

RELATIONEL PRAKSIS

– tidsskrift om ledelse og organisationsudvikling

Årgang 5, nummer 2, 2014



SYSTEMISK • SOCIALKONSTRUKTIONISTISK • ANERKENDEDE • STYRKEBASERET • NARRATIV

MINDSPACE

RELATIONEL PRAKSIS

– tidsskrift om ledelse og organisationsudvikling

Årgang 5, nummer 2, 2014

ISSN: 1904-5336

© Forlaget Mindspace

REDAKTION

Carsten Hornstrup, MSc, chefkonsulent, Hornstrup & Partners

Marianne Kølbe, cand.mag., Forlaget Mindspace

Grafisk design: Louises design/Louise Glargaard Perlmutter

Tilrettelæggelse og sats: Louises design/Lone Bjarkow

Relationel praksis udgives 2-3 gange årligt som gratis e-tidsskrift af:



Forlaget Mindspace

Ryesgade 77, kld. th.

DK-2100 København Ø

T: +45 26168481

E: kontakt@forlagetmindspace.dk

W: www.forlagetmindspace.dk

Alle rettigheder forbeholdes. Gengivelse af dette tidsskrift er ikke tilladt uden forlagets samtykke.

INDHOLD >>

LEDER4

ARTIKLER

SKOLEREFORMEN KRÆVER KULTURFORANDRING
– MEN HVORDAN ARBEJDER MAN MED KULTUR?6
Af Uffe Boysen Lund og Mette Rosendal Strandbygaard

KOMPLEKSITETSTEORETISK INSPIRERET INNOVATIONSPÆDAGOGIK I FOLKESKOLEN
– ET SVAR PÅ REFORMEN14
Af Søren Willert & Kristina Brinck

DEN LEDELSESETISKE BESLUTNINGSMODEL 28
Af Thomas Specht

OM BIDRAGYDERNE 40



LEDER

RELATIONEL

PRAKSIS

NR. 2



**CARSTEN
HORNSTRUP**

Relationel Praksis præsenterer tre spændende artikler om folkeskolereform, etik og ledelse. Det er med andre ord artikler, der berører rigtig mange.

I første artikel ser Uffe Boysen Lund og Mette Rosendal Strandbygaard på folkeskolereformen med etiske briller. Med afsæt i nærhedsetik, pligtetik og konsekvensetik ser de først på reformen som et udtryk for en samfundstendens og dernæst mere konkret på, hvilken betydning det får for forståelsen af folkeskolens kerneopgave. De drøfter, hvordan ledere bedst muligt kan indtage det nye ledelsesrum, og hvordan lederne kan anvende de ledelsesmulig-

heder, reformen giver, og hvilken betydning det har for at etablere et godt samarbejds-klima under nye rammer og vilkår.

I den anden artikel tager Søren Willert og Kristina Brinck fat i folkeskolereformen fra et noget andet perspektiv. Deres case er et spændende eksperiment på en skole i Aalborg – Det Skæve Rum. De beskriver, hvordan to innovativt tænkende folkeskolelærere havde indrettet et særligt rum i skolens kælder med det mål at blive klogere på, hvordan man som underviser kan skabe ægte, selvdriven læringsmotivation hos de elever, man samarbejder

med. Forfatterne ser på de konkrete erfaringer med et kompleksitetsteoretiske perspektiv og undersøger, hvilke muligheder det giver for at forstå og arbejde kontinuerligt med nye undervisningsformer og afprøvede idéer med de elevgrupper, der på skift inviteredes ind i læringslaboratoriet.

I den sidste artikel tager Thomas Specht fat i nogle af de vigtige ledelsesudfordringer i moderne offentlige organisationer, ligeledes med afsæt i et etisk perspektiv. Artiklen giver et bud på, hvordan en ledelsesetisk beslutningsmodel kan fungere som ramme for at forstå nogle af de præmisser og

holdninger, der er på spil i forbindelse med ledelsesmæssige beslutninger. Med inspiration fra de etiske teorier skabes en række etiske spørgsmålsdomæner, som kaster et særligt lys på, hvordan ledere kan håndtere modsætningsfyldte hensyn i den daglige organisatoriske og ledelsesmæssige kontekst, de agerer i.

God læselyst!

Carsten Hornstrup

Ansvarshavende redaktør for dette nummer af Relationel Praksis

SKOLEREFORM- MEN KRÆVER KULTUR- FORANDRING

– MEN HVORDAN ARBEJDER MAN MED KULTUR?



UFFE BOYSEN LUND



METTE ROSENDAL
STRANDBYGAARD

ABSTRACT: THE NEW REFORM OF THE PRIMARY SCHOOLS DEMANDS CHANGES IN CULTURE – BUT HOW DO WE WORK WITH CULTURE?

The article describes how practical ethics can contribute to creating the necessary cultural changes when working with implementing the reform of the primary schools.

The new reform of the schools demand that the schools increase the children's learning, alleviate the importance of social background and create better wellbeing for all children. At the same time more children with special needs are to be included in ordinary public schools. The principals have a special responsibility, which besides economical and structural leadership demands leading- of- culture.

We have identified the following three main challenges regarding culture:

- 1. What is the main task now, and how do we reach the goals?*
- 2. How do we fill out the new space of leadership in the best possible way?*
- 3. How do we establish good ways to work together?*

The article exemplifies how practical ethics can contribute to accommodate the challenges in practice. It argues that it is necessary to work with both the explicit and the implicit culture, in order to succeed in implementing the reform.

In the article three primary ethical traditions are applied as analytical tools to understand recent societal tendencies, which the reform is a part of. It also describes how „The Ethical Method“ can be applied as a tool to accommodate the challenges when working with culture.

The article ends with the description of two cases, in which working with ethics have helped schools developing culture in practice.

BAGGRUND

Landets folkeskoler står midt i en reformtid. Reformen stiller krav om skoler, der både øger læringsudbytte, mindsker betydningen af social baggrund og skaber trivsel for alle elever. Samtidig skal flere elever inkluderes i den almene folkeskole. Evidensbaserede metaanalyser om børns læring peger på, at skoleledelse har meget stor betydning for at nå disse mål.

Skolelederne står med et nyt ledelsesrum, hvor de i endnu højere grad skal fokusere på de individuelle elevers læringsudbytte og skabe nye samarbejdsrelationer mellem lærere, pædagoger og civilsamfundets aktører.

Samtidig er der mange lærere, der slikker sårene efter lockouten – hvor det var en udtalt oplevelse, at der blev trådt på lærernes faglige integritet og indflydelse i eget arbejdsliv. Hvis skolelederne skal implementere reformen på en god måde, kræver det, at de kan bidrage til, at medarbejderne igen kan finde gejst, mening og passion i deres arbejde.

Det er den ledelsesudfordring, som mange skoleledere står i p.t. Flere indsats er centrale for vellykket at indtage det nye ledelsesrum – eksempelvis indsats i forhold til struktur, økonomi og kultur.

Artiklen giver et bud på, hvordan arbejdet med *den praktiske etik* kan bidrage til indsatsen omkring kultur. Artiklen beskriver, hvordan etiske kulturundersøgelser og udviklingen af kulturledelsesværktøjer kan understøtte skoleledere i deres arbejde med at implementere kultursporet i skolereformen.

Først beskriver artiklen kort den samfundstendens og de etiske forskydninger, som reformen er en del af, for dermed bedre at kunne forstå det kulturskifte, som folkeskolerne skal arbejde indenfor. Dernæst peges der på de tre hovedudfordringer, som nærværende artikelforfattere som konsulenter har været med til at identificere i arbejdet med implementeringen af kulturindsatsen i reformen. Artiklen beskriver her overordnet, hvordan der kan arbejdes med at løse udfordringerne med den

praktiske etik som værktøj. Dernæst præsenterer artiklen to cases fra skoler i praksis.

SAMFUNDSTENDENSER SOM BAGGRUND FOR REFORMEN

I folkeskolereformen er målsætningen, at alle elever skal lære mere, betydningen af den sociale baggrund skal mindskes, og langt flere elever med særlige behov skal indgå i den almindelige folkeskole.

Argumenterne for en udvidelse af den gruppe af børn, der hører til på en folkeskole, tager blandt andet afsæt i etiske overvejelser omkring det gode liv for den enkelte og samfundet i sin helhed. Alle børn har ret til at indgå i faglige og sociale fællesskaber, hvor de trives. Salamancaerklæringen fra 1994 er fortaler for denne forståelse, og det er blandt andet i kølvandet på den, at mange specialinstitutioner er nedlagt, og der arbejdes hen imod udvikling af inkluderende miljøer, hvor alle har ret til uddannelse og læring. Erklæringens intention er at bekæmpe diskrimination, og den taler for, at det ikke er de handicappede individer, der skal ændres eller isoleres, men at det er læringsmiljøerne, der skal udvikles. Den pædagogiske opgave er nu i højere grad at imødekomme individer med forskellige forudsætninger og potentialer. Alle mennesker har ret til at indgå i fællesskaber, hvor de oplever sig som anerkendte og aktive.

Samtidig indgår der også økonomiske argumenter. Statistikker viser, at elever med særlige behov i høj grad har været henvist til specialtilbud, hvilket både har været omkostningstungt for samfundet og for de enkelte børns mulighedsbetingelser i samfundet på længere sigt. Langt færre elever fra specialtilbud end almentilbud har gennemført folkeskolens afgangsprøve og er blevet selvforsørgende. Børnene er i højere grad blevet marginaliseret på trods af, at specialtilbuddet skulle have fungeret som en compensation, der netop skulle føre til bedre muligheder for individer med særlige behov.

Nu er redskabet at udvide normalitetsbegrebet. I stedet for at pege på, at det er elevens individu-

elle vanskeligheder, der skaber vanskelige faglige eller sociale situationer for eleven og klassen, skal medarbejderne, forældrene og eleverne mv. i stedet tænke og arbejde ud fra, at det er den måde, elevens vanskeligheder mødes og håndteres på af omgivelserne, der er afgørende for, om barnet lærer, trives og udvikler sig i fællesskabet. *Ansvar for problemerne flyttes dermed fra barnet til medarbejderne og fællesskabets måde at indgå i samspil med barnet på.*

Den forskydning kræver både, at medarbejderne får nogle konkrete færdigheder til at arbejde med en ny gruppe af elever. Samtidig er det vigtigt, at der sker en forandring i kulturen, så udvidelsen af normalitetsbegrebet bliver meningsfuld, støttet og levende i praksis.

Argumenterne for et højere læringsudbytte og mindskelsen af betydningen af social arv hænger i høj grad sammen med forståelsen af, at vi lever i et konkurrencesamfund. For at vi også fremadrettet skal bevare vores gode levestandard, bliver vi nødt til at skabe dygtige borgere, som bidrager til, at Danmark og danskerne klarer sig godt i den internationale konkurrence, lyder argumentationen. Der er stor prestige i at tilhøre gruppen af arbejdsduelige og modsvarende kulturel skam i at tilhøre gruppen af arbejdsløse; sondringen mellem ydere og nydere er tiltaget siden 1980'erne og er yderligere blevet aktualiseret siden den økonomiske krise (Birkmose 2013, s. 94). Samtidig er der i dagens politik i høj grad en forståelse af, at det gode liv er det selvhjulpne liv.

