder og værktøjer er en del af denne faglighed, men ikke overordnet den (Molin 2000).

⁸ Henriksen et al. anvender med henvisning til Wittgenstein begrebet sprogspil om den måde, hvorpå aktørerne anvender sproget. Dvs. at der i en konkret social konstruktions anvendelse af sproget implicit ligger regler for ordenes brug, og de begreber, ordene dækker over, er specifikke for denne kontekst.

Molins beskrivelser af virksomheden ligger i direkte forlængelse af Henriksen et al.s beskrivelser af, at en organisation består af aktørerne og deres indbyrdes sprogspil. Molin kalder virksomheden for ”resultanten af den måde, man taler om virksomheden på.”. Det er fortællingerne i virksomheden, der konstituerer den, og derfor er det konsulentens opgave at skabe udviklingsrum i den lokale kontekst nærmere end at servere modeller og løsninger (Molin 2000).

Opnåelse af reflektiv tænkning med kontekstkonsulenten

Når konceptkonsulenten træder ind i en organisation med fx lean som sit ”værktøj” til løsning af problemer, da er det ikke sandsynligt, at hun oprigtigt sætter spørgsmålstegn ved, hvorvidt lean er brugbart i den pågældende organisation. Hun understøtter altså ikke den reflektive praksis i organisationen. Kontekstkonsulenten derimod går i dialog med aktørerne og skaber udviklingsrum, som netop kunne være de kommunikationsrum, som Jørgensen foreslår.

Vi kan altså konkludere, at når vi som konsulenter ønsker at understøtte den reflektive praksis, da må vi tilstræbe at være kontekstkonsulenter. Med kontekstkonsulentens fokus på dialog og udviklingsrum kan vi bidrage til, at der bliver balance mellem de tre former for tænkning i organisationen.

Referencer

- Jørgensen, K.M. (red.) (2007). **Forandringsledelse igennem kommunikation**. Den nye industriarbejdsplads/medarbejder.
<http://www.industriarbejdsplads.socialfonden.net/files/upload/Bog%20-%20Forandringsledelse%20igennem%20kommunikation.pdf>
- Henriksen, L.B., Christensen, J.B., Jørgensen, K.M., Nørreklit, L. & O’Donnell, D. (2004). **Dimensions of Change. Conceptualising Reality in Organisational Research** (1. udgave). København: Copenhagen Business School Press
- Molin, J. (2000). Dette er ikke en konsulent – eller: Når man ikke ved, hvor hunden ligger begravet, så bliver man bange for at købe katten i sækken. **Ledelse i dag**, vol. 10(4), efterår 2000.

Skal vi lege for alvor?

- om leg i organisationer

Ninna H. Trubka

Cand.mag i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Nærværende artikel tager afsæt i en beskrivelse af begrebet leg og karakteristika som kan sættes i forbindelse hermed. Artiklen diskuterer den alvor, som synes at præge legen, når den bringes ind i organisationen. Dermed søger artiklen at problematisere leg som en ny tendens indenfor den organisatoriske lærings- og udviklingsmetodik. Artiklen finder bl.a., at der synes at være tale om et paradoks, i forbindelse med legens kontekstualisering i organisationen. Som følge heraf stiller artiklen spørgsmålstegn ved, om leg og alvor overhovedet lader sig forene, og om leg i organisationer nærmere er et udtryk for pligt end en frivillig handling.

Hvad er det særlige ved leg?

Ovenstående spørgsmål har jeg flere gange stillet mig selv igennem det sidste halve års tid. Dette skyldes, at jeg igennem mit specialeskriveri netop har søgt at undersøge og diskutere de mange sider og facetter ved dét at lege. Og dermed ikke blot barndommens spontane, frie og ubekymrede leg, men også den leg, der bringes ind i organisationen med formål som at udfolde, udforske og udvikle menneskeligt potentiale.

Der findes langt fra blot én definition af leg ligesom legens form, funktion og rækkevidde hele tiden ændres og udvikles alt efter øjnene, der ser. Leg henviser f.eks. både til at lege far-mor-og-børn og spille Ludo eller fodbold, ligesom leg også er dét at spille paintball som en del af et teamudviklingskursus, eller sågar at lege med legoklodser i arbejdstiden. Med legens alsidighed og omfang bliver ethvert forsøg på at foretage en egentlig karakteristik en næsten umulig opgave. Dog synes der at være en række særlige karakteristika ved leg, som afgrænser den fra andre kommunikations- og interaktionsformer.

Nogle lege-karakteristika

For det første er leg frem for alt en frivillig handling og en mulighed – man kan altså ikke lege på kommando (Huizinga 1993, s. 15). Denne pointe man bl.a. finder hos John Huizinga, der yderligere fastslår, at leg er en foreløbig aktivitet, der har sine egne love og regler, og som i en tidsafgrænset periode tillader mennesket at ”lade som om” (Huizinga 1993, s 16-18).

Det særlige ved legen, der gør den så interessant for både barnet og organisationen, er dog mere end noget andet, at legen tillader os at tale om, diskutere, vurdere og måske endda kritisere virkeligheden, uden at det nødvendigvis får konsekvenser udenfor legen. Gregory Bateson kalder bl.a. dette karakteristika for legens metakommunikative element og siger, at leg er

en særlig interaktionsform der deler signaler og handlingsformer med ”virkeligheden”, men ikke er ”virkeligheden” (Bateson 2005, s. 195). Således tillader legen os at afprøve handlinger, der ligner virkelighedens handlinger, alt imens vi er bevidste om, at ”dette er leg” og altså ikke ”alvor”. Dermed kan leg også anskues som en negation af alvor, men hvor alvor søger at udelukke leg, vil leg sagtens kunne optage alvoren som en del af legen (Huizinga 1993, s. 53). Med andre ord kan legen godt være alvorlig, ligesom man godt kan lege med alvoren og tage legen alvorlig. Og det er netop denne alvor ved legen, der synes at være temaet for legens berettigelse i organisationer.

