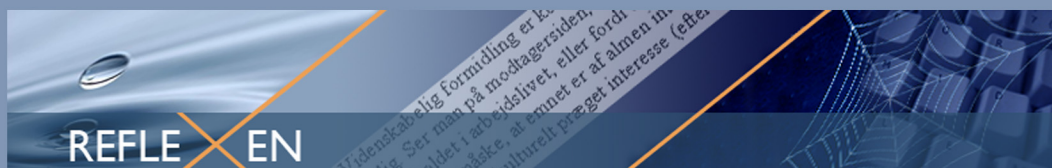


Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet



Fællesskab, udvikling og læring

Red. Maria Hvid Bech Dille
Marlene Finderup Birkelund
Merna Marrogi
Pernille Bonderup Christensen
Sussie Nordskov Johansen
Sille Wedege Nielsen
Karen Egedal Andreasen
Nikolaj Stegeager

Vol. 11, nr. 2, 2016
ISSN 1901-5992

Reflexen

Tidsskrift for uddannelser ved Institut for Læring og Filosofi
Oktober 2016, vol. 11, nr. 2.

© 2016 – Forfatterne

Ved citat fra artiklerne bedes denne reference benyttet sammen med øvrige artikeloplysninger: <http://www.reflexen.learning.aau.dk/>

Udgiver:

Reflexen
Institut for Læring og Filosofi
Kroghstræde 3
9220 Aalborg Øst
reflexen@learning.aau.dk

Redaktører på dette nummer:

Maria Hvid Bech Dille
Marlene Finderup Birkelund
Merna Marrogi
Pernille Bonderup Christensen
Sussie Nordskov Johansen
Sille Wedege Nielsen
Karen Egedal Andreasen
Nikolaj Stegeager

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

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Maria Hvid Bech Dille, Marlene Finderup Birkelund, Merna Marrogi, Pernille Bonderup Christensen, Sussie Nordskov Johansen, Sille Wedege Nielsen, Karen Egedal Andersen & Nikolaj Stegeager Fællesskab, udvikling og læring..... | 3 |
| Sandie Malene Ravn Nielsen & Pernille Bonderup Christensen Systemteori som vej til inkluderende fællesskaber: Udvikling i Fællesskaber, professionsudvikling og inklusion | 4 |
| Gitte Gori Christiansen & Merna Marrogi Anderledes børn har brug for anderledes hjælp: At bygge bro mellem specialbørnehaven og hjemmet..... | 8 |
| Gitte Kingo Andersen Hvad er det lige man skal kigge efter?: Videoptagelse som refleksionsmedie i adjunktpraksis..... | 12 |
| Rikke Giselsson & Maria Hvid Dille Foucault i brug | 22 |
| Rikke Giselsson & Maria Hvid Dille Om meningsfuld og legitim feedbackpraksis..... | 27 |

Fællesskab, udvikling og læring

Stud.mag. Maria Hvid Bech Dille, stud.mag. Marlene Finderup Birkelund, stud.mag. Merna Marrogi, stud.mag. Pernille Bonderup Christensen, stud.mag. Sussie Nordskov Johansen, stud.mag. Sille Wedege Nielsen, lektor Karen Egedal Andreasen & lektor Nikolaj Stegeager

Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Nu er sommeren ved at være forbi og vi vendt tilbage fra ferien til de arbejds- og studiefællesskaber vi tilhører. En ferie er ikke nogen lang periode, men længe nok til at udviklinger finder sted. På studiet skal man i gang med nye emner og opgaver og indgår i nye gruppesammenhænge og på arbejdspladsen kommer man måske til at indgå i nye samarbejdsrelationer. Fællesskaber er således en foranderlig ting, men det er afgørende vigtigt for os at vi trives og føler at vi hører til. Artiklerne i efterårsnummeret af reflexen omhandler sådanne spørgsmål fra forskellige perspektiver så f.eks. inklusion, feedback og ledelse.

Artiklen **Systemteori som vej til inkluderende fællesskaber - Udvikling i Fællesskaber, professionsudvikling og inklusion** - skrevet af Sandie Malene Ravn Nielsen og Pernille Bonderup Christensen - behandler spørgsmål om professionelles arbejde med inklusion i et kommunalt fællesskab i et projekt, der berører og involverer både ledere og medarbejdere på flere typer arbejdspladser.

Gitte Gori Christiansen og Merna Marrogi behandler i den efterfølgende artikel: **Anderledes børn har brug for anderledes hjælp - at bygge bro mellem specialbørnehaven og hjemmet**, inklusionsspørgsmål i en daginstitutionskontekst, hvor også betydningen af samspillet mellem forskellige typer fællesskaber betones.

I artiklen **Hvad er det lige man skal kigge efter? Videooptagelse som refleksionsmedie i adjunktpraksis - Om meningsfuld og legitim feedbackpraksis** beskæftiger Gitte Kingo beskæftiger sig med processen knyttet til adjunkters gennemførelse af pædagogikum. På baggrund af en undersøgelse analyserer hun brugen af videoobservation og undervisningsfeedback.

Rikke Giselsson & Maria Hvid Dille har skrevet artiklen **Foucault i brug**, der behandler emner som coaching og ledelsesudvikling. I artiklen **Om meningsfuld og legitim feedbackpraksis**, behandler de to forfattere emnet fra et uddybende perspektiv, idet de beskæftiger sig konkret med feedback i en virksomhed i en udviklingsproces relateret til et læringsforløb.

Samlet set belyser artiklerne en bid af den kompleksitet der knytter sig til fællesskab, udvikling og læring.

God fornøjelse med læsningen.

Systemteori som vej til inkluderende fællesskaber

Udvikling i Fællesskaber, professionsudvikling og inklusion

Sandie Malene Ravn Nielsen og Pernille Bonderup Christensen

Stud.mag. i Læring og forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg universitet

Abstract

Med udgangspunkt i et projekt med fokus på inklusion i en Nordjysk kommune diskuteres hvordan arbejdet med systemteori som grundlag for inklusion i den pædagogiske praksis, åbner op for en måde de professionelle kan forstå deres praksis. Men teorien giver ikke direkte handlemuligheder for arbejdet med inklusion. Vi mener, at tilgangen kræver, at lærer og pædagoger omsætter deres forståelse af systemteori i forhold til deres forståelse af inklusion. Samtidig vil vi argumentere for, at det fordrer at den systemteoretiske tænkning kobles til deres selvforståelse som professionelle.

Introduktion

Den brede diskussion af inklusion omhandler ofte de begrundelser, der er for og imod fokuset på inklusion. Der bliver i mindre grad diskuteret, hvordan arbejdet med inklusion udmønter sig i praksis, og hvilken betydning dette fokus har for de professionelle i praksis, lærerne og pædagogerne. Det er dette perspektiv, denne artikel taler ind i. Vi henvender os til de professionelle, som til daglig arbejder med inklusion og professionsudvikling. Vi har, i forbindelse med et semesterprojekt på kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser, foretaget en undersøgelse af, hvilke muligheder der ligger i implementeringen af systemteori i skoler og dagtilbud i arbejdet med inklusion. Undersøgelsen tager afsæt i et projekt i en Nordjysk kommune med fokus på inklusion, som har til formål at skabe en inkluderende kultur på tværs af dagpleje, dagtilbud, skole og PPR. I projektet søges målet nået med implementeringen af Pædagogisk analyse model som bygger på systemteori. I indeværende vil vi forklare, hvordan denne tilgang omsættes i praksis, og diskutere hvad den fodrer af de professionelle.

Det handler om inklusion

At vi i skoler og daginstitutioner beskæftiger os med inklusion, udspringer blandt andet af, at man som verdenssamfund har tilsluttet sig erklæringer og konventioner, der udtrykker bestemte politiske intentioner, som for eksempel UNESCO's Salamancaerklæring (1994), der vedrører principper og praksis for specialundervisning. Fokuset på inklusion i Danmark kommer på skoleområdet blandt andet til udtryk i skolereformen og inklusionsloven fra 2012. På dagtilbudsområdet ses det i både dagtilbudsloven med den pædagogiske læreplan, og i "Task Force om fremtidens dagtilbud (2012)", som blandt andet fremhæver et fokus på læring og inklusion som et pejlemærke.

At arbejde inkluderende, handler kort sagt om at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle. At alle børn er og regnes for vigtige deltagere i fællesskabet, og at netop børns forskellighed er en central læringsbetingelse. Inklusion er ikke blot, noget som der vedrører børn i sårbare situationer (fysisk, psykisk eller socialt), men angår alle børns ret til at høre til. Det kan dog være vigtigt at skelne mellem forskellige former for inklusion, når man som lærer eller pædagog, skal vurdere sin egen praksis. Projektet, der omtales i denne artikel, tager afsæt i Lars

Qvortrups definition af inklusion, som skelner mellem fysisk, social og psykisk inklusion (f.eks. Qvortrup & Qvortrup, 2015). Vi kan tale om fysisk inklusion, når børn på papiret er en del af klassen og børnegruppen. De er fysisk til stede sammen med de andre børn. Faren ved at stoppe der er, at børnene ikke nødvendigvis er blevet aktive deltagere i fællesskabet. Når vi taler om at være socialt inkluderet, tilføjer det dimensionen om at være aktivt deltagende og regnet for vigtig for fællesskabet. Dette leder over i det vi benævner psykisk inklusion: at barnet selv oplever sig som en vigtig del af fællesskabet. For selv om barnet er en del af fællesskabet og aktivt deltagende, er det afgørende for, hvorvidt inklusionen lykkes, at barnet selv oplever sig som værende vigtig for fællesskabet. Det fordrer af lærere og pædagoger, at det ikke er nok at iagttage børnegruppen, men også være optaget af børnenes indre oplevelser.

Inklusion gennem udvikling i fællesskaber

I den pågældende kommune arbejdes der med målet om at have en inkluderende kultur, ved at skabe en fælles platform for kommunens dagtilbud, skoler og PPR, som skal danne grundlag for et fælles sprog, værdier og mål på tværs. Dette har udmøntet sig i projektet, som blev sat i gang i 2013, i et samarbejde med 'Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis' og læringskonsulenter fra undervisningsministeriet. I projektet kommer inklusion til udtryk gennem fokus på fællesskaber. Den fælles platform tager som indledningsvist nævnt afsæt i systemteori, ud fra Niklas Luhmann¹ og Thomas Nordahl²'s tilgange tildette. Man kan indvende, at systemteori som pædagogisk tilgang ikke selvfølgelig skaber en inkluderende kultur. Ligesom man kan diskutere hvordan systemteori kan omsættes til praksis i forhold til inklusionens forskellige former.

Systemteori som tilgang til inklusion

I projektet er lærere, pædagoger og de pædagogiske ledere blevet uddannet i systemteori og pædagogisk analyse, gennem e-learning moduler og kursus, og det vægtes, at teorien giver anledning til et fokus på kontekst frem for individ. Det er ikke et problem i sig selv, at et barn har specifikke vanskeligheder. Problemer opstår i konteksten og det er også med blik for dette, de skal løses. Det bliver lærernes og pædagogernes opgave at finde frem til hvilke muligheder, der ligger i konteksten for at løse problemet, og herved sikre at inklusion opnås. I systemteori forstås gruppen som et socialt system, og menneskerne heri som psykiske systemer. Begge systemer er lukkede for omverdenen. Dette betyder for lærerne og pædagogerne at den kommunikation, interaktion og de relationer, som udgør det sociale system, bliver centrale i arbejdet med inklusion (Nordahl, 2013). Når man som lærer eller pædagog søger at løse de problemstillinger, der er for inklusion, bliver det nødvendigt at forstå og afdække betydningen af de forskellige sociale systemer, som er i et barns liv. Altså et fokus på kontekst, interaktion og relationer.