Skolernes medarbejdere skal også her have nogle konkrete færdigheder eller samarbejdsformer, som kan understøtte de nye rationaler. Samtidig skal kulturen også udvikles således, at medarbejdernes holdninger og handlinger understøtter mulighederne for, at elevernes læringsudbytte bliver endnu større.; og sådan at betydningen af den sociale baggrund mindskes. Medarbejderne skal ikke ændre deres egne politiske overbevisninger og forestillinger om gode liv – men de skal kunne agere professionelt, så kulturen understøtter målsætningerne. I den forbindelse er det afgørende, at gruppen af medarbejdere både har

færdighederne og kan opleve forandringerne som meningsfulde.

Det er også afgørende, at skolelederne ikke giver medarbejderne mundkurv på, når de taler om deres frustrationer og udfordringer, og tilsvarende vigtigt, at medarbejderne ikke udvikler en kultur, hvor de legitimerer en manglende indsats og kvalitet i kerneopgaverne med fortællingen om, at omstændighederne ikke gør det muligt. Alle skal tage et ansvar.

Med praktisk etik som analytisk værktøj kan man få øje på de etiske forskydninger, som reformen har givet anledning til. Samtidig er den praktiske etik et værktøj til at fremme en fælles kultur, der giver plads til både kompleksitet og fælles retning, så skolernes kulturspor kan blive implementeret.

DET ETISKE LANDSKAB OG SAMFUNDS- TENDENSEN

Vi har arbejdet med, hvad vi kalder „Den Etiske Metode“, som består af „Det Etiske Landskab“ og fire grundlæggende etiske principper. Metoden kan blandt andet bruges som analytisk værktøj til at forstå forskydninger i samfundstendenser. Den tager sit afsæt i tre etiske teorier, der repræsenterer hver sin argumentationslogik i forestillinger om, hvornår handlinger er etisk forsvarlige.

Det Etiske Landskab består af *nærhedsetikken*, *pligtetikken* og *konsekvensetikken*.

Nærhedsetikken er optaget af nære relationer og konkrete møder mellem mennesker. Forestillinger om det gode og rigtige kan ikke sættes på formel, men må afgøres gennem en nysgerrig, åben, empatisk tilgang til det konkrete andet medmenneske. Vi mennesker er grundlæggende sociale væsner og gensidigt afhængige af hinanden for at opnå gode liv. Vi er som udgangspunkt tillidsfulde i vores møder og derigennem også sårbare. Denne sårbarhed er vi etisk fordret til at varetage på bedst mulig vis.

Når en nærhedsetiker skal beslutte sig for at handle, vil han lytte til sin samvittighed efter at have foretaget et bredt skøn af, hvad der er bedst

for den anden. Skønnet er knyttet til situationen og kan ikke løsrides fra den. Nærhedsetikeren vil være optaget af den gode intention, og af at medinddrage sin intuition, følelser og fornemmelser for at foretage det gode skøn i det konkrete møde med et andet menneske.

Pligtetikken er optaget af at forstå og handle på baggrund af, at ethvert menneske er et autonomt individ. Her er fokus ikke på forbundethed i relationer og sårbarhed, men på at ethvert individ er et selvstændigt og fornuftigt menneske. Pligtetikken er optaget af, at vores handlinger skal kunne gøres til almengyldig lov, og at ethvert menneske, skal behandles som et mål i sig selv. I praksis betyder det, at man er optaget af at indgå i formelle eller uformelle kontrakter, hvor man i fællesskab udarbejder principper, som alle kan acceptere som retfærdige (O'Neill 2000).

Pligtetikeren mener, at vi skal bruge vores praktiske fornuft, der stiller krav og forpligtelser til os og tilbyder standarder for evaluering af disse krav. Mere specifikt skal de retfærdige principper kunne følges eller tilskrives af de personer, som skal være underlagt dem – dermed sikrer vi, at ethvert menneske er et mål i sig selv.

Den pligtetiske beslutningsprocedure er principiel i sin karakter. Den er i modsætning til både nærhedsetikken og konsekvensetikken ikke en situationsetik. Man skal vurdere, om en bestemt handling lever op til de forskrifter, som retfærdige relevante principper har at sige om den. Pligtetikeren er optaget af pligter, retfærdige handlinger, det fornuftige, selvstændige og selvhjulpne individ, evidens og faglighed.

Konsekvensetikken er optaget af udfaldet eller konsekvenserne af handlinger eller manglende handlinger. Konsekvenserne er det afgørende, når man skal gøre sig etiske overvejelser om rigtighed. Konsekvensetikeren er optaget af, at det gode er det rette, og at ethvert menneske tæller for et menneske – altså impartialitet.

Konsekvensetikeren er optaget af, at alle relevante interesser skal medindregnes, når vi skal

afgøre, hvad den gode handling er. Når mennesker skal afveje, hvad der er det bedst mulige i en situation, så tæller mængden af nytte for helheden, som opfyldelsen af de forskellige interesser ville resultere i. Den handling, som man bør foretage sig, er den, der fremmer flest mulige nyttige konsekvenser for flest mulige interesser. Hermed kan et enkelt menneske godt risikere at blive et middel til at opnå et mål.

Når en konsekvensetiker skal beslutte sig for at handle, er der fokus på helheden, og at interesser er individuelle. Konsekvensetikeren laver måske en vægtskålkalkule, og analyserer sig frem til, hvilke handlinger der varetager de flestes interesser. De etisk gode handlinger er situationsafhængige og skal vurderes i forhold til, hvilken handling der fremmer mest nytte for flest mulige.

Som tidligere nævnt er samfundstendensen i dag, at den klassiske velfærdsstat med fokus på forsørgelse, den enkeltes oplevelse af livskvalitet og kompensation ikke længere er politisk legitim – i stedet for fokuseres der i langt højere grad på en velfærdsstat med større fokus på selvforsørgelse, selvhjulpethed og aktiv deltagelse i civilsamfundet. Den gode samfundsborger er i høj grad den aktive medborger, som forsørger sig selv og bidrager til at tage ansvar for samfundet.

Denne tendens kan blandt andet ses i de mange reformer, som tager form i samtiden og er blevet vedtaget de senere år. Fx førtidspensionsreformen og kontanthjælpsreformen, hvor målsætningen er, at færre mennesker skal på passiv forsørgelse. Samtidigt ses samfundstendensen også i det stadig stigende fokus på arbejde med eksempelvis recovery og rehabilitering, hvor alle borgere skal understøttes i at optimere deres ressourcer, så de kan blive mest muligt selvhjulpne og selvstændige – både for deres egen og samfundets skyld. Den positive psykologi er også i fuld flor i disse år, hvor der i høj grad bliver fokuseret på de vellykkede historier og ressourcer.

Samfundstendensens pil peger i dag i retning af et større fokus på både konsekvensetikken og pligtetikken og mindre på nærhedsetikken. Ten-

densen peger på en forestilling om, at det gode liv og den gode skole er den, der fremmer mest mulig læring og trivsel, så eleverne kan vokse op og få selvstændige og gode liv, hvor de bidrager aktivt til fællesskabet.

Skolelederne skal ikke bestemme, hvilke overbevisninger om god og rigtig didaktik, det gode børneliv samt dannelse mv. som medarbejderne har privat. Men de skal forstå den virksomhedskultur de er en del af og arbejde med at få indsigt i, hvor der ligger etiske krydsfelter og spændinger. Samtidig skal skolelederen gøre det tydeligt, hvad hun vil, og arbejde med at fremme en kultur, der kan leve op til det ansvar.

Hvad er det vigtigst, at eleverne kan, når de går ud af skolen? Er det at læse og skrive eller at være en god ven? Både det formelle, italesatte og det uformelle, tavse og skyggesiderne skal spejles og inddrages, når der skal arbejdes med kultursporet i implementeringen af reformen.

SKOLELEDERNES TRE HOVED- UDFORDRINGER MED KULTURSPoret

Vi ser tre hovedudfordringer, hvad angår kultursporet:

1. Hvad er kerneopgaven nu, og hvordan når vi målene?
2. Hvordan indtager vi det nye ledelsesrum bedst muligt?
3. Hvordan etablerer vi gode samarbejder?

Hovedudfordring 1: Hvad er kerneopgaven nu, og hvordan når vi målene?

De nye mål kan naturligt føre til spørgsmålet: Hvad er kerneopgaven nu? Mange skoleledere vil sandsynligvis opleve en frustration blandt flere medarbejdere, der i princippet er enige i målsætningen, men oplever, at det er urealistisk at nå disse mål inden for de givne rammer. Mange lærere oplever eksempelvis, at deres forberedelsestid bliver mindre, mens kravene til lærings- og trivselsudbyttet bliver større. Samtidig er der nye fag og samarbejdsrelationer, som skal understøtte målsætningerne. Hvordan gribes det an bedst muligt?

En hovedopgave for skoleledere er at skabe en fælles forståelse for og gejst omkring den nye kerneopgave og samtidig lede organisationen på vej til at nå målene.

DEN PRAKTISKE ETIK SOM ET BIDRAG TIL EN LØSNING

Den nye kerneopgave finder skolelederne selv frem til – de har den nødvendige viden og indsigt. Etikken kan vi bruge som et afsæt for at få en fælles etisk forankret forståelse af den tidligere – og den kommende – kerneopgave på de konkrete skoler. Med etik-redskaber analyserer vi kerneopgaven og undersøger organisationens kultur. Hvilke etikker og værdier italesættes og udøves lokalt, og hvilke tavse værdier og etiske dilemmaer skaber den lokale praksis? Den kulturforståelse er nødvendig at få øje på for at skabe ny fælles forståelse af kerneopgaven: Hvilke præmisser om læring, dannelse og didaktik tager vi for givet? Hvornår oplever vi fx sparring og feedback som faglig udvikling, eller som kritik og utidig indblanding? Med etikken som primært redskab kan der bidrages til at skabe en fælles forståelse af kerneopgaven og gives redskaber til at arbejde sig hen imod målsætningerne i praksis.

Hovedudfordring 2: Hvordan indtager vi det nye ledelsesrum bedst muligt?

Skolereformen og de nye arbejdstidsregler definerer et helt nyt ledelsesrum for skoleledere. Skoleledere har fået større indflydelse på tilrettelæggelse af arbejdstiden og skal fx etablere den åbne skole, sikre større fokus på læringsudbytte og facilitere nye former for samarbejder mellem faggrupperne. For mange skoleledere kan der her være tale om en helt ny rolle. Et uklart ledelsesrum er også en hovedudfordring.

En hovedopgave for skoleledere er at skabe *en fælles forståelse af, hvordan ledelsesrummet indtages bedst muligt og agere derefter i praksis* – ellers sætter det en barriere op for implementeringen.

DEN PRAKTISKE ETIK SOM ET BIDRAG TIL EN LØSNING

Den praktiske etik kan anvendes til at forstå og afklare både det nuværende og det kommende ledelsesrum. Via etikken kan de forskellige opfattelser af god ledelse i praksis kortlægges, både i forholdet mellem medarbejdere og ledelse og i ledergruppens indre dynamik: Hvilke bærende og ofte tavse værdier former synet på ledelse i organisationen? Hvordan tager man beslutninger i ledergruppen? Hvilke etiske dilemmaer er en indbygget del af skolelederens nuværende og kommende ledelsesrum? Hvilke nye krav til ledelse fordrer reformen? Med etikken som det primære redskab både belyser, udvikler og afprøver vi ledelsesrummet.

Hovedudfordring 3: Hvordan etablerer vi gode samarbejder?