Alvorlig leg i organisationen

Leg i organisationer kan påstås at være andet og mere end den leg, der hører fritiden og barndommen til. Leg i organisationen handler om at skabe ny viden, nye rammer og ny læring til organisationen og dens medlemmer. Det handler om kollektivt at skabe fælles strategier og værdier i organisationen. Ligesom det også kan handle om at øve og simulere, såvel som at udforske, forestille og fantasere om organisationens fremtid.

Frem for alt er leg i organisationen et begreb der henviser til organisationens alvor. En alvor der bl.a. henviser til organisationens beslutningsprocesser og strategier. Niels Åkerstrøm Andersen & Hanne Knudsen taler i denne forbindelse om sociale skabelseslege, hvori der leges med alvor:

”I skabelseslegene leger man med alvor, og legene lægger for en stor del også op til, at man leger med rammen (...) for det meste (er det) muligt at lege med denne alvor og forhandle den alvorlige grund til at lege til en alvor, der sættes og medieres af legen selv” (Andersen & Knudsen 2008, s. 82).

Som det fremgår af ovenstående citat, berører leg i organisationen en form for alvor, der er kvalitativt anderledes end dét at spille et spil ludo, hvor reglerne er givet på forhånd og ikke umiddelbart til forhandling. Legens alvorlighed i organisationen består således i, at legen ikke længere kun er for sjov, fordi vi har lyst, og fordi vi keder os. Leg i organisationer er derimod leg, der henviser til forhold eller dele af organisationens alvorlige virkelighed. Når organisationen leger, er det for at opnå noget, for at udvikle noget, for at forandre noget eller for at lære noget nyt. Organisationer leger med seriøse formål og med forventning om at opnå positive resultater. Derfor skal organisationens medlemmer også tage legen alvorlig og blive en del af den skabelsesproces, som følger forhandlingen af legens rammer, og den retning legen skal have.

Leg som organisatorisk inklusions-/eksklusionshandling

Når legen bringes ind i organisationen, sker der også noget med dens form og de karakteristika, som ellers synes at være en del af legen. I organisationen bliver legen nemlig en del af organisationens beslutningsprocesser, hvorfor legen også underordnes de generelle regler, værdier og forventninger, hvorigennem organisationen inkluderer dens medlemmer. Dermed vil leg i organisationen altid først og fremmest være en aktivitet der foregår i arbejdstiden, og en handling som organisationen tilskriver dens medlemmer som følge af deres medlemskab af organisationen. Forstået på den måde, at når der leges i organisationen, har medarbejderen reelt set kun to muligheder. Han kan vælge at lege med, enten fordi han har lyst, eller fordi det tolkes, som værende det mest hensigtsmæssige som følge af medlemskabet af organisatio-

nen. Han kan dog også vælge **ikke** at deltage i legen. Et sådan valg må antages at bryde med de forventninger som organisationen har til dens medlemmer. Med andre ord bliver et brud på organisationens forventning, om at medarbejderne vil lege med et udtryk for, at medarbejderen ekskluderer sig selv fra fællesskabet og således også medlemskabet af organisationen.

I dette lys anskues legen som et element i organisationens inklusionshandlinger. Konsekvensen heraf kan påstås at være, at vi netop **skal** lege i organisationen. At legen ikke længere er et frivilligt valg og en mulighed, men som følge af dens kontekstualisering i organisationen bliver et spørgsmål om enten at lege med eller blive holdt udenfor det organisatoriske fællesskab. Spørgsmålet bliver derfor om man overhovedet kan lege i organisationen, når legen synes at have mistet den frivillighed, som Huizinga anså som en særlig central del af legen? Eller bliver leg i organisationer nærmere et forsøg på at lege på kommando, end en lærende og udviklende metode til eksperimenterere med organisationens fremtidige handlinger?

Referencer

- Andersen, N. Åkerstrøm & Knudsen, H. (primo 2008). **Communitas ludens – kunsten at lege sig til magten** (manuskript – endnu ikke udgivet). København: Hans Reitzels Forlag
- Bateson, G. (1972). **Mentale systemers økologi. Skridt i en udvikling** (1. udgave 2005). København: Akademisk Forlag.
- Bove-Nielsen, J. (2003). **Coporate Kindergarten: Sæt innovation og talent i spil** (1. udgave 2003) København: Børsen
- Huizinga, J. (1963). **Homo Ludens. Om kulturens oprindelse i Leg** (2. udgave 1993). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag
- Keiding, T. B. & Laursen, E. (2005). **Interaktion og læring. Gregory Bateson bidrag** (1. udgave). København: Unge Pædagoger, Forlaget up
- LEGO ® (2006, 17. november) **PL@YGROUND** (First edition) Lokaliseret d. 9. maj 2007 på World Wide Web: <http://seriousplay.com/10268/PL@YGROUND#1>
- Linder, M., Roos, J. & Victor, B. (2001, July). **Play in organisations** (Working Paper 2). Lokaliseret d. 10. maj 2007 på World Wide Web: <http://www.imagilab.org/pdf/wp01/WP2.pdf>
- Luhmann, N. (1995). Inklusion og eksklusion. **Distinktion. Tidsskrift for samfundsteori**, 4/2002, s. 121-139
- Trubka, N. H. (2007). **Kunsten at lege for alvor – En Bateson-inspireret diskussion af læring og leg i organisationer** (1. udgave) Aalborg: Institut for Læring, Uddannelse og Filosofi, Aalborg Universitet.