Pædagogisk analyse

For at gøre denne komplekse teori håndgribelig har man i projektet taget udgangspunkt i Nordahls model til pædagogisk analyse (PA). For at understøtte processen er medarbejdere uddannet som PA-koordinator og PA-vejledere, tilknyttet PA-teams i alle institutioner. Modellen arbejder ikke direkte med inklusion, men er et redskab til at analysere, hvilke faktorer

¹ Niklas Luhmann 1927-1998, Tysk sociolog og videnskabsteoretiker. Ophavsmand til en omfattende systemteori, se bl.a. 'Sociale systemer' 1984

² Thomas Nordahl er norsk psykologiprofessor. Han har lavet LP-modellen og senere PA-modellen. Nordahl er en del af LSP som forestår forskning i praksis og som er en del af det undersøgte projekt.

der udløser, påvirker og opretholder problemstillinger i den pædagogiske praksis. Systemteori og PA bliver for lærerne og Pædagogerne en tilgang til at forstå konteksten, nærmere end en forståelse af inklusion og metode/handling som sikrer inklusion. Dette ses også i projektet, hvor systemteori søges omsat til det barnesyn, som skal være fælles i kommunen og udgangspunkt for arbejdet med inklusion. Dette åbner op for spørgsmålet om, hvordan man handler inkluderende ud fra dette barnesyn?

Fra teori til inkluderende praksis

I projektets opbygning, er der med PA taget udgangspunkt i et konkret værktøj. Børnesynet relateret til systemteori, skal herefter bygges oven på. De lærere og pædagoger vi talte med udtrykte, at det er svært at sætte sig ind i en kompliceret teori, og at det er svært at implementere et nyt redskab. Men den største udfordring lå i ifølge vores undersøgelse, i at koble teori, model og inklusion sammen. Dette på trods af at flere lærere og pædagoger omtaler PA positivt, og fremhæver de resultater og muligheder modellen medfører. En pædagog siger

”Henne ved os syntes jeg, at PA fungerer rigtig, rigtig godt. Det har virkelig været et af de tiltag, som jeg synes, har givet aller mest. Jeg synes virkelig, at jeg har kunnet fornemme hos os, at det kan vi bruge. Der er sket nogle ændringer i forhold til nogle børn.”

Det er bemærkelsesværdigt, at når vi spørger til formålet med PA, bliver der aldrig refereret til inklusion. Samtidig bliver der i praksis generelt i meget lille grad talt om inklusion. Så overgangen fra værktøjet til børnesyn er stadig i gang. Vores undersøgelse peger på, at processen mod en inkluderende kultur kan styrkes ved, at man i praksis arbejder eksplicit med en forståelse af inklusion. Så for at børnesynet kan blive en platform for en inkluderende kultur skal inklusion kobles hertil.

Nye handlinger og normer for praksis

Med projektet har lærerne og pædagogerne fokus på nye handlemuligheder og nye normer for, hvordan der handles, for at skabe deltagelse for børnene. En af pædagogerne fortæller om en af indvirkningerne projektet har haft på praksis: “I dag sender vi jo ikke et barn ud i garderoben hvis der er ballade. I dag bliver vi jo sammen og taler om hvad der gik galt”. Der gøres altså en indsats for ikke at ekskludere barnet, men at søge forståelse for problemstillingen i stedet.

Når PA, som metode implementeres, giver det i dagtilbud og skoler et rum for at søge nye handlinger, nye måder at samtale om problemstillinger på, og en ny struktur for dette. Som nævnt er det en krævende proces, og de er i gang med at øve sig. De er i en proces, hvor tidligere erfaringer, metoder og pædagogik, skal kobles til det nye, og gøres handlingsorienteret. En institutionsleder fremhæver:

”Der er tit nogen der siger ”sådan har vi altid gjort”, men det har vi ikke. Vi har ikke altid gjort sådan. Det er nyt, at vi ikke tænker ”hvad skal vi ændre ved barnet”. Med den systemiske tænkning tænker vi på, hvad vi kan gøre i konteksten. For vi kan ikke forandre barnet. Det hele giver så god mening, at vi justerer os og omgivelserne. Og der er PA'en et rigtig godt redskab til at vi også for set på vores egen rolle, og hvad vi er med til at opretholde.”

Vi kan se, at der er stor fokus på at skabe social inklusion. Men stadig uden at forholde sig bevidst til inklusion. Igen kan dette være udfordrende for hvorvidt inklusion opnås, da der i mindre grad er en optagethed omkring det enkelte barns oplevede psykiske inklusion.

Sprogspil som medskabende faktor

I systemisk tænkning har kommunikationen stor betydning, hvilket i projektet kommer til udtryk ved, at man taler om fælles sprog og sprogspil. I projektet repræsenterer sprogspil det, at måden at italesætte børnene på, knytter an til de deltagelsesmuligheder, der enten bliver åbnet eller lukket for. Det er altså ikke blot nye handlinger, der skal til for at skabe inklusion, det er også en bevidstgørelse af hvordan sproget skaber fortællinger. Både for børnenes positioner, men også for lærernes og pædagogernes egen læreproces. I projektet er der nye ord og vendinger på vej ind i den daglige praksis, som følge af den systemteoretiske tilgang og PA modellen. Der italesættes et fokus på at betragte børn i problemer, frem for børn **med** problemer, og at det dermed handler for lærere og pædagog om at være nysgerrig overfor, hvad **de** kan ændre ved de **kontekster** barnet indgår i.

Det fælles sprog, som projektet sigter mod at skabe, har til hensigt at bidrage til inklusionen. Men al forandring tager tid, og der er mange sprogspil omkring inklusion, som netop bliver en hindring for om det kan lykkes. Et af eksemplerne på dette er at vedholde et fokus på barnets diagnose, og gøre denne til en definition af barnet. Når man anvender sprogspillet "han eller hun er autist", skaber det en fortælling, som ikke åbner for at barnet kan være andet. Samtidig kalder det på et sæt associationer, som kan have effekt på hvilke muligheder for deltagelse, pædagogen eller læreren tror der kan skabes. Det samme gør sig gældende ved at benævne børn i sårbare positioner som inklusionsbørn, og inklusionen har dermed vanskelige kår.

En kobling mellem systemteori og inklusion

Vi har stillet os undrede overfor, hvordan man skaber en inkluderende kultur i praksis gennem arbejdet med systemteori. Vores undersøgelse viser, at styrken ved tilgangen ligger i at man i praksis i højere grad forstår og søger at løse problemstillinger i konteksten, frem for at fokusere på det enkelte barn. Lærerne og pædagogerne omtaler det selv som, at de **justerer** sig, og at de ser barnet i problemer og ikke **med** problemer. Herigennem bliver mulighederne for at finde løsninger større. I forhold til vores forståelse af inklusion åbner det for, at det er lærerens og pædagogens ansvar at ændre og at finde frem til, hvilke ændringer i systemet som styrker inklusionens tre former. Udfordringen ved at anvende systemteori i arbejdet med inklusion ligger blandt andet i teoriens kompleksitet, og ved at den skal omsættes til et børnesyn. Teorien skal forstås og omsættes ind i en praksis, som er præget af en fyldt hverdag, og lærere og pædagoger med hver deres erfaringer og teoretiske forståelse. I projektet er det en udfordring at koble systemteori til en forståelse af inklusion, i høj grad fordi der ikke eksplicit tales om inklusion. Det er forståelsen af inklusion, som er med til sikre, at de handlinger, normer og det sprog, systemteori giver anledning til, støtter inklusion i dets tre former, fysisk, socialt og psykisk.

Referencer

- Nordahl, T. (2013). **Det ved vi om. Anvendelse af pædagogisk analyse - beskrivelse af den pædagogiske analysemodel til brug i skolen.** 1. udgave, 1. oplag. Dafolo forlag og forfatteren. Frederikshavn.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, K. (2015). **Inklusion- Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev.** Hans Reitzels Forlag.

Anderledes børn har brug for anderledes hjælp

- at bygge bro mellem specialbørnehaven og hjemmet

Gitte Gori Christiansen & Merna Marrogi

Stud. Mag. i Læring og forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel beskæftiger sig med børn med autisme spektrum forstyrrelse, og hvilke tilgange pædagoger kan have i arbejdet med disse børn. Artiklen skrives på baggrund af et feltarbejde i en specialbørnehave med netop børn indenfor autisme spektrum forstyrrelse. Der gives med udgangspunkt i feltarbejdet et bud på en anderledes pædagogik, som blandt andet sætter stort fokus på forældresamarbejde i arbejdet mod at bygge bro mellem specialbørnehaven og hjemmet. Artiklen henvender sig dermed til pædagoger og alle, der arbejder med børn med autisme og som ønsker at lade sig inspirere af en anderledes pædagogik, som de muligvis kan bruge i deres professionelle virke - mod målet at kunne udvikle disse børn.

De indledende tanker

I det følgende skildres en aktuell problemstilling indenfor arbejdet med børn med særlige behov: nemlig at flere og flere børn med blandt andet diagnosen autisme spektrum forstyrrelse kommer i kontakt med det psykiatriske behandlingssystem. Dette er som følge af indsatsen for inklusion og dermed den nye skolereform, som satser mod at flere af børnene med særlige behov, som befinder sig i specialklasser eller specialskoler, skal inkluderes i de almene klasser (Landsforening for autisme 2015, 28. april). Børnene kommer blandt andet i kontakt med det psykiatriske behandlingssystem på grund af stress. Stressen kan f.eks. udvikle sig til spiseforstyrrelser, da autistiske børn kan have voldsomme behov for at styre og kontrollere deres omgivelser, og her kan et eksempel være, at de prøver at kontrollere og styre deres egne madvaner, hvilket kan udvikle sig i en negativ retning. I dette eksempel taler vi om forholdsvist 'lette' bivirkninger, da stressen i nogle situationer også kan udvikle sig til eksempelvis angst eller depression, som blandt andet i meget alvorlige situationer, kan øge risikoen for selvmord eller skadende adfærd. Sådanne processer kan eksempelvis starte med ekskludering eller frafald i skolesystemet (ibid.).

Autisme spektrum forstyrrelse er en bred diagnose, og indeholder mange grundlæggende kriterier og særtræk som ses hos børn med diagnosen. Listen er lang, men eksempelvis kan der nævnes; afvigelse i socialt samspil, afvigelse af forskellige adfærdsformer som øjenkontakt, ansigtsudtryk og gestus, afvigende motorisk og kognitiv udvikling og manglende evne til at udvikle relationer med mere (Peeters, 2010).

En dansk forsker, som har forsket i blandt andet børn med autisme er Sanne Lemcke (2013). I sin forskning har hun fundet, at børn med autisme ofte har disse ovennævnte særtræk allerede fra før, de fylder to år. Endda hos nogle børn kan disse træk vise sig kort efter fødslen. Hos yngre børn kan det ofte vise sig ved, at børnene har manglende fantasi og forestillingsevne, eller at de er mindre aktive og har et lille eller mangelfuldt ordforråd (Lemcke, 2013). Jo tid-

ligere disse særtræk kan ses, jo tidligere kan man starte en effektiv behandling, udtrykker hun. Dette understøtter specialbørnehavens leder, hvor vi har foretaget feltarbejde. Vi har haft feltarbejde i denne børnehave, som huser børn med autisme spektrum forstyrrelse og ADHD, hvor vi har foretaget observationer samt haft uformelle samtaler med pædagogerne og med lederen. Lederen udtrykker, at tidlig indsats er altafgørende for disse børn. Hun mener, at jo tidligere de får børnene i børnehaven, jo tidligere kan de begynde at øve og træne blandt andet det sociale. For at børnene kan opnå trivsel i sociale sammenhænge, har de brug for at træne dette aspekt adskillige gange, indtil det bliver rutine, og børnenes hjerne får en form for aha-oplevelse, hvor de begynder at se mening i det sociale (Udtalelse fra lederen). I specialbørnehaven arbejder de således med disse børn og hjælper dem til at udvikle sig i en positiv retning. Hvilket har vist sig i de mange succeshistorier, som specialbørnehaven har været vidne til, hvor de gang på gang oplever, at børnene trives hos dem (ibid.). Dette bekræftes ligeledes af de flere positive forældrefortællinger. Dette fandt vi interessant og kiggede nærmere på denne specialbørnehave og dennes anderledes pædagogisk tilgang til børnene med autisme spektrum forstyrrelse. Hvordan kan man hjælpe børn med autisme i en tidlig alder? Hvilke tilgange er med til at fremme deres udvikling, og hvilke pædagogiske virkemidler kan man måske lade sig inspirere af? Vi vil i denne artikel dermed give et billede og dele vores oplevede erfaringer fra vores feltarbejde i netop denne specialbørnehave i håb om at kunne inspirere mange af de professionelle fagfæller, som arbejder med diagnosen autisme spektrum forstyrrelse i deres daglig virke.