Nye samarbejder mellem ledelse og medarbejdere, faggrupper, forældre og civilsamfundsaktører skal realiseres. Rollen som lærer eller pædagog ser nu anderledes ud på grund af de nye målsætninger. Der bliver samtidig åbnet mere op for samarbejde med kollegaer på tværs af fagområder og for nye måder at samarbejde med forældre og civilsamfund på. Teamsamarbejdet får en anden vægt og betydning.

Kravet om nye former for samarbejder vil ofte gøre det tydeligt, at der mangler et fælles grundlag for, hvordan et godt samarbejde skal udfolde sig. Kerneopgaven opfattes måske grundlæggende forskelligt af fx lærere og pædagoger, eller af forældre og medarbejdere. Det manglende fælles grundlag for samarbejde kan ligeledes sætte en alvorlig barriere op for implementeringen.

En hovedopgave for skoleledere er *at skabe grundlaget – og sætte rammerne – for gode samarbejder, hvor målopfyldelse og trivsel går hånd i hånd* – ellers sætter det en barriere op for implementeringen.

DEN PRAKTISKE ETIK SOM ET BIDRAG TIL EN LØSNING

Gennem etikken kan man få redskaber, der vil gøre ledelse, lærere, pædagoger, forældre og ci-

vilsamfundsaktører i stand til at forstå hinandens forskellige perspektiver på kerneopgaven. Samtidig sætter redskaberne en ramme for, hvordan vi kan se ud over de fagspecifikke horisonter og finde det bærende menneskesyn og den grundlæggende etik, som kendetegner den opgave, skolen er sat i verden for at løse. Etikken giver et fælles sprog og konkrete værktøjer, som fremmer gode dialoger, konstruktiv feedback – og skaber samarbejder, der er vellykkede i praksis.

CASE: KULTURSPORET VED IMPLEMENTERINGEN AF REFORMEN

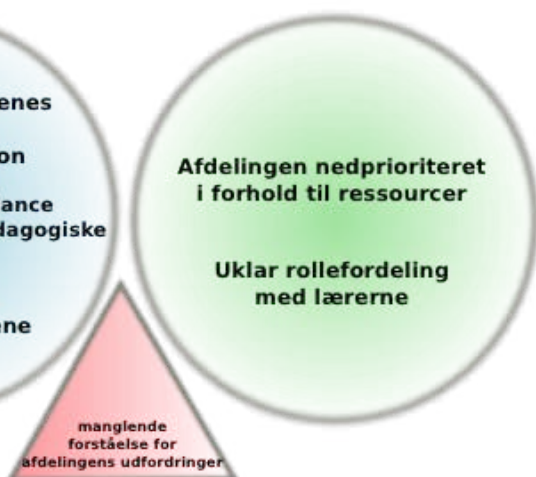
Ved en større specialskole har vi faciliteret kultursporet i implementeringen af skolereformen.

Processen indledtes med en kulturundersøgelse i alle skolens afdelinger, som udmundede i et fælles kulturspejl for hele skolen. Kulturspejlet viste tydelige kulturforskelle i afdelingerne og mellem personalegrupperne, men også fælles kulturelle træk, som var af stor betydning for arbejdet med en fælles forståelse af kerneopgaven. Et særligt fælles kulturtræk, som havde karakter af at være en både tavs og dilemmafyldt modsætning, handlede om en grundlæggende kontrast mellem opfattelsen af ambitioner for kerneopgaven og oplevelsen af udfordringer i hverdagen. Det vil sige, at skolens personale, på tværs af afdelinger, delte en fælles og modsætningsfyldt kultur, som påvirkede forståelsen af kerneopgaven. Den modsætningsfyldte kultur var med til at gøre kerneopgaven utydelig og uoverkommelig, og derfor havde den også en negativ effekt på det psykiske arbejdsmiljø og trivsel. Herunder ses en lille del af det samlede kulturspejl, nemlig en grafisk præsentation af kontrasten mellem ambitioner og udfordringer hos en bestemt personalegruppe, i dette tilfælde pædagoger, i en bestemt afdeling. Modellen er baseret på et analytisk skel mellem „worldview“, som dækker over forestillinger om virkeligheden, og „ethos“, som mere handler om stemninger og konkrete oplevelser i hverdagen. Den røde trekant i modellen viser den „kile“, som personalegruppen opfattede som den primære årsag til kontrasten mellem ambitioner og udfordringer.

Worldview



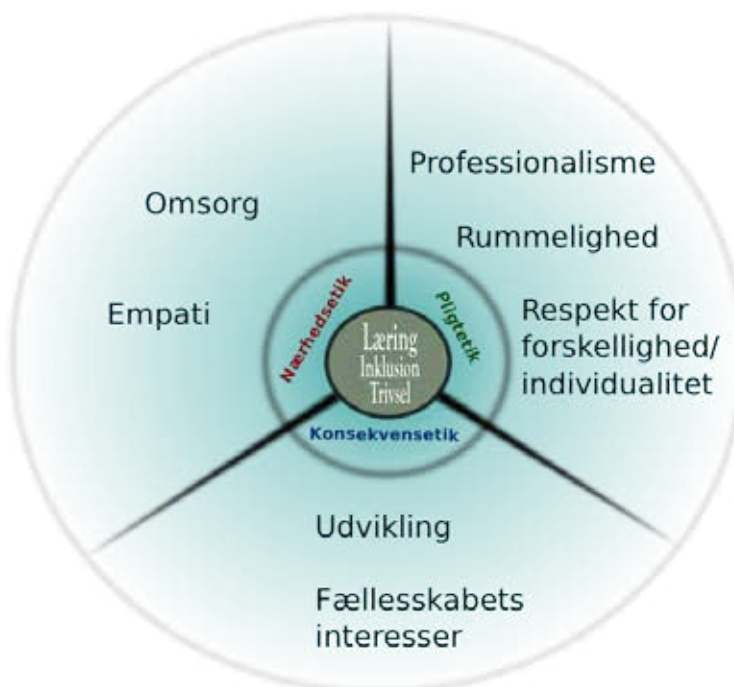
Ethos



Næste skridt var, at kulturspejlet blev bragt i spil som et dialogredskab i alle afdelinger og i ledergruppen. På baggrund af disse dialoger blev der tegnet et tydeligt billede af den aktuelle kulturelle „åbningsbalance“, samt hvilken kulturel udvikling der var behov for, for at nå i mål med implementeringen af reformen. Et afgørende punkt her var en nyformulering af den grundlæggende kerneopgave, baseret på et fælles handicapsyn og en etisk balance, som stikker dybere eller rækker ud over de specifikke monofagligheder. Samtidig var det også vigtigt, at den nye forståelse af kerneop-

gaven kunne rumme udfordringerne i hverdagen, så man kom ud over modsætningen mellem ambitioner og udfordringer.

Arbejdet med at definere en ny forståelse af kerneopgaven via etikken blev herefter faciliteret som en integreret top-down/bottom-up-proces, hvor alle afdelinger blev inddraget til at komme med input, mens en tovholdergruppe bestående af ledelsen, bestyrelse og medarbejderrepræsentanter fra afdelingerne stod for at sammenfatte og uddybe. Resultatet blev et nyt fælles kulturgrundlag for skolen, designet som enkle og grafiske redskaber, til brug i hverdagen ved udfordrende eller dilemmafyldte situationer. På den måde blev kulturgrundlaget udviklet ikke bare som ord på papir, men derimod som konkrete redskaber til brug i hverdagen. Herunder ses et eksempel på et værdikompas for kerneopgaven, hvor de forskellige værdier er placeret i kompassets tre etiske „verdenshjørner“. Kompasset kan både benyttes til håndtering af dilemmafyldte situationer i hverdagen, hvor det handler om at sikre en god etisk balance, og til sparring og dialog personalet imellem om forskellige måder at forholde sig til dilemmaer på, fordi kompasset gør det tydeligt, hvad den enkelte har særligt fokus på i håndteringen af et bestemt dilemma.



I processen blev ledelsen også klædt på til den særlige opgave, som kulturledelse kræver, hvor man som leder både skal kunne fastholde og formidle en fælles fortolkning af det kulturelle grundlag og samtidig inspirere til en vedvarende nysgerrighed på kulturens rolle i praksis.

CASE: ET NYT LEDELSESRUM OG SAMARBEJDE

På en privatskole bidrog vi til at indtage det nye ledelsesrum for at implementere skolereformen.

Processen indledtes med en kulturundersøgelse blandt medarbejderne for at få indsigt i medarbejderens forestillinger om og forventninger til ledelse. Denne undersøgelse analyserede vi gennem den etiske metode, hvorved vi fik indblik i, hvordan mange medarbejdere eksempelvis eftersøgte nærhedsetisk ledelse med åbenhed, nysgerrighed og tid, når de mødtes til en-til-en-møder. Samtidig efterspurgte medarbejdere ledere, der var gode til at forstå deres perspektiver. Andre medarbejdere gav udtryk for utryghed, hvis en nærhedsetisk ledelsesstil førte til for store udsving i svar til medarbejdere med samme efterspørgsler, og dermed en usikkerhed i forhold til retning.

Pligtetisk ledelse var udtalt efterspurgt nu, hvor mange medarbejdere ønskede svar og retningslinjer i forhold til prioritering af arbejdsopgaver osv. Medarbejderens kulturspejl anvendte vi som en af vejene til at udvikle ledelsesrummet med.

Samtidig fik lederne foretaget en etisk personlighedsprofil, som blev et dialogredskab til at forstå deres egne og ledergruppens ledelsesmæssige

præferencer. Herigennem fik de større forståelse for både deres egne og deres kollegaers valg, forcer og udviklingspunkter. Gruppens samlede professionsetiske spejl anvendte vi ligeledes som en af vejene til at udvikle ledelsesrummet med.

I ledergruppen brugte vi det etiske landskab til at analysere, hvad de opfattede som deres ledelsesopgave i forbindelse med reformen og den nye målsætning med skolen. Hvilken form for ledelse kræver reformen, og hvordan passer gruppens nuværende ledelsesstil sammen med den opgave? Dette arbejde blev en tredje vej til at udvikle ledelsesrummet.

Herefter udviklede vi et ledelseskompas forankret i etikken, hvor ledergruppen tog højde for både den nye opgave, deres ledersammensætning og medarbejderens oplevelser og behov. Kompasset blev afprøvet og kvalificeret gennem arbejdet med konkrete ledelsesudfordringer fra praksis og efterfølgende gennem kommunikation med medarbejderne.

LITTERATUR

- Birkmose, D. (2013). *Når gode mennesker handler ondt – tabuet om forråelse*, Syddansk Universitetsforlag.
- O'Neill, N. (2000). *Bounds of Justice*, Cambridge University.
- Pedersen, O.K. (2010). Skolen skaber „soldater“ i nationernes konkurrence, *Asterisk* nr. 55.
- Madsen, M. og Busk, C. (2014). *Etik i offentlig ledelse*, Dansk Psykologisk Forlag.

*Bring stilhed ind i dit liv.
Inspirerende, fagligt velfunderet, konkret
og virkningsfuld vejviser til indre ro og handlekraft.
216 sider - 298 kr.*

*Få 3
GRATIS
træningsvideoer
her*



KOMPLEKSI- TETSTEORETISK INSPIRERER INNOVATIONS- PÆDAGOGIK I FOLKESKOLEN

– ET SVAR PÅ REFORMEN



SØREN WILLERT



KRISTINA BRINCK

ABSTRACT:

COMPLEXITY-INSPIRED INNOVATION-ORIENTED CLASSROOM TEACHING – ADAPTED TO THE DANISH SCHOOL REFORM

The article describes and discusses The Twisted Room, a pedagogical laboratory that was established in 2012 by two experimentally oriented school teachers. Even though The Twisted Room was designed and started before the onset, in 2013, of the national Danish school reform, it is argued that there is a good match between practice forms evolving in The Twisted Room and the reform's strategic focus on innovation-oriented pedagogy. The two pioneer-inventors behind The Twisted Room have, most importantly, taken inspiration from pedagogical hunches and express a wish for a theory-founded explanatory framework. The article endeavors to provide such a framework by borrowing the concept of potentiality from the complexity sciences. The various procedures that characterize so-called camps in The Twisted Room are tentatively understood as aiming, first, at a de-programming of participants' 'normal' school-related habit structures – followed by a shared, socially generated search for innovative ideas that have hitherto had an inexpressible, and thus potential status.

Keywords: classroom management, complexity, innovation, pedagogy, potentiality

DET SKÆVE RUM

I efteråret 2013 var Kristina, dengang specialstuderende på Aalborg Universitets kandidatuddannelse i Læring og Forandring, deltagerobservatør i læringslaboratoriet, *Det Skæve Rum* (Brinck 2014). To innovativt tænkende folkeskolelærere havde i 2012 taget initiativ til indretning af et særligt rum i Mellervangskolens kælder.¹ Deres mål var at blive klogere på, hvordan man som underviser kan skabe ægte, selvdriven læringsmotivation hos de elever, man samarbejder med. Lærerne opfandt kontinuerligt nye undervisningsformer og afprøvede idéer med elevgrupper, der på skift inviteredes ind i læringslaboratoriet. I takt med udviklingen af læringslaboratoriets eksperimentelle praksis rettet mod skoleelevers tilegnelse af fagstof udviklede der sig stigende interesse blandt nysgerrige skolelærere, -ledere og politikere: „Hvad var det, de to havde gang i? – Hvad var Det Skæve Rum for noget?“.

Efter længere tids observation i Det Skæve Rum havde Kristina denne dialog med en af lærerne:

Lærer: „Vi har brug for, at nogen fortæller os, hvad det er, vi gør. Vi kan se, det virker, men vi ved ikke, hvad det er, vi gør.“

Kristina: „Hvordan vil I forklare, hvad I gør, ud fra et sprog, der endnu ikke findes? I må skrive en ny ordbog til skolen først!“

Denne artikel er tænkt som et bidrag til ord-bogsudvikling.

ARTIKLENS BAGGRUND OG FORMÅL

I dag er Det Skæve Rum ikke længere 'bare' et læringslaboratorium, hvor der gøres eksperimenter løsrevet fra Mellervangskolens 'rigtige' undervisningsprogram. Skoleledelsen har besluttet, at de praksisformer, der er udviklet i Det Skæve Rum – men som kan være svære at be-

1 De innovative lærere samarbejdede om rummets design med Per Thornberg, projektleder ved 'Kvarterløft 9220', et udviklingsprojekt under Aalborg Kommunes forvaltning for Sundhed og Bæredygtig Udvikling (SBU).

skrive – skal integreres i skolens 'rigtige' undervisningsarbejde. Mellervangskolen har satset på en status som *innovativ profilskole* i Aalborg Kommune og er fra og med det kommende skoleår (2014-15) blevet godkendt som en sådan. Kristina er ansat som innovationskonsulent, og det sproglige udviklingsarbejde er dermed blevet en del af Kristinas stillingsbeskrivelse².

Samarbejdet mellem Søren og Kristina har rødder tilbage til Kristinas studietid, hvor Søren på et tidspunkt fungerede som Kristinas vejleder. Kristina er herfra bekendt med Sørens faglige optagethed af kompleksitetsteori som forståelsesramme for det liv, der udfolder sig i organisationer (Molly-Søholm & Willert 2010; se især kap. 3-4). Kristina blev selv kompleksitetsteoretisk tændt – og observations- og analysearbejdet i forhold til Det Skæve Rum gav hende løbende, af grunde, som vil blive udredt nedenfor, faglige associationer til kompleksitetsperspektivet.

Med dette udgangspunkt er artiklen udtryk for vores fælles bestræbelse på at afprøve kompleksitetsperspektivets bærekraft med henblik på sproglig indkredsning af de pædagogiske kvaliteter, der knytter sig til undervisningsformer udviklet i Det Skæve Rum. Som forvarslet i artikeloverskriften vil vi også placere de pædagogiske bestræbelser, som Det Skæve Rum er bærer af, i en skolereformskontekst. Den opgave tager vi fat på i det følgende afsnit.

SKOLEREFORMENS TRE REFORM-STRATEGISKE SATSNINGER

Det Skæve Rum blev opfundet og sat i værk uafhængigt af den i foråret 2013 besluttede folkeskolereform. Vores artikeloverskrift markerer, at vi finder det relevant at kæde dem sammen. Skolereformens politisk-faglig platform er beskrevet i et aftalegrundlag tiltrådt af regeringen samt partierne Venstre og Dansk Folkeparti (Aftale 2013). I organisationsterminologi kan dette aftalegrund-

2 I forbindelse med profilskoletitlen på Mellervangskolen er Kristina – sammen med sin også nyansatte kollega, Jesper Vestergaard, – engageret i at implementere innovationsforpligtelsen.

lag læses som et klassisk strategipapir. En fremstilling af aktuelle problemer (i den eksisterende danske folkeskole) danner udgangspunkt for en beskrivelse af en ønsket fremtid, hvorefter midlerne til den ønskede fremtids virkeliggørelse skitseres. Den problemerkendelse, der ifølge aftalegrundlagsteksten (s. 1) danner baggrund for reformønskerne, udtrykkes koncentreret i følgende problemkatalog:

„Det faglige niveau – særligt i læsning og matematik – er ikke tilstrækkeligt højt. Danske skoleelever ligger omkring gennemsnittet i OECD i dansk, matematik og naturfag, når de forlader folkeskolen. Samtidig udvikler vi ikke de fagligt svage eller de fagligt stærke elevers potentiale. Mellem 15 og 17 pct. af eleverne forlader i dag folkeskolen uden tilstrækkelige læse- og matematikfærdigheder (...), og mange elever henvises til specialundervisning. Derudover har Danmark relativt set få fagligt stærke elever. Skal elevernes faglige niveau og dermed det faglige niveau i folkeskolen forbedres, er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence.“

Når vi læser problemkataloget og sammenholder det med den samlede aftalegrundlagstekst, ser vi tre overordnede strategiske satsninger udtrykt – som dem, der ønskes virkeliggjort gennem den bebudede skolereform.

Én reformstrategisk satsning angår *inklusion*. I problemkataloget er denne satsning markeret i en enkelt sætning: „... og mange elever henvises til specialundervisning“. Senere i aftalegrundlaget (s. 15-16) følges denne sætning op med beskrivelser af strukturelle tiltag, der på sigt formodes at kunne føre til større fastholdelse (inklusion) af elever i det 'normale' klasserum.

Reformstrategisk satsning nummer to kalder vi (*mono-*)*faglige kvalitetsløft*. Satsningen er markeret i problemkatalogets mange sætninger, der

udpeger for lave færdighedsniveauer inden for enkelte skolefag (dansk, matematik osv.). Samlet set optager denne strategiske satsning mest plads i aftalegrundlagsteksten – i form af præciseringer af eller forslag til strukturelle omdannelser eller nydannelser (med hensyn til timetal, samarbejds-, ledelses- og prøveformer, dokumentations- og styringsredskaber m.m.), der formodes (håbes) at kunne rette op på det beklagede lave faglige niveau.

Den tredje reformstrategiske satsning, der kan udledes af aftalegrundlaget, kalder vi for *innovationsstrategien*. I selve det ovenfor citerede problemkatalog er satsningen ikke markeret med stor tydelighed, men den skjuler sig i tilkendegivelser af, at *elevers potentialer* er blevet mangelfuldt udviklet i hidtidig folkeskolepraksis. Hvad der menes med 'potentialer' og 'fuld udfoldelse af potentialer', fremgår ikke af selve problemkataloget, men kommenteres på s. 3 i aftalegrundlaget. Efter omtale af tiltag rettet mod at skabe „bedre muligheder for at styrke klasseundervisningen til den faglige fordybelse“, siges det hér, at der *øvrigt* skal „arbejdes med en række elementer, der har betydning for elevernes faglige færdigheder, læring, motivation og trivsel. Det drejer sig bl.a. om varierede og differentierede læringsformer, der udfordrer både fagligt stærke og fagligt svage elever, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, der åbner skolen mod den omgivende verden, tilegnelse af viden, innovation, entreprenørskab og kreativitet ... “

Det Skæve Rums didaktik har sin primære placering inden for denne tredje innovationsstrategiske satsning. Den pointe vil vi uddybe i det følgende afsnit, der indledes med en diskussion af potentialebegrebet i en pædagogisk kontekst – efterfulgt af overvejelser, der placerer 'potentialer' i en kompleksitetsteoretisk sammenhæng. Disse begrebsmæssige udredninger vil dernæst danne afsæt for vores præsentation af de praksisformer og -forløb, der giver Det Skæve Rum dets pædagogiske egenart.

	Læringsindhold	Evalueringskriterier
Pensumdrevent undervisning	Kendt af lærer, ikke af elev	Kan forhåndspræciseres
Innovationsrettet undervisning	Hverken forhåndskendt af lærer eller elev	Kan kun præciseres post-hoc

FIGUR 1

POTENTIALEBEGREBET I INNOVATIONS-PÆDAGOGISK OG KOMPLEKSITETSTEORETISK PERSPEKTIV

Potentiale i innovationspædagogisk perspektiv

Ifølge Gyldendals Store Danske Ordbog skal 'potentiale' forstås som „*skjult kraft; en mulighed, som endnu ikke er realiseret, men som ud fra det foreliggende synes at være til stede*“. Definitionen gør det nemt at udpege nogle essentielle forskelle mellem på den ene side pensumdrevent undervisning rettet mod målbare (mono-)faglige kvalitetsløft (eleverne skal score højt i faglige prøver), på den anden side innovationsrettet undervisning med sigte mod virkeliggørelse af elevers skjulte potentialer. Figur 1 viser disse forskelle i skematisk form.

I pensumdrevent undervisning er både undervisningens indhold: det, der skal læres, og de kriterier, der afgør, om den ønskede læring har fundet sted, kendt på forhånd af underviseren. Pensum er defineret gennem lærebogsstof. Læringsmålene (der danner baggrund for evalueringskriterierne) er nedskrevet i undervisningsplaner som udmøntninger af pensum.

I modsætning hertil har elevens potentiale i den innovationspædagogiske kontekst karakter af en 'ukendt kraft'. Læreren vil måske – måske ikke – have forhåndskendskab til eleven fra andre, eksempelvis monofagligt-pensumdrevene undervisningskontekster. Eleven kender selvfølgelig sig selv indgående fra mange års 'samliv'. Men dersom det overhovedet har noget på sig, at Det Skæve Rum magter at levere *innovationsrettet* undervisning, så vil det *per definition* gælde, at hverken lærer eller elev vil besidde forhåndskend-

skab til dén elev, der giver sig til kende, når hun slippes løs i Det Skæve Rums pædagogiske scenarier. Innovation betyder fornyelse: få noget nyt til at ske eller vise sig. Opgaven, som Det Skæve Rum skal løse, består i at skabe rammer, der hjælper elever til gennem deres samspil med Rummet og Rummets øvrige aktører at *opfinde delvis nye versioner af sig selv*.