En specialbørnehave, hvor neuropædagogik hersker

I vores feltarbejde og tilstedeværelse i specialbørnehaven stødte vi på en pædagogik, der i høj grad er inspireret af den neuropædagogiske tilgang. Den neuropædagogiske tilgang er en pædagogik, der har fokus på hjernens funktioner i forbindelse med børns diagnoser samt eventuelle funktionsnedsættelsers betydning for disse børn (Thybo 2013: 24). Neuropædagogik kan bidrage med viden omkring hjernes funktioner og vanskelighederne som følge heraf.

I arbejdet med børn med autisme spektrum forstyrrelse, kan de vanskeligheder, som børnene har, forstås ud fra hjernens opbygning. Thybo nævner begrebet den neuropædagogiske intervention, hvor der i ordet intervention tænkes på det, den professionelle siger eller gør i samspillet med den anden (ibid. 25). Børn med autisme har vanskeligheder med de eksekutive funktioner, som er placeret i hjernes frontallap, hvilket er den del, der er påvirket hos disse børn. Disse eksekutive funktioner forbinder sig med evnen til at indgå i relationer, behovsudsættelse, impulsstyring, sprogtilegnelse og evnen til empatisk medfølelse (ibid.: 190). Der opereres i den neuropædagogiske intervention med to vigtige principper, som vi også så gældende i specialbørnehaven.

I det første princip skal der i praksis søges efter kompensationsmuligheder for børnenes vanskeligheder grundet deres autisme spektrum forstyrrelse diagnose, som for eksempel førnævnte manglende eksekutive funktioner (ibid.: 27). Dette kom til udtryk i vores observationer i feltarbejdet på forskellige måder. Vores observationer involverede en dreng i børnehaven og en pædagog, hvor pædagogens tilgang til drengen var inspireret af den neuropædagogiske tilgang. I det første princip hvor der søges efter kompensationsmuligheder, sørgede pædagogen at forstå barnets - drengens - handlinger ud fra en forståelse for hans hjerne og dens opbygning. Hun sørgede for at kompensere for disse funktionsnedsættelser hos ham på flere måder. For eksempel er visuelle pædagogiske hjælpemidler som strukturerede skemaer, timeglas, boardmakers og PECS - et visuelt kommunikationssystem - en fast del af hans hverdag. Den eksekutive funktion, behovsudsættelse, fylder meget for ham. Førnævnte hjælpemidler er med til at imødekomme dette, da han har svært ved at udsætte sin behov, hvilket resulterer i,

at han ofte får affektbrud. Et eksempel fra praksis er en morgenmadsepisode, hvor han udtrykker behov og ønske om at få knækbrød til morgenmad. Dette udtrykker han ved at råbe og skribe højt. Det er ikke en mulighed for ham den pågældende dag at få knækbrød, hvor pædagogen bruger en visuel PECS-bog med et ugeskema, der fortæller ham, hvornår han skal have knækbrød. Ved at se dette tydeligt, lærer William at styre sine behov og på samme tid kan han se, hvornår han må få knækbrød og derved kan få dækket sit behov for dette. Dette virker på ham, da han bliver rolig, og det havde måske ikke givet samme effekt, hvis han bare havde fået et 'nej'. Ligeledes er hans dag fyldt med struktur og visualisering via timeglas til at illustrere tidsfornemmelsen, et skema for at styre dagligdagen og PECS for blandt andet at træne sproget. Hans dag er dermed fyldt med kompensationsmuligheder, som hjælper ham med at træne og atter træne sin hjernes dysfunktioner. Denne træning af hjernen gøres i håb om, at han en dag formår at argere hensigtsmæssigt trods hans autisme.

I det andet princip i den neuropædagogiske intervention søges der efter hæmmende og fremmende elementer for læring og udvikling både i barnet som er nævnt ovenstående, men også i omgivelserne omkring barnet (ibid.). Dette ses i specialbørnehaven via deres ønske om at involvere børnenes omgivelser og netværk såsom forældre, søskende og bedsteforældre for at sikre trivsel og udvikling hos børnene. Det leder os frem til følgende.

En specialbørnehave, hvor forældre kan komme i 'praktik'

Set i den neuropædagogiske tilgang, hvor man søger en helhedsforståelse af barnet, er det et vigtigt fokuspunkt i specialbørnehaven at involvere familien. Specialbørnehaven har et specielt forældreprogram, hvor forældre tilbydes et træningsprogram, målrettet deres barn. Programmet er med til at støtte forældre og familien i deres dagligdag, som kan være præget af udfordringer og konflikter. Forældreprogrammet består af fem moduler, hvoraf tre moduler er temaaftner omkring følgende emner: Viden omkring barnets vanskeligheder og ressourcer, praktiske værktøjer som hjælp i familien og viden om udfordrende adfærd. De sidste to moduler omhandler netop et træningsforløb, hvor forældre kan bruge en dag i børnehaven sammen med deres barn – være i 'praktik'. Hvor man også i sidste modul får supervision i forældrerollen. Målet med forældreprogrammet er således, at forældre får den nødvendige viden omkring deres barns diagnose – for at forstå barnet, må man forstå hjernen. På samme tid få de også, de nødvendige værktøjer, som netop bruges af pædagogerne i børnehaven, til anvendelse derhjemme. Forældrene får den rette viden omkring, hvorfor pædagogerne gør, som de gør. Visualisering i form af PECS og skemaer kan blive etableret i hjemmet, hvilket børnehaven også er behjælpelige med. Børn med autisme spektrum forstyrrelse har svært ved at overføre tilegnet viden til en ny kontekst. I børnehaven tillærer børnene således handlinger og regler, som de ikke kan overføre til hjemmet. Da hjemmet er en ny kontekst, kan børnene ikke overføre de samme handlinger og erfaringer dertil, hvorved forældreprogrammet er en god hjælp. Ved at forældre få lov til at observere og se, hvad deres børn egentlig er i stand til, kan de forsøge at kræve det samme af barnet derhjemme også. For alle børn vil noget og kan noget - man skal bare have de rette midler. I denne sammenhæng tilbyder forældreprogrammet ligeledes hjemmebesøg af pædagogerne, så forældre kan overføre for eksempel skemaer til hjemmet, så barnet møder ens verdener. Med andre ord sørger forældreprogrammet for, at man kan **bygge bro** fra børnehaven til hjemmet.

Mens vores feltarbejde foregik, fik vi lov at observere en forælder i 'praktik', hvor den vedkommende forælder fulgte barnet hele dagen i enhver aktivitet, som var på skemaet den pågældende dag. Forælderen fik åbnet øjnene op for mange ting, og fik viden om hvad hendes barn egentlig er i stand til, med den rette vejledning og struktur. En grundværdi i specialbørnehaven er nemlig: "Alle kan lære – man skal bare finde ud af det næste skridt for hvert barn"

(Udtalelse fra en pædagog). Dette sørger pædagogerne for ved at overføre viden videre til forældrene og hjemmet.

Afrunding: At være brobygger

I pædagogers tilgang til børn med autisme spektrum forstyrrelse, er der flere aspekter, der spiller ind. Da autisme spektrum forstyrrelse er en bred diagnose, hvor børnene kan være meget forskellige, sørger pædagogerne for at inddrage den neuropædagogiske intervention i arbejdet med disse børn sådan at den er tilpasset det enkelte barn. For at forstå barnet, søger pædagogen at forstå dets særlige vanskeligheder og dets betydning for barnets handlinger.

For at udvikle barnet med autisme og se hele barnet, er det vigtigt at inddrage hele familien, og forældreprogrammet i specialbørnehaven åbner op for dette. Der bliver bygget bro til hjemmet fra børnehaven - hvor mange forældre kan være frustrerede og føle sig hjælpeløse, når de er sammen med deres autistiske barn. Mange forældre til børn med autismen føler sig dårligt behandlet, når de beder om hjælp fra kommunen (Landsforening for autisme 2015, 03. marts). Dette kan betyde, at de bukker under med stress, angst og depression, da de ikke kan overskue at have et autistisk barn, samt at have fuldtidsjob ved siden af (ibid.).

Ovenstående ser vi som problematisk. Det kræver viden om diagnosen autisme spektrum forstyrrelse samt viden angående virkemidler, der kan bidrage til at udvikle barnet med autisme, hvilket forældre kan have store udfordringer med, og det går ud over barnet og dets livskvalitet samt hele familien. Specialbørnehavens forældreprogram er med til at imødekomme disse udfordringer, og kan anses for **at fungere som brobygger**.

Referencer

- Landsforening for autisme (2015, 28. april): **Inklusion kræver kvalitet - og er ikke for alle**. Lokaliseret d. 28. oktober 2015 på: <http://www.autismeforening.dk/log/PMSFI.pdf>
- Landsforening for autisme (2015, 03. marts): **Forældre følger sig negativt behandlet eller krænkede når de beder om hjælp i kommunen**. Lokaliseret d. 16. december 2015 på: <http://www.autismeforening.dk/nyhedSe.aspx?id=1351&linkId=11&sid=56&u=>
- Lemcke, S. (2013): **The early signs of ADHD and autism in toddlers**. Aarhus: Aarhus University, Ph.D. afhandling.
- Peeters, T. (2010): **Autisme - fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis**, 2. udgave, 7. oplag. Videnscenter for Autisme: Rosendahls Schultz Grafisk A/S.
- Thybo, P. (2010): **Neuropædagogik - Hjerne, Liv og Læring**, 1 udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Hvad er det lige man skal kigge efter?

Videoptagelse som refleksionsmedie i adjunktpraksis

Gitte Kingo Andersen

Stud.mag. i Læring og forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel udspringer af en kvalitativ undersøgelse om, hvordan videoptagelser kan kvalificere og fremme adjunkters refleksion over egen undervisningspraksis. Undersøgelsen bygger på to adjunktcases og to lektorcases i en efter- og videreuddannelsesafdeling. I undersøgelsens første del udtrykker adjunkterne usikkerhed om brug- og analyse af videoptagelse, hvorfor der umiddelbart vælges en åben, fortolkende tilgang til analyse af egne optagelser, men under undersøgelsen ændrer adjunkterne holdning. Undersøgelsen indikerer, at forhåndskendskab til mulige analysemetoder kan kvalificere analysefasen, når videoptagelser anvendes som refleksionsmedie i egen praksis, og at videoptagelser kan fungere som godt grundlag for kritisk analyse af egen undervisningspraksis.

Introduktion

Artiklen beskriver en kvalitativ undersøgelse foretaget i efter- og videreuddannelsesafdeling (EVU) på en professionshøjskole (i det følgende omtalt som 'Professionshøjskolen'), hvor adjunkter ansættes i et fireårigt forløb benævnt adjunktpædagogikum. Adjunkter skal her undersøge, beskrive og dokumentere egen undervisningspraksis i form af en afsluttende lektor-anmodning (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014). EVU formoder, at videoptagelser kan understøtte adjunkters undersøgelse af egen undervisningspraksis, fordi adjunkter ikke tilbydes fysisk observation i deres undervisningspraksis, og derfor kan mangle didaktisk sparring i form af et 'eksternt blik' (samtale med adjunktvejleder i EVU d. 9.2.2015). Videoptagelse af egen praksis er desuden i overensstemmelse med en rapport fra Danmarks Akkrediteringsinstitution, der dokumenterer, at pædagogisk opkvalificering er i fokus (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2014:5).

Forskningsmæssigt set synes der at være belæg for den formodning. Nogle artikler peger i samme retning. "Digital video for fostering selv-reflecion in an ePortfolio environment" (Cheng & Chau, 2009) beskriver, hvordan videoptagelser synes at lede til et højt niveau af selvrefleksion hos universitetsstuderende, og i "Video-stimulated reflection as a professional development tool in interactive whiteboard research" (Schmid, 2011) konkluderes, at video-stimuleret refleksion giver undervisere effektiv mulighed for at reflektere over didaktiske begrundelser.