Potentiale i kompleksitetsteoretisk perspektiv – og kobling til Det Skæve Rum

Det Skæve Rum blev til ud fra to praktiserende læreres fag- og værdibaserede overbevisning om, at den etablerede skoles 'lige' rum og metoder ('herfra og dertil') blokerede for en masse ubrugte, men potentielle læringsmuligheder. Teorier, der kunne give næring til deres overbevisning, havde (mindst) været i omløb, siden Grundtvig formulerede sin kritik af 'Den Sorte Skole'. Det Skæve Rum er udviklet som et læringslaboratorium, hvor Carsten (Hermansen) og Charlotte (Haaber) kan arbejde med at oversætte deres overbevisninger til praktisk, 'skæv' pædagogik.

Tilsvarende er kompleksitetsteori blevet til ud fra praktiserende naturforskeres teori- og værdibaserede overbevisning om, at den etablerede 'lige' naturvidenskab (traditionen fra Galilei og Newton) blokerede for vigtige erkendelsesmuligheder. Ganske vist havde der siden slutningen af 1800-tallet eksisteret et af alle anerkendt teoretisk grundlag, der fortalte, at naturen faktisk rummer en masse 'skæve' potentialer, der er uforenelige med Newton-forankret naturvidenskabs lineære forklaringsprincipper ('hvis A, så nødvendigvis B'). Praktisk udforskning af den komplekse, ikke-lineære virkelighed måtte imidlertid vente, indtil udviklingen af computere i 1960'erne havde gjort systematisk bearbejdning af massedata mulig.³

Den særlige kobling, der eksisterer mellem potentiale og kompleksitet, samt de forbindelseslinjer,

3 Kompleksitetsteori handler om virkelighed i STOR størrelse. Simulerede undersøgelser af kompleksitetsteoretiske fænomener kræver undersøgelsesfelter bestående af mindst 10^{23} elementer (et tital efterfulgt af 23 nuller).

der kan trækkes mellem denne kobling og Det Skæve Rums arbejdsformer, vil nedenfor blive forklaret med reference til sommerfugleeffekt-fænomenet.

Sommerfugleeffekten blev beskrevet og navngivet af meteorologen Edward Lorenz i 1963. Lorenz, der arbejdede med vejrprognoser, havde opdaget, at småbitte variationer i beregningsgrundlaget (f.eks. en ændring fra seks til tre decimaler) kunne føre til markante variationer i computerens fremadrettede forudsigelser. Opdagelsen dannede baggrund for populærsloganet om, at 'en sommerfugl, der basker med vingerne i Texas, kan udløse en orkan i Brasilien'. Lorenz' opdagelse byggede som sagt på computerbaseret databearbejdning og var som sådan kunstig. Opdagelsen modsvarer imidlertid den franske matematiker Henri Poincarés påvisning (i 1890) af, at den materielle virkelighed indeholder 'skjulte', det vil sige ikke-registrerbare resonans-fænomener, der, uden at det kan forudsiges hvordan og hvornår, kan forstørres op – ligesom samstemte stemmegafler kan forstærke hinanden lydæssigt – og udløse 'skæve', principielt uforudsigelige udviklingsforløb svarende til den Lorenz'ske sommerfugleeffekt.

Poincarés beregninger og ræsonnementer, udviklet for over 100 år siden, udgør teoretisk grundlag for det forskningsfelt, der gennem de seneste 50 år er blevet kendt som ikke-lineær dynamik, med kompleksitetsteori som et blandt flere forskningsfelter.⁴ Den principielle uforenelighed mellem ikke-lineær dynamik og klassisk Newton-forankret mekaniks lineære forklaringsprincipper kan forklares som følger:

Svingninger (resonans) koblet til enkeltobjekter udgør som nævnt en nødvendig forudsætning for en sommerfugleeffekts tilblivelse. Men disse svingninger er for små til at kunne registreres. Dersom de ikke forstærkes gennem kontakt med

⁴ Blandt ikke-lineær dynamiks øvrige forskningsfelter kan nævnes kaosteori, fraktalgeometri, studiet af komplekst adaptive systemer (se Capra 1997 for overblik), samt Staceys (2012) udforskning af komplekse responsive processer i organisationer.

nabo-objekters svingninger, vil de forsvinde spørløst, det vil sige uden mærkbart at have påvirket bevægelsesmønstrene i det undersøgte felt. Svingningerne – som kompleksitets-pioneren Ilya Prigogine (1997) kalder Poincaré-resonans – udgør således et skjult, og dermed potentielt energi-reservoir. Om denne potentielle energi transformeres til faktisk bevægelse, det vil sige en sommerfugleeffekt, kan ikke forudsiges. Det vil afhænge af relationelle feltkarakteristika, og disse kan Newton-forankrede (lineære) beregningsmodeller ikke tage højde for. Genstande med ensartede vibrationsmønstre og placering i nærheden af hinanden kan sætte gang i gensidig selvforstærkning, med det resultat, at den hidtil ikke-registrerbare, og dermed potentielle energi på et tidspunkt transformeres til en uforudsigelig, bevægelsesimpuls. Målt med en linearitetsalen er denne transformation 'skæv', både fordi den registrerede effekt ('orkan i Brasilien') langt overstiger, hvad årsagen ('blafrende sommerfuglevinge') 'har lov til' at afstedkomme; og også fordi transformationens, og dermed sommerfugleeffektens tilsynekomst synes at bero en tilfældighedsfaktor, der er indbygget i selve materiens grundstruktur. Newton-fysikkens deterministiske verdensbillede eksploderer. Verden kan tilsyneladende *ikke lade være med* at producere nyhed eller innovation, og i en rytme, der ikke kan kendes eller fastlægges på forhånd.

Carstens og Charlottes udvikling af Det Skæve Rum har været styret af deres pædagogiske instinkter suppleret og beriget gennem læsning af faglitteratur, deltagelse på kurser, osv. Kompleksitetsteori har ikke været et kendt fagligt territorium for dem. I den resterende del af artiklen satser vi på at vise overensstemmelser mellem arbejdsformer og forløbsstyrende principper fra Det Skæve Rum og en kompleksitetsteoretisk virkelighedsforståelse.

Kompleksitetsteori flytter fokus fra genstandes registrerbare kvaliteter: det, der sætter os i stand til at kende og genkende dem, til skjulte, potentielle kvaliteter, genstandene også er bærere af. Tilsvarende arbejder Carsten og Charlotte bevidst på at nedtone forløbsdeltageres velkendte skole-

identitet for i stedet – som vi ovenfor skrev – at hjælpe dem til kontakt med hidtil skjulte udgaver af sig selv.

I den rå natur er sommerfugleeffektens tilsynkomst et spørgsmål om ustyrede relationelle feltkarakteristika. I deres egenskab af forløbsledere kan Carstens og Charlottes arbejde forstås som rettet mod styring af Det Skæve Rums relationelle feltkarakteristika, det vil sige deltagernes samspil med hinanden og med rummet, på måder, så spændende innovative erkendelsesresultater dukker op.

DET SKÆVE RUMS PRAKSIS-KOMPONENTER

Det Skæve Rums læringsforløbs kaldes camps. En camp (lejr) er et sted, hvor man slår sig ned i et afgrænset tidsrum for derefter at bryde op igen og bevæge sig videre. 'Camp' (f.eks. sommerlejr, spejderlejr) kan også indikere et opholdssted fjernet fra, og dermed forskelligt fra ens sædvanlige opholdssted: hjemmebasen. Ud fra den metaforik repræsenterer den almindelige skole hjemmebasen, Det Skæve Rum repræsenterer den tidsligt afgrænsede lejrplads, hvor man opfører sig anderledes end i hjemmebasen. Camp bruges i dag også med reference til professionelle camps, der oprettes for at udgøre ramme om en bestemt slags produktion eller opgaveløsning: *writers' camp*, *innovation camps*. Således også Det Skæve Rum. Enhver camp i Det Skæve Rum er oprettet med henblik på at løse en opgave, formuleret som et spørgsmål. Carstens og Charlottes opgave er at planlægge og derefter gennemføre et forløb, der ideelt set skal sætte campens læringskollektiv i stand til at udvikle for dem selv tilfredsstillende svar på dette spørgsmål. Spørgsmålet får således *procesdrivende* karakter. Procesdrivende spørgsmål fås i flere varianter.

Det Skæve Rum kan stille sig til rådighed for grupper, der bestiller et campforløb med henblik på at søge svar på spørgsmål eller arbejde med problemstillinger, hvis opklaring kan hjælpe rekvirenterne videre, professionelt eller på anden vis. Det Skæve Rum kan også – i et samarbejde med den øvrige Mellervangskole eller dens ledelse

– tage det på sig at formulere faglige spørgsmål, som de tror, ganske almindelige skoleelever kan have læringsmæssig gavn af at søge svar på – som et supplement til den monofaglige undervisning, der finder sted i ganske almindelige klasserum. Som eksempel kan nævnes en faglig camp i matematik på 8. klasses trin, hvor opgaven bestod i at hjælpe eleverne til at udvikle personligt meningsfulde begrebsliggørelser af matematiske kernebegreber – som supplement til lærebøgerne officielle definitioner.

Uanset om det i den konkrete sammenhæng er deltagerne, eller Carsten og Charlotte, eller en tredje instans, der har formuleret det procesdrivende spørgsmål, så skal det være der – og spørgsmålet skal tydeliggøres som en essentiel del af campforløbets indledende manøvrer. Med reference tilbage til Figur 1 skal det ligeledes pointeres, at det procesdrivende spørgsmål i udgangspunkt er uden kendt svar.

Afprogrammering og målrettet processtyring

Den efterfølgende fremstilling af Det Skæve Rums praksis-komponenter bevæger sig på et kontinuum mellem én pædagogisk del-intention, vi kalder for *afprogrammering*, en anden, vi kalder for *målrettet forløbsstyring*. Afprogrammering skal hjælpe deltagende elever til at give slip på indarbejdede vaner og handleparatheder, der hører deres almindelig skoleliv til – i håbet om, at hidtil skjulte potentialer vil vise sig. Den målrettede forløbsstyring udgøres af tiltag, der skal udfylde det pædagogiske tomrum, som afprogrammeringen har efterladt de lærende i – og facilitere campdeltagernes bevægelse frem mod besvarelse af det procesdrivende spørgsmål. Campforløbenes særlige måde at kombinere *afprogrammering* og *målrettet forløbsstyring* på giver et bud på udformningen af en innovationsrettet pædagogik. Målrettet forløbsstyring er en almindelig ingrediens i al undervisning og klasseledelse. Afprogrammering knytter specifikt an til Det Skæve Rums innovationspædagogiske intentioner. Som optakt til praksis-komponent-præsentationen har vi nogle betragtninger om afprogrammering i Det Skæve Rums kontekst.

Det Skæve Rum befolkes af mennesker, som har deres daglige gang i skoleverdenens 'lige rum'. Fysisk-geografisk er afstanden mellem 'lige rum' og Skævt Rum lille. At træde over tærsklen til Det Skæve Rum kræver kun ét enkelt skridt. Mentalt skal afstanden mellem lige rum og skævt rum være stor, hvis Det Skæve Rums særlige innovationspædagogiske potentialer skal udfoldes.

Det overordnede mål med Det Skæve Rums afprogrammeringstiltag er at hjælpe eleverne til at give slip på deres fra skolesammenhængen velkendte udgaver af sig selv for i stedet at indtage deres plads i det læringskollektiv, som de skal tilhøre det næste X antal timer, det vil sige så længe campforløbet varer. Sanssemæssigt prægnante markører bidrager til at opbygge og fastholde Det Skæve Rums identitet som en lærings-niche, der fungerer anderledes end almindelig skole. Nedenfor leverer vi eksempler på sådanne markører. Nogle knytter an til selve rummets udseende og indretning, andre knytter an til campdeltagerne, og den måde de spiller sammen på, en tredje markørgruppe knytter an til lederen/læreren. Fremstillingen rundes af med beskrivelse af de vigtigste metodekomponenter, der indgår i den målrettede forløbsstyring.

Det Skæve Rums udseende og indretning

Du er på Mellervangskolen, som er en ganske almindelig kommuneskole i det nordlige Aalborg. Du er gået ned ad nogle trapper, lidt hen ad en gang. Carsten er gået forrest. Nu står du i et lille rum sammen med andre kommende campdeltagere. Carsten er stoppet op. Han står ved sidevæggen, med hånden på et ganske almindeligt dørhåndtag. „Nu går vi ind i Det Skæve Rum“, siger Carsten. Men det er ikke den ganske almindelige dør, vi skal ind gennem. Nej, indgangen til Det Skæve Rum går gennem det smukke, gammeldags udseende klædeskab ved rummets endevæg.

Alle træder, én ad gangen, ind igennem klædeskabets fordør – og træder videre ud gennem skabets bagklædning ... – og hovsa, så er der pludselig et dybt hul ned i jorden. Du bliver måske lidt forskrækket. Carstens stemme bagfra beroliger dig: „Der er ikke noget at være bange for. Det er ikke et

hul, det er bare et spejl, vi har lagt på gulvet. Det ligner et hul, men du skal bare gå hen over det.“⁵

Når du er kommet forbi spejlhullet, føres du i en bue mod højre, og så er du pludselig i Rummet – men til en start har du svært ved at orientere dig. Rummet ligger i halvmørke. Her og der er enkelte stearinlys og lamper tændt. Men hovsa, dernede i den anden ende kører et slags lysbilledshow på en buet væg – i synkroni med musik, der gungrer.

Ingen tvivl om den ting: Bygningen, du befinder dig i, er stadig en almindelig skole. Men Rummet, du netop er trådt ind i, er bestemt ikke et ganske almindeligt klasseværelse.

Campdeltagerne og deres samspil

En elevs navn er elevens simpleste, men mest uomtvistelige identitetsmarkør. Navnet refererer til elevens sædvanlige udgave af sig selv: fagligt svag/fagligt stærk, evt. skoletræt, evt. ambitiøs. „Søren, der tit laver ballade“, „Kristina, der altid scorer de bedste karakterer“. I Det Skæve Rum om- eller tiltales ingen campdeltager ved sit navn, i hvert fald ikke af campledelsen. Anonymisering af deltagerne tjener til markering af, at grupper, snarere end enkeltpersoner fungerer som forløbets primære læringsproducerende enheder. Eleverne er med deres handlinger dem, der skal drive forløbene frem. Men det er det gruppeforankrede samspil mellem eleverne, og gruppernes gensidigt inspirerende samspil inden for det samlede læringskollektivs rammer, der skaber forudsætning for campforløbenes innovative kapacitet.

5 I C.S. Lewis' bogserie om Narnia træder børnegruppen, der er bogseriens hovedperson, ind i det fortryllede land Narnia gennem et klædeskab. I Lewis Carrolls to børnebogsklassikere (1977) får hovedpersonen Alice adgang til et fortryllet land, dels ved at falde ned gennem et hul i jorden, dels ved at gå gennem et spejl. Ifølge Carsten og Charlotte lå der ingen litterære associationer bag, dengang klædeskab og gulvspejl oprindeligt blev installeret. „Men voksne besøgende spørger tit til Narnia og Alice.“

Gruppedelingen forestås af campledelsen og vil konsekvent – som et bidrag til, hvad vi har kaldt forløbets afprogrammeringsintention – blive gennemført på en måde, der ser bort fra deltagernes eventuelle relationer i verden uden for Det Skæve Rum. En simpel tælleprocedure kan bruges, eller evt. mere fantasifulde måder (se matematikcamp-eksempel nedenfor). En camp med f.eks., 30 deltagere kan blive opdelt i fem grupper med seks deltagere – eller seks grupper med fem deltagere. En af forløbets første rituelle handlinger består i, at hver gruppe finder frem til sit navn – der må godt være tale om et rimeligt crazy navn – efterfulgt af gruppens kollektive selvpræsentation over for de øvrige deltagere.

Med henblik på fastholdelse af campforløbets tematiske fokus kan campledelsen have bestemt, at både gruppenavn og selvpræsentation skal være temarelateret.

- Eksempel: I en matematikcamp på 8. klassetrin sker gruppedannelse ved, at deltagere stiller sig på række ud fra størrelse (numeriske relationer som kriterium) og tæller til 5 grupper ved hjælp af symbolerne x-y-z-t-u. Herefter følger instruktionen: „Vælg et tal, der viser noget om jeres gruppe – giv en forklaring. Dramatiser tallet, som de andre så skal gætte. I bestemmer selv tallets størrelse, men det skal være et spændende matematisk tal.“

Skift fra navnebaseret til farve- og funktionsbaseret identitet

Campforløbets læringsproducerende gruppe-enheder er arbejdsdelte, men ikke med udgangspunkt i deltagernes almindeligt kendte talentprofil („Jeg vil godt være den, der ... – det plejer jeg at være god til“). I stedet baseres arbejdsdelingen på tilfældigt tildelte farve- og funktionsbaserede identiteter. En gruppe med fem deltagere vil blive udstyret med fem forskelligt farvede gummiarmbånd til fordeling blandt deltagerne: gul, grøn, blå, rød, hvid. Undervejs vil ledelsen give instruktioner rettet til bestemte farver: „Gul skal komme herop og hente materialer ...“, „Grøn skal skrive de vigtigste pointer fra gruppediskussionen ned ...“,

„Blå har til opgave at lytte, mens de andre laver brainstorm, og bagefter forholde sig kritisk til de ideer, der kom frem ...“, „Lyserød går på besøg hos andre grupper for at hente inspiration ...“, „Hvid interviewer de andre gruppe-medlemmer om deres erfaringer med ...“.

På linje med andre afprogrammeringstiltag kan erstatning af personnavne med farvenavne hjælpe deltagerne til at erstatte en selvopfattelse baseret på 'Den, jeg plejer at være' med en selvopfattelse styret af 'Den, jeg skal være i campsammenhængen. En lignende indsnævring af opmærksomhedsfokus til den lokale campsammenhæng vil deltagerne blive inviteret til allerede før deres indtræden i Det Skæve Rum, nemlig når de bliver bedt om at aflevere mobiltelefoner, tablets osv., det vil sige den slags apparater, der kan formidle kontakt til en verden uden for campens læringskollektiv.

- Hvis klædeskab og gulvspejl kan give litterære associationer til Narnia- og Alice-bøger, kan aflevering af mobiltelefon m.v. give filmiske associationer til Olsen-banden – og også til mere hårdkogte fængselsfilm – hvor personlige, identitetsbærende, hverdagslivs-understøttende ejendele afleveres i slusen, der markerer overgangen fra frit, selvbestemt liv til livet som fængselsfange. Associationen er ikke helt ved siden af, i og med at Det Skæve Rum faktisk satser på at spille rollen som identitets-transformerende 'totalinstitution' i de afgrænsede tidsrum, et campforløb varer.

Geografi som pædagogisk rammesætning

Ud over at hente identitet fra deres selvvalgte navn og deres kampråb (en del af selvpræsentationen) vil den enkelte gruppes procesform og arbejdsklima også blive præget af den arbejdsplads, de tildeles inden for Det Skæve Rums samlede geografi. Carstens og Charlottes forberedelsesarbejde forud for starten af en camp består bl.a. i at tilpasse Rummets geografi til det forestående forløbs mål og metodik. Som en del af geografitilpasningen skal de træffe beslutning om, hvilke små rum – eller læringszoner, som de

også kaldes – det store rum skal være inddelt i. Visse små rum er uflyttelige. Det gælder f.eks. alkoven med placering i bagerste hjørne til højre. Alkoven præsenterer sig som en buet væg med et stort rundt hul ud mod omgivelserne. Når alkovegruppens deltagere først er kravlet ind gennem det runde hul, kan de kun have hinanden og alkovens puder i synsfeltet, mens de arbejder. De kan ikke se, hvad nogen andre i rummet foretager sig. Ingen udefra kan se, hvad de foretager sig. Deres kobling til campens øvrige læringskollektiv udenfor er udelukkende lydformidlet, nemlig gennem ledelsens instruktioner suppleret med hørbare signaler fra de andre gruppers arbejdsforløb. Om alle øvrige små rum/læringszoner gælder det tilsvarende, at de (i varierende grader) støtter gruppe-medlemmernes fastholdelse af et gruppe- og opgavefokus baseret på campledelsens løbende instruktioner.

De små rum (læringszoner) tjener til campdeltagernes fastholdelse af et snævert, gruppe- og opgaverettet fokus. En enkelt Rum-komponent, *Døren*, tjener omvendt til sammenbinding af grupperne til et læringskollektiv. Døren står opstillet midt i Det Skæve Rum. Døren bruges, når grupperne skal præsentere sig selv, eller deres foreløbige ideer, eller deres afsluttende resultater for de øvrige grupper. Der er ingen klare rumlige markører, der viser, hvad der er 'bagved døren' og hvad der 'foran døren'. Det må deltagerne tænke sig til, og det får de instruktion om forud for første præsentation. Så længe de er 'bagved døren', er de i princippet 'bare sig selv' som gruppe. De kan få de sidste aftaler på plads: „Hvem skal gøre hvad, hvad er det egentlig, vi skal sige ... ?“, osv. Når de så åbner og træder ind gennem døren, så er de på, så kan alle se dem, og alle vil i princippet have deres opmærksomhed rettet mod dem.

- På samme måde som det gjaldt for de små rum, kan Døren også tjene tryghedsbefordrende formål. Dersom campledelsen skønner, at en gruppe har møvet sig lige lovligt hurtigt frem foran døren – så der kan være risiko for, at gruppe-medlemmerne bagefter ikke vil være fuldt tilfredse med den leverede præsentation

– kan ledelsen foreslå, at gruppen „liige“ tager et ekstra minut bagved døren. For derefter at komme frem og levere det sublime.

Campledelsens forløbsstyring

Udfordringen (én af udfordringerne), der skal håndteres af campledelsen, er, at de gennem deres forløbsstyring skal hjælpe deltagerne til at gøre vigtige erkendelser, lære noget vigtigt – men uden at arten af dette vigtige kan kendes ved forløbets start. Denne udfordring stiller anderledes krav til campledelsen end dem, der typisk stilles til klasseledelse i den almindelige skoles undervisningsforløb. Herom nogle betragtninger i det følgende.