Formålet med den kvalitative undersøgelse i EVU er derfor at undersøge:

- Adjunkters holdninger til, og evt. erfaring med videoptagelser som medie til refleksion over egen undervisningspraksis?
- Hvordan videoptagelser kan kvalificere og fremme adjunkters refleksionsproces

Undersøgelsens teoretiske afsæt

Undersøgelsen er hermeneutisk-fænomenologisk inspireret og baseret på kvalitative metoder med dialog og fortolkning (Højberg, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009; Flyvbjerg, 2010).

David A. Kolb og Peter Jarvis' læringsteorier er grundlag for analyse og forståelse af 'refleksion over egen læring', hvor læring beskrives som en cirkulær proces: Begribelse af oplevelse, divergent erkendelse; reflekteret observation, assimilativ erkendelse; abstrakt forståelse, konvergent erkendelse; aktiv eksperimenteren, akkomodativ erkendelse, (Kolb, 2012:297), og refleksion som en bevidst, rationel analyseproces i tre faser med spørgsmål til det individet erfarer. Relevant viden bringes her i spil, og erfaringer fra tidligere situationer sammenlignes med nuværende (Jarvis, 2006:98):

- Planlægning før selve handlingen, hvor der tænkes fremadrettet.
- Processen under handlingen, hvor der overvåges.
- Processen efter handlingen, i form af tilbageblik (ibid:101-106).

I denne undersøgelse har begrebet læring således et konstruktivistisk afsæt, hvor det er individet selv, der gennem refleksive faser, konstruerer egen læring i cykliske processer, dvs. opnår ændret viden, holdning og færdighed affødt af interaktion med omgivelserne (ibid:13).

Undersøgelsesmetoden

Undersøgelsens design er baseret på førnævnte faser som: 'før-under-efter videooptagelser', hvori adjunkter beskriver, begrundet og reflekterer over selvvalgt undervisningspraksis.

Følgende metoder er anvendt:

- **Deltagelsesobservation** i 7 undervisningsseancer og 1 vejledningsseance hos to adjunkter og to lektorer, hvor der videooptages. Deltagelsesobservation i EVU og i 1. adjunktundervisningsdag.
- 11 **semi-strukturerede interviews** optaget med diktafon og efterfølgende udskrevet
- 1 **videoobservation** (transskriberet) af vejledningsseance mellem adjunkt og dennes vejleder.
- 3 formelle- og flere uformelle **samtaler** med nøgleinformanter.
-

Undersøgelsens tre faser søger at afdække adjunkters refleksion over:

- Refleksionspraksis i egen undervisning.
- Videoobservation generelt og i egen undervisningspraksis.
- Mulige- og oplevede potentialer og barrierer ved videoobservation i egen praksis.
- Valg- og analyse af egne videooptagelser, og deres betydning for refleksion over egen undervisningspraksis.

Indledningsvis informeres adjunkterne om, at der kan være to 'veje' til at videooptage og undersøge egen praksis: Den åbne fænomenologisk (induktive) tilgang, hvor de ser, hvad der viser sig, og den fokuserede (deduktive), hvor de på forhånd udvælger didaktiske fokusobjekter, som de ønsker at undersøge i egen praksis.

Informanter – cases i undersøgelsen

Udvælgelsen af informanter (cases) beror på: ”En feltarbejder må i høj grad ta det han får der og da” (Wadel & Fuglestad, 2014:30). Undersøgelsen er baseret på to adjunktcases (AD1 og AD2), der deltager efter eget ønske, idet de skal lægge en betydelig del af deres timer i undersøgelsen. De befinder sig i hhv. begyndelsen og tre-fjerdedel af deres adjunktforløb, og er uddannelsesmæssigt repræsentative for adjunkter i EVU. To lektorer indgår også som lektorcases (LK1 og LK2). Én netop udnævnt lektor, og en erfaren med vejlederfunktion, der er vant til videooptagelse af praksis. Fire cases er næppe repræsentative for adjunkter i alle EVU afdelinger, men få cases giver mulighed for at gå i dybden og undersøge, hvad som viser sig (Flyvbjerg, 2010:473). Det giver kontekstafhængig viden, fordi hver case (underviser) må forstås som ekspert i respektive daglige praksis, og dermed kan give et nuanceret syn på praksisfeltet (ibid:481).

Observationsmetoder

I undersøgelsen anvendes deltagende observation for at observere adjunkters undervisningspraksis dvs. det, der foregår i situationen (Hastrup, 2010:55). Men mennesket observerer ikke alt, der sker i situationen, fordi vi kun kan have vores opmærksomhed fokuseret på én bestemt hændelse ad gangen (Rønholt, 2003a). Denne begrænsning taler for også at anvende videoobservation.

Videoobservation fungerer til en vis grad som forskerens øjne, hvis denne ikke kan være tilstede, eller selv er aktiv (Knoblauch et. al, 2015). Videoobservation fastholder og gengiver processer, der ellers forsvinder øjeblikkeligt (Alrø & Kristiansen, 2008). Den giver underviser/forsker adgang til deltagerens retorik, kropssprog og interaktion (Knoblauch et. al, 2015), er dog ikke nøjagtig gengivelse af virkeligheden, men et fokuseret udsnit heraf, ’point of view’ (Rasmussen, 2008). Videoobservation kan observere flere hændelser ad gangen end mennesket, hvis der anvendes nyere udstyr med flere kameraer, der filmer samtidig, som det anvendte videoudstyr i denne undersøgelse. Videomateriale kan gemmes og ses flere gange over tid med forskellige forskningsmæssige perspektiver (Knoblauch et al, 2015; Kofoed, 2008; Rønholt, 2003a). Videoobservation er forskningsmæssigt set ikke objektiv, idet kameravinkel og tidspunkt er bevidst valgt. Måske redigeres observationen, og den er indforstået i og med at der filmes ’ind i’ eksisterende kontekst, hvor kun deltagerne kender hele konteksten (Knoblauch et. al. 2015; Kofoed, 2008).

I undersøgelsen indgår videoobservation som undersøgelsesmetode - på to måder:

1. Som refleksionsmedie hvor adjunkter og lektorer laver **videooptagelser** af egen undervisning. Optagelserne tilgår underviserne, og fungerer således som medie til dokumenteret refleksion. Denne metode kaldes ”Vernacular” (**folkelig**) analyse, fordi aktørerne selv er involverede i ’forskningsprocessen’, hvor formålet er selv-refleksion (Knoblauch et al., 2015:58,130).
2. Som forskningsmetode: Forsker laver **videoobservation** af vejledningsseance, der finder sted mellem adjunkt og dennes vejleder. Optagelsen dokumenterer og undersøger, hvilken betydning adjunktens egen videosekvens har for adjunktens refleksion over egen undervisningspraksis. Videoobservationen tilgår forsker.

Ved videoobservation (og -optagelse) må forskeren forholde sig til formålet: Hvad/hvem, der skal undersøges, hvor, hvornår, hvordan og af hvem (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Videoobservation tager derfor afsæt i et forskningsmæssigt spørgsmål, der bestemmer, hvor naturlig eller produceret optagelsen skal være, altså hvilket analyseperspektiv forskeren anlægger

(Knoblauch et.al, 2015). Formålet afspejler sig derfor i, hvordan optagelsen laves: Om forsker vælger at placere kameraet i en objektiv, statisk position, hvor deltagerens interaktion filmes i relativ lang tid - **diffus observation** (Rønholt, 2003a), 'statisk voyeuristisk observation' (Knoblauch et. al, 2015), eller om kameraet bevæger sig, og fokuserer på udvalgte hændelser/personer på samme måde som ved deltagende observation ('point-of-views') såkaldt **fokuseret observation**, hvor der skabes en social konstruktion, idet fokusering og bevægelse afspejler fotografens fokus (Knoblauch et. al, 2015). Dette er væsentlig at holde sig for øje, når der videoobserveres, hvis forskeren ikke selv er bag kameraet. Kameraplacering er således betinget af undersøgelsesformålet, og af deltagerens interaktionsmønster. I undersøgelsen anvendes både statisk kameraposition og fokuseret observation, hvor kamera følger underviser i en og samme optagelse.

Videoobservation påvirker også indholdet i optagelsen, fordi der er tale om et 'arrangement', hvor undervisere og deltagere er påvirkede af kameraernes tilstedeværelse. For at modvirke dette laves der flere optagelser, så udstyret bliver en 'del af dagligdagen', og optagelserne mere autentiske over tid - om end hændelser aldrig finder sted på nøjagtig samme måde fra gang til gang (Kofoed, 2008; Rasmussen, 2008).

Videoanalyse

Analyse af videomateriale begynder også med spørgsmålet om formålet (Knoblauch et al., 2015:48) - om forskeren går i 'feltet' og videooptager en 'hverdags situation', for at undersøge hvordan, der handles i en given kontekst eller for at fokusere og dokumentere på forhånd udvalgte kategorier. Formål og optagelsesmetode influerer efterfølgende på, hvordan videooptagelsen 'efterbehandles', om materialet forbliver 'urørt', eller klippes sammen til en narrativ fortælling, hvilket spiller ind på analysen (ibid:50).

Fortolkende analyse

Er formålet med videooptagelse at undersøge fænomenologisk set, bør der foretages en **induktiv, fortolkende** analyse med fokus på at undersøge, f.eks. handlinger blandt deltagere og hos den der filmer. Her analyseres med det formål **at skabe kategorier** på baggrund af det observerede (ibid:55). Knoblauch et. al. beskriver dette perspektiv således: "Researchers go "to the field" and focus the video camera on everyday situations in which actors act, and they analyze how they act" (ibid:20).

Analysedelen: "How they act" består af følgende:

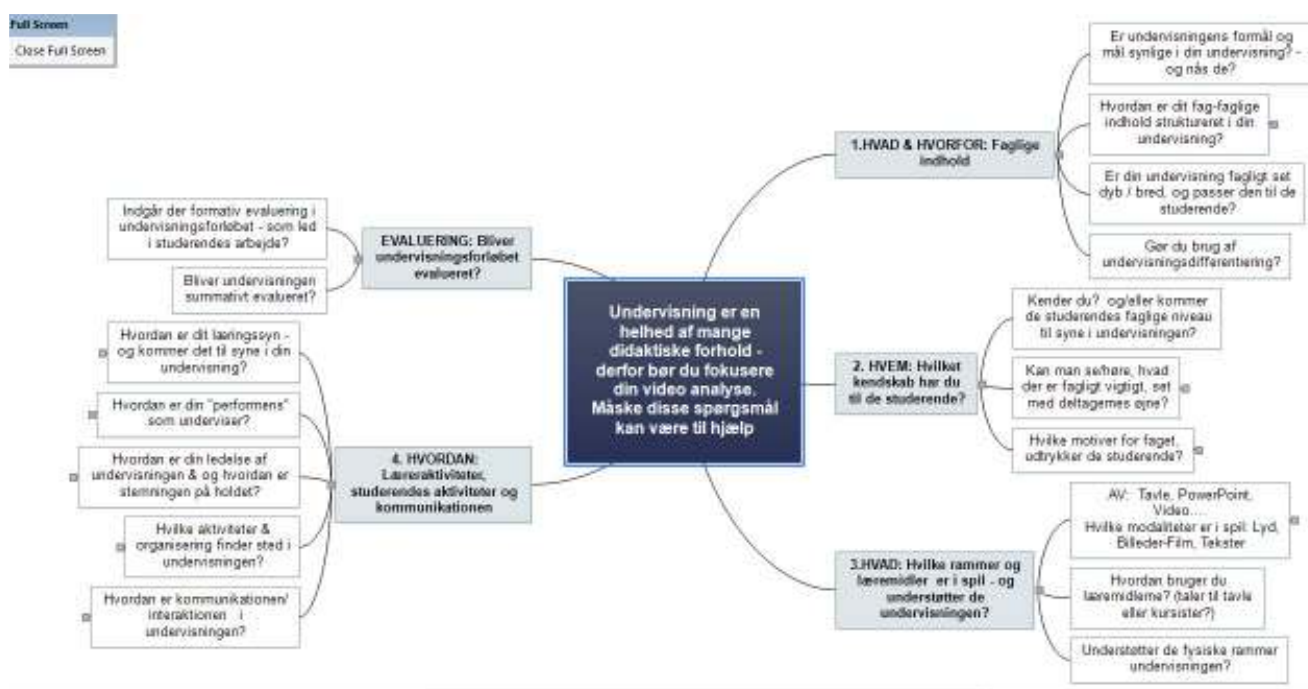
- Videooptagelser ses igennem.
- Forskningsmæssige sekvenser identificeres vha. log/logbog.
- Evt. transskribering af relevante sekvenser.
- Videosekvenser ses igennem og forsker søger at forstå, hvad der sker, og hvordan det sker.
- Det sete kategoriseres og klassificeres
- Forsker afkoder, og forstår bestemte aktiviteter i den specifikke sekvens på baggrund af kontekstviden.
- Forsker kombinerer forståelse med en systematisk evaluering af de synlige interaktioner (ibid:26).