I pensumdrejet, monofaglig undervisning (skrev vi ovenfor) er „undervisningens *indhold*: det, der skal læres, og de kriterier, der afgør, om den ønskede læring har fundet sted, kendt på forhånd af underviseren.“ Til gengæld kan den moderne, progressive underviser i vid udstrækning beslutte sig for at uddelegere *metodevalget* til eleverne. Ikke mindst i forbindelse med de senere års fokusering på inklusion og læringsstile er der kommet fokus på metodemæssig differentiering: „Jeg har skrevet fem mulige fremgangsmåder ned (siger læreren, der vil støtte eleverne i at tage ansvar for egen læring). Vælg hver især den metode, der passer jer bedst.“ I det almindelige, monofaglige klasserum kan eleverne foretage deres metodevalg ud fra deres erfaringsbaserede forhåndskendskab til sig-selv-som-elever: fagligt svag/fagligt stærk, „Hvad plejer jeg at lykkes med?“, osv.

Disse forhold vendes der rundt på i Det Skæve Rum. Det Skæve Rum har innovationsrettet pædagogik som sit speciale. De ønskede læringsprodukter ('undervisningens indhold') er ikke-på-forhånd-kendte. Det, der driver campforløbet fremad, er et, eller et antal bestemt(e) spørgsmål, som hverken campledelsen eller nogen anden kender autoriserede svar på, men som de skal støtte campdeltagernes læringskollektiv i at besvare – på den måde, som campforløbet muliggør.

Campledelsen påtager sig til gengæld med indiskutabel autoritet ansvaret for at foreskrive den metodik, der skal hjælpe deltagerne frem til at indkredse, lokalisere og præsentere deres (ikke-på-forhånd-kendte) svar på det stillede spørgsmål. Campledelsen har forud for forløbets igangsætning udarbejdet en detaljeret drejebog, der beskriver det påtænkte arbejdsforløbs proceskomponenter fra start til slut. Ud over selve forløbsbeskrivelsen er drejebøgerne også udstyret med en refleksionskolonne, hvor faglige begrundelser og overvejelser kan blive skrevet ind. Refleksionskolonnen hjælper bl.a. Carsten og Charlotte til at blive samstemt som ledelseskollektiv. I sin grundform danner drejebogen baggrund for en velgennemtænkt, tydeligt markeret procesledelse, uden tidslommer sat af til rundkredspædagogik og „Hvad synes I selv?“ Det Skæve Rums didaktik udtrykker en bestræbelse på at udvikle et læringskollektiv, der inden for campens tidshorison kan producere erkendelse og læring af overraskende, innovativ art.

Højt arbejdstempo

Med afsæt i vores kompleksitetsforankrede iagttagerperspektiv opfatter vi forløbsstyringen i Det Skæve Rum som afspejling af en relationsforankret kollektiv-tænkning til forskel fra en refleksionsforankret individtænkning. Den relationsforankrede styringsintention understøttes også gennem arbejdstempoet i Det Skæve Rum, som er højt. Ledelsens instruktioner falder slag i slag. Tidsrummene sat af til løsning af de delopgaver, der fører grupperne frem mod deres afsluttende besvarelse af de(t) stillede spørgsmål, er klart for korte til, at delopgaverne kan løses på fagligt velgennemtænkt vis. Til gengæld bidrager tidspresset til, at opgaveløsningen nødvendigvis må blive et gruppeanliggende snarere end et individforankret anliggende. Tidspresset gør det umuligt for deltagerne at dvæle i indre tankerum – hvor deres indarbejdede, velkendte elev-identitet og elev-kompetencer vil blive bragt i spil. I stedet må de indstille sig på at *go with the flow* – og dermed: gøre sig åbne for de overraskelser, som det sociale flow afsætter hos den enkelte deltager. Den pædagogiske forhåbning er, at der kan opstå synkroni og gensidig selvforstærkning mel-

lem mange forskellige 'overraskelser', opstået hos mange forskellige deltagere, med en smuk erkendelsesmæssig sommerfugleeffekt som slutresultat.⁶

- I den almindelige skoles almindelige, 'lige' klasserum er det en dyd med mellemrum at spørge ud i klasserummet, om „alle er med?“ – „Giver det mening?“ – „Er vi klar til at gå videre?“ Spørgsmål af den type er potentielt misvisende i Det Skæve Rum. Målsigtet med Det Skæve Rum er at producere innovative, det vil sige ikke på forhånd kendte svar på de(t) procesdrivende spørgsmål. Det innovative målsigte indebærer, at ingen deltager i et campforløb, hverken lærende eller leder, undervejs kan vide, om „vi er på rette vej?“ Vejens de facto-ende punkt vil jo først være kendt ved forløbets afslutning. Campdeltagere såvel som ledere må agere ud fra en tro på, at slutresultatet vil have kvalitet.

En yderligere udfordring for campledelsen knytter an til det forhold, at de undervejs i forløbet har adgang til langt mindre retningsgivende procesfeedback end i almindeligt klasserumsbaseret undervisningsarbejde. De mange ovenfor beskrevne bestræbelser sigtende mod at give læringskollektivets enkeltgrupper et snævert gruppe- og opgaverettet fokus indebærer, at forløbsledelsen i lange perioder kan være uden kontakt med gruppernes arbejdsforløb.

- Carsten og Charlotte: „Vi står dér på gulvet i halvmørke og giver vores instruktioner. Vi aner ikke, hvad der foregår i grupperne, om de overheadet hører, hvad vi siger. Nogle gange, når vi nærmer os slutningen af en camp, kan panikken godt gribe os. Kan det hér ende godt? Men så ender det jo stort set alligevel altid med at ende vældig godt. Det styrker os i troen på, at vi metodemæssigt har fat i den lange

⁶ Jf. Willerts (2011) beskrivelse af socialt samspil (social exchange structure) betydning som læringsmedie. Opprioriteringen af samspil frem for individuel refleksion som læringsgenerator understøttes af metodekomponenterne „Sig nej til nej“ og „Hurra, jeg har lavet en fejl“, som begge omtales nedenfor.

ende, og at vores panikreaktioner undervejs faktisk er ubegrundede.“

Den tibetanske syngeskål

Som en sidste markør, der tjener til tydeliggørelse af Det Skæve Rums karakter af usædvanlig læringsarena, vil vi nævne Carstens og Charlottes rituelle brug af den tibetanske syngeskål. Som meget andet af det grej, der er blevet indarbejdet i Det Skæve Rums praksisformer, er også den tibetanske syngeskål kommet ind ved et tilfælde. 'Nogen' havde begavet dem med en af den slags ringeklokker, der ses opstillet i hotelreceptioner eller butikker, og som kunder kan bruge til at gøre fraværende personale opmærksom på deres eksistens. Ringeklokken blev brugt i et forløb til markering af, at campledelsen ønskede deltagerne opmærksomhed. Dens lyd virkede grim og påtrængende, men det at etablere faseskift i campforløbet ved hjælp af en lydlig markør virkede sympatisk. Syngeskålen blev derefter anskaffet som en vellydende markør.

I campforløbene bruges syngeskålen til markering af, at tidsrammen for igangværende forløbsaktivitet er ved at være opbrugt. Syngeskålens gennemtrængende, men samtidig blide lyd fortæller deltagerne, at de nu har 45 sekunder til afslutte, hvad de har gang i. Når Carsten og Charlotte taler om syngeskålen, betoner de dens blidhed som en kvalitet, der i praksis bidrager til, at deltagerne påtager sig en høj grad af forløbsmæssig selvstyring: „Hovsa (siger et gruppemedlem), hørte i lyden. Nu skal vi gøre os færdige.“

- I almindelige klasserum er der en klar forventning om, at læreren er den, der må gribe ind, hvis udmeldte tidsrammer er skredet, eller elevaktiviteter afviger for meget fra den vedtagne undervisningsplan. Hævet stemmeføring er et af de 'redskaber', læreren kan forventes at ville tage i anvendelse i sådanne sammenhænge: „JEG HAR LIGE BRUG FOR ALLES OPMÆRKSOMHED – VI ER TO MINUTTER OVER TID – VI SKAL TILBAGE PÅ SPORET.“ Campdeltagerne vidner om, at syngeskålen står alene som tidsstyringsred-

skab, bidrager erfaringsmæssigt til, at de påtager sig ansvaret for egen tidsstyring. „Det er sjovt nok vores erfaring (fortæller Carsten og Charlotte), at børn har lettere ved at underlægge sig syngeskålen end voksne.“

Læringslyde og stemninger i Det skæve Rum

Den tibetanske syngeskål erstatter en verbal besked med en lyd – og en lyd, som Carsten og Charlotte oplevede som stemningsskabende på en bedre måde end den kasserede ringeklokke. Når de fortæller om deres forløbsstyring, er de generelt optaget af lyde, og af lyde som budbringere om Rummets stemninger. Visuel kontakt med deltagerne er yderst sparsom. Hvad deltagerne helt konkret taler om, kan de ikke høre. Men de hævder, de har lært at identificere en lyd i Rummet, der fortæller dem, at nu har afprogrammeringstiltagene vistnok virket. Nu har deltagerne i passende grad rensat sig for sædvanebetonede måder at håndtere skole, undervisning og læring på. Nu er de klar til at gå ombord i Det Skæve Rum som et anderledes læringsmaskineri. Hengive sig.

- Carsten: „Der er en anderledes lyd, når de har forstået det. De holder op med at larme. Det er svært at forklare, men vi mærker det som en anden stemning i rummet. Vi kan ikke bare høre det, men også se, at der sker noget. Deres kropssprog ændrer sig. Nu er de 'på'. Nu kan vi arbejde målrettet.“

Målrettet forløbsstyring

Den resterende del af vores præsentation af Det Skæve Rums praksiskomponenter vedrører den målrettede forløbsstyring. Vi beskriver enkeltstående metodekomponenter, der har opnået status som faste gengangere i Carstens og Charlottes forløbsstyrende drejebøger. En af disse metodekomponenter, nemlig det procesdrivende spørgsmål er allerede nævnt og diskuteret. Nedenfor vil læseren først blive præsenteret for metoder, der tjener til indskærpelse af Det Skæve Rums grundlæggende relationelle værdier. Dernæst omtales de såkaldte energizers. Til sidst beskrives tiltag, hvis eneste sigte er at hjælpe den målrettede forløbsstyring på vej.

Indskærpelse af Det Skæve Rums grundlæggende relationelle værdier

Opprioritering af relationsforankret kollektiv-tænkning til forskel fra en refleksionsforankret individtænkning har været en rød tråd i store dele af vores hidtidige fremstilling. De to nedenfor beskrevne metodekomponenter har et lignende sigte. Vi forstår dem som udtryk for kulturbærende regler i Det Skæve Rum. I det almindelige klasserum kan man f.eks. håndhæve reglen, at man som elev rækker hånden op, hvis man uden at være blevet spurgt af læreren ønsker taletid. En tilsvarende regel kan ikke bruges i Det Skæve Rum, hvor underviserne (campledelsen) er afskåret fra visuel kontakt med deltagerne. Til gengæld instruerer campledelsen eksplicit deltagerflokken i at lade sig lede af de nedenfor beskrevne to sæt af principper i deres gruppesamspil.

Første princip er sat på sproglig formel i en kortfattet engelsksproget udgave: 'Nono'. Oversat til dansk hedder princippet „Sig 'nej' til nej“. Princippet opfordrer gruppemedlemmer til at forholde sig åbent-nysgerrigt snarere end kritisk-dømmende til andre gruppemedlemmers ideer og indspark. Hvis du som gruppemedlem mærker impulsen til at respondere på den andens udspil med et „Nej, jeg har en bedre ide ...“ – så skal du i Det Skæve Rums kontekst sige „nej“ til dit nej-som-er-på-vej og i stedet sige „Ja, og hva' så ..?“ Hvis det andet gruppemedlem ikke har mere på hjerte, kan du eventuelt selv påtage dig at fylde „hvad så?“-spørgsmålet ud.