I "Learning Happens – rethinking video analysis" (Nielsen et. al, 2002) beskrives andre induktive analyseperspektiver, f.eks. et interpersonelt kommunikationsperspektiv med fokus på verbal kommunikation: betoning, mimik og gestik i sociale relationer (Alrø & Kristiansen,

2008:84), **Actant analysis in videoviews** hvor fokus er på forbindelse mellem aktører og artefakter, **Space as "power over space"** og **Movement in space and time** der omfatter filmanalytiske analyser af bevægelser i tid og rum, og **Impressionistic studies and seduction** der beskriver videoanalyse som en 'moving in and out' af videomaterialet, med afsæt i Michael Polanyis teori om 'tavs viden'.

Deduktiv analyse

Hvis formålet med videooptagelser er at dokumentere noget bestemt foretages en **standardiseret, deduktiv** analyse, defineret af et forskningsspørgsmål, hvor analysekategorier er udvalgt på forhånd, f.eks. undersøgelse af bestemte didaktiske forhold i undervisning (Knoblauch et al., 2015:54). Her laves systematiske optagelser, hvor aktør (forsker) vælger de didaktiske temaer, der skal fokuseres på under videooptagelserne, og i analyse af videomaterialet. Figur 1. er eksempel på overblik over didaktiske temaer som adjunkter, i undersøgelsen, kunne overveje at fokusere på i egne videooptagelser.



Egen figur 1. med inspiration fra Hiim og Hipbes didaktiske relationsmodel (Qvortrup, A., & Wiberg, M (2013: 368).

Undersøgelsens resultater

Hos informanterne forbindes videooptagelser med: At man ser på sig selv, ser de blinde pletter og bliver klogere på sig selv. Egen praksis bliver tydelig på video, og det er muligt at dokumentere en faglig status og progression, så man kan arbejde evidensbaseret og fokusere på at lære. Men videooptagelse vækker også bekymring og forventningspres, og opfattes som et sårbart medie, der skal anvendes med omtanke.

Undersøgelsen viser, at adjunkterne tilsyneladende arbejder i en før-under-efter proces (Jarvis, 2006), hvor 'efter'-refleksion har svære vilkår pga. manglende tid efter endt undervisning. De oplevelser og erfaringer adjunkterne får, bliver ikke dokumenteret, hvorfor adjunkternes refleksion over egen praksis synes at være baseret på hukommelse, og ikke begrebsliggjort og tilskrevet mening, der kan danne grundlag for nye aktive eksperimenter jf. Kolb.

Videoptagelser bliver indledningsvis nævnt som en mulig form for portfolio eller 'bank' med egne optagelser til planlægning af undervisning, fordi videoptagelser kan støtte hukkommelsen, give tryghed og ro og anvendes komparativt. Også fordi refleksionsprocessen foregår over tid, hvor man ikke nødvendigvis 'ser' det væsentligste lige efter afholdt undervisning.

I undersøgelsen udtrykker adjunkterne ikke præcist, hvilke pædagogiske situationer/uoverensstemmelse (Jarvis, 2012), de ønsker at undersøge vha. videoptagelser, og de vælger indledningsvis en åben fænomenologisk analysetilgang. Adjunkterne udtrykker usikkerhed om, hvordan videoptagelser kan anvendes, og de synes at reflektere sig frem til mulige fokusobjekter, som det f.eks. kommer til udtryk i disse citater fra interviewene:

... ”og det vil jeg måske også tænke i det der (videoobservation) – hvad er det lige, jeg skal? [...] altså, hvad er det lige man skal kigge efter?” (Andersen, 2015:47, AD1) og

... ”det er jo at se på sig selv [...] hvad er det, jeg har blinde pletter over for. Det bliver ofte tydeligere, når man ser det på video”... (ibid., LK2).

Undersøgelsen viser, at der sker en holdningsændring hos adjunkterne over tid. De, der var fortalere for en fortolkende analysetilgang mener, efter at have set/analyseret egne videoptagelser, at man nok bør anvende en mere kvalificeret tilgang, med valg af didaktiske fokusparametre - før videomaterialet ses igennem, og dermed også før videoptagelserne begynder. Der reflekteres nu meget bevidst over det faktum, at det er en god strategi at have didaktiske fokusobjekter in mente fra begyndelsen, så selve videoptagelserne bliver korte og fokuserede klip, hvormed det bliver nemmere at undersøge egen praksis, og f.eks. præcisere, hvad det er man ønsker vejledning på:

... ”Man kunne jo gribe det an på tusinde måder og kunne have valgt alle mulige klip [...] og det tror jeg, var en lidt dårlig strategi” (Andersen, 2015:51, AD2).

”Jeg har jo set alle mine film, og så har jeg, mens jeg har set dem, prøvet at skrive ned, her er måske noget interessant [...] for bare at se det mere åbent, hvad der sådan lige springer i øjnene [...] Men på en eller anden måde så tror jeg, det ville have været mere kvalificeret [...] hvis jeg alligevel havde valgt et fokus fra starten [...] Det tror jeg faktisk ville have fokuseret det (vejledning) bedre” (ibid., AD2).

Informanterne giver også udtryk for, at videoptagelser skal anvendes med omtanke, fordi det er sårbart at blive videofilm. Det synes at være en umiddelbar barriere: Det er grænseoverskridende at høre og se sig selv, og gense egen undervisningspraksis på godt og ondt. Det er sårbart, blottende og følelsesmæssigt hårdt, fordi man bliver skubbet ud af egen komfortzone og ser 'virkeligheden'. Det er en hurdle, der skal overvindes, og som kan overvindes, jo mere man deltager i videoptagelser. En proces adjunktvejleder også udtrykker, hvor vejleder anbefaler små videoudklip, hvis andre skal se med:

”Når nu adjunkten bliver udsat for at se sig selv og tænker: ”Hold nu op”, så får adjunkten et behov for retfærdiggørelse, fordi jeg ser noget, som hun ikke synes er godt. Det kunne man måske begrænse ved at arbejde med små bitte udpluk af virkeligheden, hvor der fokuseres specifikt på ét pædagogisk problem ud fra processen: Beskrive, begrunde og reflektere. Det er jo et meget blottende medie” (Andersen, 2015:50. LK1).

En lektor pointerer, at video kan være med til at dokumentere, om der sker dét, som adjunkten forestillede sig i sin planlægning af undervisning:

”Når det er adjunkter, er det vigtigste, at man kan adskille, hvad man gør som underviser, og så hvad de studerende lærer. At man kan skelne imellem det, og det kunne være interessant at diskutere det ud fra videoklip: At reflektere over, hvad er det du forestiller dig der sker i de studerende, når du handler på denne måde?” (Andersen, 2015:51, LK1).

Videoptagelser synes at blive en form for figurativ repræsentation (Kolb, 2012) af adjunktens og dennes praksis. Et medie, der viser oplevelser og erfaringer fra praksis, og aktiverer følelser og refleksion, hvor adjunktens får mulighed for meningstilskrivning (ibid.), fordi hun kan se på sig selv udefra. En videoptagelse giver mulighed for divergent erkendelse (ibid.), idet der er utallige fokusobjekter i optagelsen, som hun kan vælge at analysere. Med videoptagelse bliver adjunktens subjektive hukommelse nu evidensbaseret refleksion og optagelsen grundlag for en bevidst, kritisk analyse (Jarvis, 2006) relateret til didaktisk teori.

Undersøgelsen viser, at når adjunkter vælger at anvende videoptagelse, med utallige mulige fokusobjekter, da er det vigtigt at være bevidst om, hvorvidt formålet med videoptagelse er en induktiv eller deduktiv analyse og i så fald, hvilke didaktiske fokusobjekter, der skal analyseres på. Derfor er formålet med videoptagelsen den væsentligste parameter for, hvordan videomaterialet analyseres.

I arbejdet med videoptagelser kan adjunkter med fordel anvende en deduktiv tilgang, dvs. vælge didaktiske fokusparametre før de videoptager, og dermed før videomaterialet ses igennem. Derved opnås fokuserede optagelser, der kan fungere som refleksionsmedie. Videosekvenser bør analyseres i flere niveauer, og erkendelsesprocessen skal have tid. I så fald synes videosekvenser at kunne lede til en konvergent erkendelse (Kolb, 2012), dvs. et fokuseret objekt, der leder til nye eksperimenter i form af ændringer i den pædagogiske praksis (ibid.). Videoptagelser kan dermed være grundlag for læring gennem transformering af erfaringer til viden og - nye færdigheder (Kolb, 2012; Jarvis, 2009).

Undersøgelsen viser, at tilbud om videoptagelse som medie til refleksion over egen undervisningspraksis ikke kan stå alene. Videoptagelse bør suppleres med information om, at formål og dermed analyse med fordel kan tage afsæt i deduktiv, didaktisk funderet analyse, f.eks. i form af en trykt analyseguide med mulige analysekategorier.

Diskussion

Ovennævnte resultater er med et vist forbehold, idet undersøgelsen ikke har mange entydige udtalelser om det at have set egne videoptagelser igennem. En adjunkt har, pga. arbejdspress, kun set egne optagelser igennem en første gang, og har den egentlige analyse til gode. Én anden adjunkt giver udtryk for, at videoptagelserne ikke står alene, idet adjunktens deltager i en række interviews samtidig. Undersøgelsens resultater ville stå stærkere, hvis forsker havde insisteret på, at begge adjunkter havde analyseret min. én sekvens fra hver undervisningsseance.

Undersøgelsens resultater er også påvirket af, at adjunkter afsætter tid til, at forsker stiller en række spørgsmål om egen praksis, hvilket i sig selv er refleksionsfremmende i tråd med Hawthorneeffekten (Kvale & Brinkmann, 2009), netop fordi der mangler tid til lige præcis dén proces i den daglige praksis. Det er derfor usikkert, i hvilken grad videoptagelserne, i sig selv, er refleksionsfremmende i præcis denne undersøgelse. I undersøgelsesdesignet kunne interview i fasen 'under' have været udeladt for at reducere denne forskerpåvirkning.

Undersøgelsen er endvidere påvirket af, at adjunkterne er bevidste om, hvad de vælger, og ikke vælger at fortælle, fordi de befinder sig i et ansættelsesforhold, hvor deres arbejde og fortsatte ansættelse er betinget af godkendt lektoranmodning. Om undersøgelsens resultater er valide kan i så fald besvares med spørgsmålet om, hvorvidt de, pragmatisk set, er brugbare i adjunkternes kontekst? (ibid.).

Det kan diskuteres, hvad videooptagelser betyder for refleksionsprocessen, når adjunkter ser optagelser, der jo i høj grad er en blottelse af egen praksis. Måske afvises den, fordi oplevelsen ikke kan tilskrives mening (Jarvis, 2012). Som svar herpå foreslås det at anvende meget korte, fokuserede videosekvenser således, at adjunkten kan fokusere på at analysere og reflektere over på forhånd udvalgte didaktiske emner, der således ikke 'udstiller' adjunkten i en lang optagelsessekvens.

I denne undersøgelse blev det vægtet, at underviserne selv så deres videooptagelser igennem, idet deres fokus ellers ville blive påvirket af forskerens tilstedeværelse. Adjunkterne udvalgte og analyserede selv optagelserne. Men den videoobserverede vejledning viste også, at vejledning, hvor adjunkten taler med vejleder om egne videooptagelser, kan kvalificere adjunktens udbytte af egen videooptagelse, dvs. refleksion over og analyse af didaktiske fokuspunkter, fordi refleksionen da bliver en bevidst, rationel analyseproces (Jarvis, 2006), når vejledningen er rammesat, og roller, forløb og didaktiske fokuspunkter er klarlagt fra begyndelsen. Derved kan vejledning, med udvalgte videosekvenser som medie, blive tilpasset adjunktens zone for nærmeste udvikling (Kolb, 1984).

Referencer

- Alrø, H., & Kristiansen, M. (2008). Mediet er ikke budskabet - video i observation af interpersonel kommunikation. I: Alrø, H. & Dirckinck-Holmfeld, L. (Eds.), **Videoobservation Serie om interpersonel kommunikation i organisationer, nr. 3** (1. udgave, 3. oplag ed., pp. 73 - 100). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag; og Institut for Kommunikation; distribution Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, G. K., (2015). **At se på sig selv som underviser. Videooptagelse som medie for refleksion i adjunktpraksis.** Kandidatspeciale. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). **Kvalitative metoder: En grundbog** (1st ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Cheng, G., & Chau, J. (2009). Digital video for fostering self-reflection in an ePortfolio environment. **Learning, Media and Technology, 34(4)**, 337-337-350.
doi:10.1080/17439880903338614
- Danmarks Akkrediteringsinstitution. (2014). **Pædagogisk opkvalificering af undervisere** **En opsamlende analyse.** Danmarks Akkrediteringsinstitution og DAMVAD A/S. Lokaliseret 21.08.2016 på World Wide Web: <http://akkr.dk/wp-content/uploads/akkr/pdfest.pdf>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet . In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), **Kvalitative metoder. en grundbog** (1st ed., pp. 463). Kbh.: Hans Reitzel.

- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), **Kvalitative metoder. en grundbog** (1st ed., pp. 55). Kbh.: Hans Reitzel.
- Jarvis, P. (2006). A philosophical perspective on human learning. **Towards a comprehensive theory of human learning** (pp. 3-32). New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). **Learning to be a person in society**. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2012). Ikke-læring. In K. Illeris (Ed.), **49 tekster om læring** (pp. 595 - 603). Kbh.: Samfundslitteratur.
- Knoblauch, H. et al, (2015). **Videography : Introduction to interpretive videoanalysis of social situations** (1 Edition ed.). New York: Peter Lang.
- Kofoed, P. (2008). Ih, hvor det ligner! In H. Alrø, & L. Dirckinck-Holmfeld (Eds.), **Videobobservation. Serie om interpersonel kommunikation i organisationer, nr. 3** (1. udgave, 3. oplag ed., pp. 29-50). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag; og Institut for Kommunikation; distribution Aalborg Universitetsforlag.
- Kolb, D. A. (1984). **Experiential learning : Experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kolb, D., A. (2012). Erfaringslæring - processen og det strukturelle grundlag. In K. Illeris (Ed.), **49 tekster om læring** (pp. 283 -298). Kbh.: Samfundslitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). In Brinkmann S. (Ed.), **InterView : Introduktion til et håndværk**. (2. udgave ed.) Kbh. : Hans Reitzel.
- Nielsen, J., Orngreen, R., Jensen, S. S., & Christiansen, E. (2002). Learning happens – rethinking video analysis. In L. Dirckinck-Holmfeld, & B. Fibiger (Eds.), **Learning in virtual environments** (pp. 310-337). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). **Læringsteori og didaktik** (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Rasmussen, A. T. (2008). Video mellem samtale og observation. In H. Alrø, & L. Dirckinck-Holmfeld (Eds.), **Videobobservation Serie om interpersonel kommunikation i organisationer, nr. 3** (1. udgave, 3. oplag ed., pp. 51-71). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag; og Institut for Kommunikation; distribution Aalborg Universitetsforlag.
- Rønholt, H. e. a. (2003). In Rønholt H., Holgersen S., Flink-Jensen K. and Nielsen A. M. (Eds.), **Video i pædagogisk forskning : Krop og udtryk i bevægelse**. Højbjerg; København: Hovedland; Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Schmid, E. C. (2011). Video-stimulated reflection as a professional development tool in interactive whiteboard research. **Recall, 23. 2011** (Special Issue 03), 252-270.
European Association for Computer Assisted Language Learning
doi:10.1017/S0958344011000176

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2014). **Bekendtgørelse om stillingsstruktur for undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler og Danmarks medie- og journalisthøjskole**. BEK nr 249 af 18/03/2014. Lokaliseret 21.08.2016 på World Wide Web: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=162234>

Wadel, C., & Fuglestad, O. L. (2014). **Feltarbeid i egen kultur** (1. udgave 1991 ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Foucault i brug

Rikke Giselsson & Maria Hvid Dille
Stud.mag. i Læring og forandringsprocesser
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel gør rede for undersøgelsen: ”Ledelsesdispositiver – om anordninger af lederpraksisser i et foucault’sk perspektiv”, der med Michel Foucaults begreb om dispositiver ønsker at skabe et blik for og et analytisk greb om, hvad der anordner og regulerer en lederpraksis. Undersøgelsens optagethed er at undersøge det lederhandlerum, der udfolder sig igennem diskurser om fænomenet skyggecoaching. Skyggecoaching er her et understøttende værktøj i et lederudviklingsprojekt. Undersøgelsen identificerer udfoldelsen af tre ledelsesdispositiver.

Skyggecoaching i Kawi³

Med denne artikel ønsker vi at beskrive, hvordan vi i undersøgelsen ”Ledelsesdispositiver – om anordninger af lederpraksisser i et foucault’sk perspektiv” har brugt den franske filosof **Michel Foucaults** begreb om **dispositiver** som analysestrategi. Undersøgelsen har et forandringsprojekt i en afdeling for Kundeservice i en dansk offentlig styrelse, Kawi, som sit genstandsfelt. Forandringsprojektet indbefatter blandt andet fænomenet **skyggecoaching** som et ledelsesudviklingsværktøj. Undersøgelsen skriver sig således med et fokus på ledelsesudvikling og den organisatoriske læring ind i et mangfoldigt og hastigt udviklende forskningsområde⁴, der siden 1950’erne har vokset sig stadig større.

Skyggecoaching er en art udvidelse af en ”klassisk” coachingtilgang, der typisk kun opererer med et refleksionsrum omhandlende dilemmaer, meningssøgning og meningsafklaring i relation til den, der coaches; coachee (Moltke & Molly (red.), 2009: 22). Udvidelsen består i, at coachen ”skygger” coachee i en kortere periode, det vil sige følger coachee i dennes praksis, og de tilhørende coachingsamtaler har som perspektiv ikke blot coachees egen oplevelse og gengivelse af dilemmaer og praksis, men også coachens oplevelse af coachee i praksis.

Skyggecoaching som værktøj for ledelses- og herunder organisationsudvikling udgør således undersøgelsens optagethed, og undersøgelsesarbejdet lagde for med en indledende hypotese om, at Kawi med valg af dette værktøj, skaber et mulighedsrum for henholdsvis legitim og ikke-legitim lederpraksis.

Foucault fremhæver i sine forelæsninger på Collège de France i 1978 begrebet **dispositiv** som en grundkategori i en analytisk praksis (Raffensøe & Gudmand-Høyer, 2005: 153). Med Foucaults begreb om dispositiver har undersøgelsen søgt at skabe et blik for det ”usynlige”, der styrer, konstituerer og regulerer social handlen. Begrebet skal forstås som en anordning af en række elementer, herunder diskurser, strukturer, materialitet, refleksioner etc., der er arrange-

³ Afdelingen er anonymiseret, KAWI er pseudonym og ikke afdelingens virkelige navn.

⁴ Som eksempel på denne mangfoldige og omfangsrige forskning er forskningsenheden CLIO (Center for Læring i Organisationer) på Aalborg Universitet under Institut for Læring og Filosofi. Centeret danner ramme om forskning i læreprocesser og undervisning og det samlende tema for centerets aktiviteter er samspillet mellem læreprocesser og organisationsudvikling, herunder ledelse som en distribueret kvalitet i organisationer (www.vbn.aau.dk).

ret på en bestemt måde i forhold til hinanden sådan, at de virker bestemmende på det virkefelt, som anordningen udstikker (ibid.:154).

Med henvisning til ovenstående indledende refleksioner anlagde vi følgende forsknings-spørgsmål for undersøgelsen:

På hvilke måder udfolder der sig diskursivt et/flere ledelsesdispositiv(er) via fænomenet skyggecoaching på mellemliderniveau i en specifik afdeling i en offentlig styrelse, og hvilke former for sociale teknologier kommer i spil via denne udfoldelse?

Michel Foucault

Michel Foucault udgør grundstenen til undersøgelsens teoretiske position og interesse. I anvendelsen af dispositivbegrebet har vi brugt en læsning af Foucault, der knytter sig til professor Sverre Raffnsøe og cand.mag og underviser Marius Gudmand-Høyers (Raffnsøe & Gudmand-Høyer i Esmark m.fl. (red), 2005) fremstilling, da denne kan læses som en analysestrategi, der giver Foucaults magtanalytik en art forståelsesramme. Argumentet herfor er, at dispositivet i denne læsning har en strategisk funktion, der retter mennesket mod noget bestemt og herved indskrives dispositivet sig altid i et magtforhold. Dispositivet og en analyse heraf bliver derfor en undersøgelse af: ”[...] hvad der virker bestemmende på os i dag, og hvordan det gør det” (ibid.: 154).

Magt skal i en foucault'sk optik forstås som en relationel og allestedsnærværende kraft, der bryder med en traditionel magtforståelse ved at fokusere på de skjulte elementer i en diskursiv praksis, der regulerer menneskelig adfærd. Magten bliver med denne forståelse ”stille” og ikke synlig:

“The omnipresence of power: not because it has the privilege of consolidating everything under its invincible unity, but because it is produced from one moment to the next, at every point, or rather in ever relation from one point to another. Power is everywhere; not because it embraces everything, but because it comes from everywhere” (Foucault, 1978: 93)

Dispositivet indskrives sig herved altid i en magtrelation, hvor fokus med henvisning til ovenstående ikke er på, hvem der har magt, da magt ikke er noget én besidder, men på **hvordan** magten udfolder sig og virker i samspillet mellem andre dispositiver og omverdenen. Heri ligger også magtens produktive og positive karakter, da den ikke ”ejes” af nogen, men er indlejret i alt og hermed skaber af ”virkelighed”:

“We must cease once and for all to describe the effect of power in negative terms: it excludes, it represses, it censors, it abstracts, it masks, it conceals, in fact Power produces, it produces reality, it produces domains of objects and rituals of truth”.
(Foucault, 1995: 94)

Foucault kobler begrebet om dispositiver med begrebet om **sociale teknologier**. Disse er teknologier mennesket med tiden har opbygget, og som organiserer menneskeligt samkvem (Raffnsøe & Gudmand-Høyer i Esmark (red), 2005: 155). De bliver måder at gøre noget på, drive noget på, i en bestemt retning, og det er via italesættelser i vores empiri, at disse teknologier fremanalyseres og bliver analyseredskaber, der skal lede til en (fremanalyseret) kortlægning af dispositivernes virke: ”Dispositivanalysen drejer sig ikke om at fastlægge, hvad der egentlig er, men om, hvad der disponerer, at dette fremtræder, altså hvilke samtidige di-

spositiver, der stadig virker normerende for den sociale udveksling” (Raffnsøe og Gudmand-Høyer i Esmark m.fl. (red), 2005: 165).

Vi anskuer således teknologierne som instrumenter, der udstikker et mulighedsrum, og i analyseøjemed redegør undersøgelsen for, at identificeringen af teknologier fører os til at kunne pege på udfoldelsen af et eller flere ledelsesdispositiver.

En diskursiv tilgang til viden

Undersøgelsens empiri udgøres af fire interviews med i alt fem informanter, der alle har deltaget i ledelsesudviklingsprojektet i Kawi med skyggecoaching som understøttende værktøj. Vi har interviewet to mellemledere, der har været coaches, to interne specialkonsulenter, der har været skyggecoaches, og en ekstern konsulent, der har stået for faciliteringen af udviklingsprojektet inklusiv uddannelsen af de interne konsulenter til skyggecoaches. Vi har anskuet vores interviews som diskursive praksisser ud fra den poststrukturalistiske præmis om, at diskurser skaber repræsentationer af den sociale verden, men de er dog aldrig blot spejlinger af en eksisterende virkelighed – de er også medskabende af virkeligheden (Phillips, 2010: 265). Diskurser er herved måder at tillægge verden betydning, der gør andre måder mindre sandsynlige (dog fortsat mulige) eller legitime (ibid.).

Med henvisning til ovenstående anses diskurserne i undersøgelsens empiriske materiale omhandlede skyggecoaching som værende med til at definere mulighedsbetingelser for legitime og ikke legitime måder at være leder på i afdelingen for Kundeservice i Kawi. Et omdrejningspunkt er herved også den diskursive kamp, der eksisterer forskellige diskurser imellem om at indholdsudfylde måden at være leder på.

Udfoldelsen af tre ledelsesdispositiver

Undersøgelsen ”Ledelsesdispositiver – om anordninger af lederpraksisser i et foucault’sk perspektiv” konkluderer i første fase af analysen, at der er syv sociale teknologier i spil i relation til en lederpraksis i Kundeservice i Kawi. Det gør sig gældende for de udpegede teknologier, at betydningstilskrivningen af den legitime ledelse er kontekstafhængig, det vil sige, at de konstitueres af de betydningstilskrivninger, de tillægges af informanternes italesættelser. De syv teknologier benævner vi; forskriftsteknologi, læringsteknologi, individteknologi, prikke-teknologi, selvudviklingsteknologi, fejlretningsteknologi og spejlteknologi.

Forskriftsteknologien som social teknologi udstikker og anordner lederens mulighedsrum, hvor en klar sandhed om den indiskutable rette ledelse gør sig gældende, og ydermere at vejen til indsigt i denne sandhed går via virksomhedens ledelsesgrundlag og de heri udstukne principper, rammer og værdier. **Læringsteknologien** anordner lederens mulighedsrum som en praksis, der er styret af at være en del af en organisation med et fokus på læring med et organisatorisk sigte og ikke den enkelte leders individuelle læring. I **individteknologien** udstikkes der et mulighedsrum, hvor der netop mere er fokus på et individuelt projekt. Her er det i højere grad den enkelte leder, der betydningstilskriver og indholdsudfylder, hvad der er legitimt for den rette ledelse. I **prikketeknologien** anordnes mulighedsrummet efter en idé om, at u hensigtsmæssigheder og uregelmæssigheder kan og skal identificeres af en anden instans (en coach) og rettes for at opnå en ideel tilstand af legitim ledelse. **Selvudviklingsteknologien** udstikker et mulighedsrum, hvor selvudvikling og selvindsigt er kernen og drivkraften i lederens legitime praksis. **Fejlretningsteknologien** angiver en anordning af en lederpraksis, der drives af at afsøge, hvor fejl er og dernæst at rette dem. I denne teknologi italesættes en kausalitetstænkning, det vil sige en klar sammenhæng mellem årsag og virkning. Sidste teknologi

er **spejlteknologien**, hvor det gør sig gældende for anordningen af mulighedsrummet, at ”fluen på væggen” eller coachens observationer er et nødvendigt spejl for at opretholde en legitim lederpraksis.

I anden analysefase, en videre fremanalyse, der har fokus på brud teknologierne imellem, konkluderer vi på baggrund af undersøgelsen og i relation til det opstillede forskningsspørgsmål, at der udfolder sig tre ledelsesdispositiver for en lederpraksis i Kundeservice i Kawi: et meningsdispositiv, et organisationsdispositiv og et udviklingsdispositiv.

Ovennævnte fokus på brud betyder, at der i udfoldelsen af de forskellige ledelsesdispositiver er teknologier og hertil knyttede diskurser, der støder sammen. Kendetegnende for ledelsesdispositiverne er således, at de er brudfyldte mulighedsrum og ikke ”konsensusrum”. Vores benævnelse af dem er gjort ud fra et blik for kontraster samt ud fra, hvad de indeholdende brud tematisk kredser om.

Individteknologien og forskriftsteknologien udgør første brud, og der udfoldes et **meningsdispositiv** (ledelsesdispositiv), idet begge teknologier orienterer sig i forhold til ”det meningsfulde”. Blot er der forskel på, hvor meningen findes: i den enkelte leder eller i ledelsesgrundlaget.

Organisationsdispositivet udgøres af et brud mellem læringsteknologien og individteknologien. Disse orienterer sig begge mod organisationen, men de har forskellige bud på den øverste kontekst for læring: er omdrejningspunktet organisationens læring eller den individuelle leders læring?

Selvudviklingsteknologien overfor fejlretnings-, prikke-, og spejlteknologien udgør det tredje og sidste brud. Disse teknologier orienterer sig i forhold til spørgsmålet: Hvad er udvikling? Er det at reflektere over egne styrker og selvindsigt, eller er det at blive fejlrettet? Dette benævner vi et **udviklingsdispositiv**.

Blikket for måden, hvorpå ledelsesdispositiver udfolder sig i Kundeservice i Kawi, indskrives sig i en større dispositivhistorie, der relaterer sig til nogle grundlæggende anordningsformer i samfundet. Disse former benævner Foucault som dispositivmodaliteter (Raffnsøe og Gudmand-Høyer i Esmark m.fl. (red), 2005: 157), og han udpeger tre særligt vigtige, der kan betragtes som grundlæggende måder at organisere og regulere menneskelig socialitet: Loven, disciplinen og et sikkerhedsskabende dispositiv (ibid.: 158).

De tre dispositivmodaliteter har vi i vores undersøgelse anvendt til at perspektivere de måder, hvorpå de fremanalyserede ledelsesdispositiver udfolder sig. Undersøgelsen påstår forsigtigt, at der tegner sig en ”kurs”, der peger mod en disciplinerende modalitet. Denne modalitet fremstår hos Raffnsøe og Gudmand-Høyer (i Esmark m.fl. (red), 2005) som et forebyggende dispositiv, der søger at eliminere det uønskede og forebygge, at det igen skal opstå.

Kursen mod det disciplinerende dispositiv, som undersøgelsen peger på, tegner sig, da diskurser, der udpeger noget ønsket og noget uønsket kan angives som en art fællesnævner for fire af de syv fremanalyserede sociale teknologier: spejlteknologi, prikketeknologi, fejlretnings-teknologi og forskriftsteknologi. Disse teknologier relateres til det disciplinerende dispositiv, da de kan siges at være måder at gribe ind i lederhandlerrummet på, der former det således, at det for fremtiden forventes at fungere på en særlig ønskelig måde.

Undersøgelsen peger i relation til dette disciplinerende dispositiv derudover på en potentiel konflikt hos lederen. Denne potentielle konflikt kan opstå mellem en art indre eller ydre legitimering af måden at anordne sin lederpraksis på: ”Skal jeg udvikle mig selv, eller skal jeg udvikle organisationen?” ”Skal jeg udvikle mine styrker eller blot følge ledelsesgrundlaget?”

Konklusion

Undersøgelsen ”Ledelsesdispositiver – om anordninger af lederpraksisser i et foucault’sk perspektiv” har anvendt Michel Foucaults begreb om dispositiver i analysen af diskurser om fænomenet skyggecoaching som lederudviklingsværktøj. Dette for at få greb om udfoldelsen af særlige ledelsesdispositiver i undersøgelsens genstandsfelt, som er en afdeling for Kundeservice i en offentlig styrelse. Foucaults dispositiver er anvendt for at få blik for noget usynligt, der styrer og regulerer menneskelig ageren. Gennem analysen af diskursive praksisser i form af interviews identificerer undersøgelsen syv sociale teknologier, der bliver analyseredskaber, som leder til en kortlægning af udfoldelsen af tre ledelsesdispositiver. Dispositiverne benævner vi meningsdispositivet, organisationsdispositivet og udviklingsdispositivet.

Undersøgelsen perspektiverer de fremanalyserede ledelsesdispositiver til den overordnede dispositivmodalitet fra Foucault/Raffnsøe; det disciplinerende dispositiv.

Undersøgelsen peger ligeledes på en potentiel konflikt hos lederen i Kawi mellem at udvikle sig selv eller organisationen, da dette kan opfattes som modsætningsfyldt.

Referencer

- Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005): Poststrukturalistiske analysestrategier – en introduktion i: Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (red.) (2005): **Poststrukturalistiske analysestrategier**. Roskilde Universitetsforlag
- Foucault, M. (1978): **The History of Sexuality – Volume I: an introduction**. Vintage Books, Random House, inc. New York
- Foucault, M. (1995): **Discipline and punish – the Birth of the Prison**. Second Vintage Books Edition, Random House. New York
- Moltke, H. V. & Molly, A. (red.) (2009): **Systemisk Coaching**, Dansk Psykologisk Forlag
- Phillips, L. (2010): Diskursanalyse i: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2010): **Kvalitative Metoder – en grundbog**, Gyldendal Akademisk
- Raffnsøe, S. & Gudmand-Høyer, M. (2005): Dispositivanalyse – en historisk socialanalytik hos Foucault i: Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (red.) (2005): **Poststrukturalistiske Analysestrategier**, Roskilde Universitetsforlag/ Samfundslitteratur
- Aalborg Universitets forskningsportal www.vbn.aau.dk: **Center for Læring I Organisationer** (lokaliseret mandag d. 25/5 2015) http://vbn.aau.dk/da/organisations/center-for-laering-i-organisationer_19ebbece-2ef1-4451-b344-37460301b92e.html

Om meningsfuld og legitim feedbackpraksis

Rikke Giselsson & Maria Hvid Dille
Stud.mag. i Læring og forandringsprocesser
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel ønsker at præsentere undersøgelsen ”Feedback – et styringsparadoks?”, der med inspiration fra Michel Foucaults diskursbegreb og analytik, samt hans begreber om moderne magt, ønsker at skabe et blik for, hvorledes medarbejdere styrer og styres gennem et læringsforløb med fokus på feedback. Undersøgelsens optagethed er at undersøge det mulighedsfelt for feedback i praksis, der udfolder sig diskursivt gennem fire interventioner i en stor dansk virksomhed. Undersøgelsen identificerer et styringsparadoks, og artiklens videre interesse er en oversættelse af det videnskabelige arbejde til en meningsfuld viden for den implicerede virksomhed.

”Om meningsfuld og legitim feedbackpraksis”

Med denne artikel ønsker vi at lægge os i forlængelse af en tidligere artikel: ”Foucault i Brug” (Giselsson & Hvid Dille, 2015(1)), der gjorde rede for brugen af filosof Michel Foucaults begreb om dispositiver som analysestrategi i undersøgelsen ”Ledelsesdispositiver – om anordninger af lederpraksisser i et foucault’sk perspektiv” (Giselsson & Hvid Dille, 2015(2)). Indeværende artikel ønsker at præsentere, hvilken videnskabelig viden, der er opnået i undersøgelsen ”Feedback – et styringsparadoks?”, der igen er resultatet af en Foucault-inspireret analyse, og hvordan denne viden vurderes at have værdi og kunne ”bruges” af den virksomhed, som undersøgelsesprojektet har haft som empirisk grundlag.

Undersøgelsen ”Feedback – et styringsparadoks”

Undersøgelsen ”Feedback – et styringsparadoks” er optaget af **feedback** som et lærings- og udviklingsredskab, som det udfolder sig i forbindelse med en del af et læringsforløb i en stor, dansk virksomhed. Udfoldelsen ses i undersøgelsen via forskellige aktørers italesættelser, som vi, med afsæt i en foucault’sk forståelsesramme, forstår som forstrukturerende for, hvad feedback som udviklingsredskab etableres som værende, og hermed for hvordan det skal praktiseres. Vi har fulgt en interventionsrække for medarbejdere i afdelingen for Sikkerhed i pågældende virksomhed. Interventionsrækken er faciliteret af et dansk konsulentshus, og den har til hensigt at lægge kimen til et læringsforløb, der har fokus på at gøre feedback til en mere naturlig del af det daglige arbejde i virksomheden. Undersøgelsen tager afsæt i en hypotese om, at der i virksomheden eksisterer forskellige **diskurser** omkring feedback, og at disse diskurser danner et spændingsfelt, som medarbejderne skal agere i. Dette vurderer vi har konsekvenser for deres muligheder og betingelser for at praktisere feedback og måske for udbyttet af læringsforløbet. ”Feedback – et styringsparadoks?” indskrives sig i den del af organisationsforskningen, der beskæftiger sig med organisatorisk læring, herunder dele af professor i læringsteori Bente Elkjærs forskningsområde; et forskningsfelt der kredser om læring i arbejdslivet⁵.

⁵ Forskningen, der her henvises til er den som drives af Forskningsprogrammet Livslang Læring på Aarhus Universitet ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (www.edu.au.dk), samt forskningsenheden CLIO (Center for Læring i Organisationer) på Aalborg Universitet under Institut for Læring og Filosofi (www.vbn.aau.dk). Centrene danner blandt andet ramme om forskning i samspillet mellem læreprocesser og organisationsudvikling.

Feedback som udviklingsredskab har i indeværende kontekst til hensigt at sikre, at virksomheden er i kontinuerlig udvikling ved, at medarbejderne giver og modtager feedback og herved bidrager med viden, der potentielt kan udvikle den enkelte medarbejder og virksomheden som et hele.

I sin oprindelige betydning relaterer begrebet feedback sig til et princip i en mekanisk processtyring om at vende tilbage til et tidligere trin i en given proces, og ordets leksikale betydning er i samklang hermed ”tilbagekobling” eller ”tilbagemelding”. En anden definition af begrebet feedback, der optræder i dele af management teorien (fx Forrester & Senge, 1980), og som relaterer til det aktuelle læringsforløb, bygger videre på ideen om feedback som et tilbagemeldingsprincip, dog ikke i en mekanisk proces, men i en kommunikationsproces. I denne forståelse sidestilles feedback ydermere med et art værktøj, der skal bære en udvikling frem.

Med ”Feedback – et styringsparadoks?” indskriver vi os i en **diskursanalytisk** forståelsesramme, der trækker på filosof Michel Foucaults (1926-1984) diskursbegreb og analytik (Foucault, 1986: 86-88). Med en foucault’sk-diskursiv tilgang til empirien udtaler vi ydermere et perspektiv på talen som en regelstyret og ”forstruktureret” praksis (Mik-Meyer & Villadsen, 2007: 23) og en ambition om at lægge mønstre eller rationaliteter for de regelstyrede praksisser frem.

Med henvisning til ovenstående anlagde vi følgende forskningsspørgsmål for undersøgelsen:

Hvilke mulighedsfelter for måder at praktisere feedback på udfolder sig diskursivt i forbindelse med en interventionsrække faciliteret af et dansk konsulenthus i en specifik afdeling i en dansk virksomhed, og hvilke styringsrationaliteter kender tegner denne udfoldelse?

Michel Foucault

Nedslag i Michel Foucaults filosofi udgør grundstenen til den teoretiske position og interesse i ”Feedback – et styringsparadoks?”. Magt skal i foucault’sk optik forstås som en relationel og allestedsnærværende kraft, som bryder med en traditionel magtforståelse ved at fokusere de skjulte elementer i en diskursiv praksis, der regulerer menneskelig adfærd. Magten bliver med denne forståelse ”stille” og ikke synlig (Giselsson & Hvid Dille, 2015(2)):

“The omnipresence of power: not because it has the privilege of consolidating everything under its invincible unity, but because it is produced from one moment to the next, at every point, or rather in ever relation from one point to another. Power is everywhere; not because it embraces everything, but because it comes from everywhere”. (Foucault, 1978: 93)

Fra Nanna Mik-Meyer⁶ og Kaspar Villadsens⁷ læsning af Foucault henter vi begrebet **styringsparadoks** (Mik-Meyer & Villadsen, 2007:10). Dette er oprindeligt et begreb anvendt på makroniveau, en samfundsanalyse, som vi i vores undersøgelse oversætter til mesoniveau, en virksomhedskontekst. Styringsparadokset skal forstås på den måde, at moderne magt og magtudøvelse hviler på en spidsfindig kombination af **totaliserende procedurer og individualiserende teknikker** (Mik-Meyer & Villadsen, 2007:10).

⁶ Nanna Mik-Meyer er cand.scient. i antropologi, ph.d. i sociologi og lektor ved Institut for Organisation, Copenhagen Business School

⁷ Kaspar Villadsen er ph.d. i sociologi og lektor på Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Copenhagen Business School

Den moderne velfærdsstat er totaliserende, når den gør alle borgere til genstand for skatter, nationale sundhedsprogrammer og opdeling i overgribende kategorier. Den er ligeledes individualiserende, når den interesserer sig for den enkelte borgers personlighed og selvopfattelse (Mik-Meyer & Villadsen, 2007:17). Et moderne styringsparadoks udspiller sig i spændingsfeltet mellem disse to former for styring.

Den sociale verden konstitueres i diskurser - diskurser, der skal forstås som repræsentationer af den sociale verden, men som dog aldrig blot er spejlinger af en eksisterende virkelighed, men medskaber af denne virkelighed (Phillips, 2010: 265). Med en diskursiv tilgang til det analytiske arbejde i undersøgelsen "Feedback – et styringsparadoks?" kan vi beskrive, hvad der kan tales om, hvad der accepteres som meningsfuldt og legitimt, og modsat hvad der ikke er legitimt og meningsfuldt, i begge tilfælde er der måske tale om noget "tavst" (Stormhøj, 2006:21); det vil med andre ord sige, **mulighedsfeltet** for måder at praktisere feedback på i den aktuelle virksomhed.

Udfoldelsen af et styringsparadoks og oversættelsen til virksomheden

Foucaults diskursive fokus er i den aktuelle undersøgelse anvendt for at få blik for noget usynligt, der styrer og regulerer menneskelig ageren. Det analytiske arbejde i undersøgelsen munder ud i udpegelsen af syv forskellige diskurser om feedback som praksis, og i modstanden og brydningerne diskurserne imellem tegner der sig ikke umiddelbart ét tydeligt mulighedsfelt for feedback som praksis. Der fremkommer altså ikke et klart billede af, hvad der er henholdsvis meningsfuld og legitim feedback-praksis, og ikke-meningsfuld og ikke-legitim feedback-praksis. I stedet tegner der sig konturerne af et paradoks, et styringsparadoks, der rummer modsatrettede tendenser, og som søger at styre og lede medarbejderne i retninger, der er modsætningsfulde.

Styringsparadokset rummer en bevægelse mod noget konsensusøgende og entydigt, en art essens eller en foreliggende sandhed, og en bevægelse mod en dissensusøgning, en flertydighed, hvor medarbejderen ledes mod selv at tage ansvar og selv skabe mening. Paradokset kommer blandt andet til udtryk i brydningen mellem to diskurser, vi i analysen har benævnt den "individualistiske diskurs" og "konformitetsdiskursen". I førstnævnte italesættes det, at medarbejderne selv skal "skabe" feedback med henvisning til en perspektivisk opfattelse af feedback. I konformitetsdiskursen skal medarbejderne i modsætning hertil gøre feedback med henvisning til en fast og veldefineret struktur. Sprogbrugen fra den foucault'ske diskursanalytiske begrebsverden er næppe brugbar for virksomheden og virksomhedens medarbejdere uden en bearbejdning eller en oversættelse, som vi har kaldt det. Det følgende er vores bud på en sådan oversættelse:

For virksomheden er det væsentligt at have fokus på de selvfølgheder, den "tavse orden", som sættes i spil i sådanne læringsforløb omhandlende et redskab som feedback. Vi har med vores undersøgelse belyst, at der i virksomheden eksisterer mange og modsatrettede opfattelser af, hvad feedback er og skal, kva de syv forskellige diskurser herom. Vi mener, det er vigtigt at tydeliggøre og anerkende, at man som medarbejder og leder skal håndtere og agere i dette paradoksale felt, også i en virksomhed som den aktuelle, der er præget af det, som en medarbejder på the corporate language italesætter som et "highly regulated environment" med SOP'er (Standard Operating Procedures) for alt.

Det kan videre være brugbart for især afsendere og facilitatorer af et læringsforløb at skærpe opmærksomheden på, hvornår man sætter selvfølgheder i spil; hvad betyder det, at man (ofte ubevidst) udtaler sig på en måde, hvor det implicit tages for givet, at andre ser det samme som en selv? Og hvornår er der risiko for, at en deltager i læringsforløbet ikke kan se sig selv i den selvfølghed, der fremsiges? Hvis det fx proklameres: "feedback er en gave, vi giver hinanden", og man som medarbejder sidder og synes, at feedback er socialt udfordrende, og at det ofte føles som et angreb

på den personlige faglighed og professionalisme, så opstår der potentielt en art eksklusion af denne medarbejder.

Afslutningsvist kan det være anvendeligt for virksomheden at blive gjort opmærksom på den tvedelte styring, vi har belyst i undersøgelsen. Vi mener, at denne særlige styring med forskellige retninger for individet mod henholdsvis det perspektiviske og skabende og det faste og veldefinerede potentielt kan have problematisk indflydelse på medarbejderens udbytte af læringsforløbet omkring feedback. Dette da de forskellige retninger kan forårsage uklarhed om, hvor medarbejderen skal hente legitimitet i forhold til, hvor læringsforløbet skal bringe ham hen. Skal han hente legitimiteten indefra og blive bedre til at skabe egen mening? Eller skal han hente legitimiteten udefra i organisationen og blive bedre til at reproducere en given mening?

Opsamling

Undersøgelsen ”Feedback – et styringsparadoks” indskriver sig i en diskursanalytisk forståelsesramme inspireret af Michel Foucault i analysen af diskurser om fænomenet feedback som udviklingsværktøj i en stor dansk virksomhed. Dette for at få greb om udfoldelsen af feedback som særligt styringsparadoks i undersøgelsens genstandsfelt i afdelingen for Sikkerhed i en stor dansk virksomhed. Foucaults diskursive fokus er anvendt for at få blik for noget usynligt, der styrer og regulerer menneskelig ageren.

Med undersøgelsen konkluderer vi, at der ikke eksisterer et klart billede af, hvad der er henholdsvis meningsfuld og legitim feedback-praksis, og ikke-meningsfuld og ikke-legitim feedback-praksis. I stedet tegner der sig konturerne af et styringsparadoks, der rummer en bevægelse mod noget konsensusøgende og entydigt, en art essens eller en foreliggende sandhed, samt en bevægelse mod en dissensusøgning, en flertydighed, hvor medarbejderen ledes mod selv at tage ansvar og selv skabe mening.

Afslutningsvist søger artiklen at oversætte undersøgelsens konklusioner til relevant viden for den virksomhed, undersøgelsen tager udgangspunkt i. Her pointeres først viden om en tydeliggørelse og anderkendelse af, at man som medarbejder og leder skal håndtere og agere i det paradoksale, hvor mange opfattelser af feedback simultant er i spil. Dernæst nævnes viden om opmærksomheden på, hvornår selvfølgeligheder sættes i spil. Sidst nævnes viden om det problematiske i en uklarhed i forhold til legitimiteten angående, hvor læringsforløbet skal bringe en given medarbejder hen.

Referencer

- Forrester, J.W. & Senge, P.M. (1980): Tests for Building Confidence in System Dynamics Model. **TIMS Studies in the Management Sciences nr. 14, 1980.** North-holland Publishing company
- Foucault, M. (1978): **The History of Sexuality – Volume I: an introduction.** Vintage Books, Random House, inc. New York
- Foucault, M. (1986): **The Archaeology of Knowledge.** Tavistock publications, London.
- Giselsson, R. & Hvid Dille, M. (2015) (1): Foucault i brug. Artikel i forbindelse med **Ledelsesdispositiver – Om anordninger af lederpraksisser i et Foucault’sk perspektiv** Projekt-rapport, 8.semester/Specialisering: Organisatorisk læring. Institut for Læring og Filosofi. Aalborg Universitet

- Giselsson, R. & Hvid Dille, M. (2015) (2): **Ledelsesdispositiver – Om anordninger af lederpraksisser i et Foucault'sk perspektiv**. Projekt rapport, 8.semester/Specialisering: Organisatorisk læring. Institut for Læring og Filosofi. Aalborg Universitet
- Mik-Meyer, N. & Villadsen, K. (2007): **Magtens former – Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren**. Hans Reitzels Forlag, København.
- Phillips, L. (2010): Diskursanalyse i: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2010): **Kvalitative Metoder – en grundbog**. Gyldendal Akademisk
- Stormhøj, C. (2006): **Poststrukturalismer - videnskabsteori, analysestrategi, kritik**. Samfundslitteratur.