Denne relationelle værdi bidrager til understøttelse af troen på læringskollektivets kapacitet til at udvikle ideer, som klogskabsmæssigt rækker ud over, hvad de enkelte deltagere hver især magter at hitte på. Også selvom den enkelte måske her og nu kan have svært ved at fange klogskaben i et bestemt udspil. *Go with the flow!*

Det andet princip kaldes for „Yes, vi har lavet en fejl“. Princippet indøves gennem en såkaldt energizer (se nedenfor). Deltagerne bliver bedt at lege den velkendte sten-saks-papir-leg, men med en lille tilføjelse. Som bekendt går legen ud på at finde en vinder til forskel fra en taber. Papir vin-

der over sten, sten vinder over saks, saks vinder over papir. Hvis to i en gruppe 'trækker' samme symbol, kan ingen vinder-taber udpeges. I legens kontekst er samme symbol en fejl, og det skal deltagerne markere ved jublende at råbe ud over salen, at „Yes! Vi har lavet en fejl!“.

I Det Skæve Rums kontekst kan fejringen af fejlen ses som en afprogrammeringsmanøvre. I den almindelige skole er fejl noget skidt. Fejl trækker karaktermæssigt ned og skal undgås. Her i Det Skæve Rum er det OK at lave fejl, det vil sige lave noget, som rammer ved siden af de eksisterende regelsæt. Det, som i den 'lige' skoleverden gives status som fejl, kan i Det Skæve Rums kontekst danne baggrund for, eller udvikles til overraskende ny erkendelse.

Energizers

„Yes, vi har lavet en fejl“ er som sagt udformet som det, der i Det Skæve Rums terminologi kaldes en energizer. Arbejdsforløb i Det Skæve Rum indeholder mange energizers. Energizers markerer pauser i den målrettede bevægelse frem mod besvarelsen af det procesdrivende spørgsmål. Energizers puttes ind i forløbet dér, hvor Carsten og Charlotte (som planlæggere) fornemmer, at deltagerne har brug for et break. Nu har tankemaskineriet og snakketøjet været længe nok i gang. Nu er der brug for at rense sig, lade tankerne passe sig selv, komme ned i kroppen. Forstået på denne måde spiller energizers sammen med andre afprogrammeringstiltag ved at hjælpe campdeltagerne til ikke at fortabe sig i person-forankret kognitiv refleksivitet – men snarere fortsat acceptere at lade sig føre og inspirere af læringskollektivets frembringelser og acceptere at deltage i bevægelsen uden at være i fuld kontrol med det, der foregår.

- Ifølge Carsten og Charlotte giver deltagerne sig *som hovedregel* ind under læringskollektivets tvang med stor begejstring – blandt andet som en funktion af, at campledelsen giver snart sagt ubegrænset spillerum til enkeltpersoners og grupperes udfyldning af den stramt strukturerede institutionelle rammesætning. Men det sker, at enkelte campdeltagere ople-

ver utilpashed ved at skulle fralægge sig deres 'almindelige' elevidentitet, som de er vant til og har sprog for – uden oplevet sikkerhed for, at campens to- eller tre-timersforløb vil sætte dem i stand til at opfinde en ny og anderledes udgave af sig selv.

OPSAMLING

Vi håber, ovenstående artikeltekst er tilstrækkelig klar, både med hensyn til at informere om Det Skæve Rum som praktisk læringslaboratorium og give mening til den kompleksitetsteoretiske kobling.

I et skolereformperspektiv har vi præsenteret Det Skæve Rum som en *innovationspædagogisk* satsning. Med mere plads til vores rådighed kunne vi have diskuteret Rummets praktiske relevans i forhold til de reformstrategiske satsninger på hhv. monofaglige kvalitetsløft (den tidligere omtalte matematikcamp løftede rent faktisk deltagernes karakterniveau) og inklusion (elever, der ikke går godt i hak med 'almindelig skole', kan åbenlyst hente sig et læringsmæssigt kick i Det Skæve Rum). Udfoldelse af disse temaer bliver der ikke plads til i denne omgang. Det må blive en anden gang.

LITTERATUR

- Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.* 7. juni 2013.
- Brinck, Kristina (2014). *Entreprenørskab i folkeskolen – et skolefænomen*. Specialeafhandling, Aalborg Universitet, Institut for læring og filosofi.
- Capra, F. (1997). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York: Anchor Books.
- Carroll, L. (1977). *Alice i eventyrland og bag spejlet*. København: Gyldendal.
- Lewis, C.S. (2005). *Narnia Fortællingerne*. København: Borgen.
- Lorenz, E.N. (1963). Deterministic Nonperiodic Flow. *Journal of the Atmospheric Sciences*, vol. 20 (2): 130-141.
- Molly-Søholm, T. & Willert, S. (red.) (2010). *Action Learning Consulting*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Poincaré, J.H. (1890). Sur le problème des trois corps et les équations de la dynamique. *Acta Mathematica*, 13, 1-270.
- Prigogine, I. (1997). *The End of Certainty. Time, Chaos and the New Laws of Nature*. New York: The Free Press.
- Stacey, R.D. (2012). *Tools and Techniques of Leadership and Management – Meeting the Challenge of Complexity*. London: New York: Routledge.

VELKOMMEN TIL GENERATORS KOMMENDE ARRANGEMENTER

STRATEGISK RELATIONEL LEDELSE

Strategisk relationel ledelse er en videregående systemisk uddannelse, som bygger på den nyeste forskning i relationer og performance. På uddannelsen omsættes forskningsresultaterne til modeller og værktøjer, der kan understøtte en værdiskabende praksis.

Uddannelse i København med start maj 2015 og i Aarhus med start august 2015.

RELATIONEL KOORDINATION I PRAKSIS

Lær at udvikle dine strategiske og organisatoriske kompetencer, og bliv bedre til at indgå i og lede forandringsprocesser.

Kursus i København den 25.02.2015 og i Aarhus den 24.03.2015.

FAIR PROCES

Få kendskab til det teoretiske og praktiske grundlag for Fair Proces samt værktøjer til at designe og lede forandringsprocesser i din egen praksis.

Kursus i Horsens den 03.03.2015.

ETIK I OFFENTLIG LEDELSE

Få kendskab til Den etiske metode, som kan være med til at kvalificere dine ledelsesmæssige beslutninger i etisk udfordrende situationer.

Kursus i Nyborg den 25.03.2015.

Generator - Ledelse er en virksomhed, der er etableret i samarbejde med Hornstrup & Partners og TURBINE forlaget. Vi arrangerer og udbyder kurser og konferencer inden for ledelse.

Læs mere og tilmeld på kurserogkonferencer.dk

Tilmeld dig nyhedsbrev og modtag automatisk information om vores arrangementer



GENERATOR

LEDELSE

Hornstrup & Partners



DEN LEDELSES- ETISKE BESLUTNINGS- MODEL



THOMAS SPECHT

ABSTRACT

AN ETHICAL DECISION MODEL FOR LEADERS

This article suggests how leaders may use ethics as a practical tool in everyday decision-making practice. The ambition is to present a sketch for an ethical decision model, which can serve as framework for reflexive inquiry into the premises and values contained in managerial decision-making. The model makes use of classical ethical theories, which will be introduced as ethical domains of inquiry in an organisational and managerial context. The focus will be that of balancing multiple concerns for both the organisation, organisational stakeholders (such as employees, clients, customers), the primary task of the organisation and the leader's own value framework. The model is designed as a supplement hopefully expanding the practical reflexive toolbox for systemic relational inspired practitioners, leaders and coaches.

„Det etiske er ikke et område for sig selv ved siden af andre områder. Der er ikke et bestemt hensyn, som altid pr. definition er det etiske hensyn; men det etiske hensyn er altid et bestemt hensyn. Det er det hensyn, der i den givne situation er særlig grund til at minde om, ikke fordi det er etisk, men fordi det er overset. Det er hensynet til den anden, når selvisheden tager overhånd, det er hensynet til én selv, når udnyttelse og moralsk masochisme

truer. Det er den langsigtede interesse, når den ofres for en kortsigtet fordel; men det er livet her og nu, når det langsigtede hensyn bruges undertrykkende. Det er Alvoren, når overfladiskheden dominerer, men det er glimtet i øjet, når Alvoren sænker sig. Det er fornuftens stemme, når emotionaliteten tager over; men det er følelsens, når fornuften stivner. Det etiske hensyn er aldrig hensyn til etikken“. (Fink, 1995/2012: 218)

INDLEDNING

Denne artikel giver et bud på, hvordan man som leder kan arbejde med etik¹ som konkret praktisk værktøj. Ambitionen er at præsentere en grundskitse til en ledelsesetisk beslutningsmodel, der kan fungere som ramme for en reflektiv undersøgelse af de præmisser og værdier, der er indeholdt i ledelsesmæssige beslutningssituationer, for derved at øge kvaliteten af de ledelsesbeslutninger, der træffes. Modellen henter inspiration fra klassiske etiske teorier og indsætter dem som etiske spørgsmålsdomæner i en organisatorisk og ledelsesmæssig kontekst med fokus på at balancere hensynet mellem organisation, organisatoriske interesser (fx medarbejdere, kunder) kerneopgaven og lederen selv.

Etik i ledelse og professionelt arbejde er ikke nyt. I 1990'erne blev vi præsenteret for begreber som *etisk regnskab* og *værdibaseret ledelse* som svar på nye ledelsestilgange, der understøtter ansvarlighed i selvorganiserende arbejdsprocesser i overgangen fra industri- til videnssamfund (fx Thyssen, 2000; Petersen, 1997). Etiske spilleregler, værdier og kodeks for god ledelse er i dag indskrevet i diverse ledelsesgrundlag som ramme for, hvordan ledere i offentlige og private virksomheder forventes at agere som ledere. Den etiske dimension er ligeledes fremtrædende i senere års fokusering på *Corporate Social Responsibility*, der medtænker virksomheders sociale ansvar og forpligtelser, og etisk tænkning gør sig gældende i forskellige filosofisk inspirerede tilgange i arbejdet med det personlige lederskab, fx som i protreptisk coaching (Kirkeby, 2010) og i professionsarbejde (fx Husted, 2009; Busk, 2013).

1 Jeg vil i artiklen ikke skelne mellem moral og etik, men konsekvent anvende begrebet etik. Den mest almindelige adskillelse mellem moral og etik er at se moral som begrundelse for handling og etik som begrundelse af moral. Etik betragtes ofte som mere overordnet end moral; hvor moralen angiver, hvorledes vi *bør handle*, er etikken den filosofiske disciplin, der alment forsøger at udtrykke, *hvorfor* vi bør gøre, som moralen foreskriver.

LEDERENS KRYDSPRES

Der er i løsningen af især offentlige ledelsesopgaver mange konkurrerende diskurser og hensyn (fx Rennison, 2014; Lüscher, 2013). Mange ledere står i eller overfor at skulle implementere en mangfoldighed af reformtiltag, omstillinger og besparelser, der kan indebære ændret arbejdstid, organisering og opgaveløsning (skolereform, arbejdsmarkedsreform). Mange offentlige ledere mødes desuden af et generelt krav om effektivisering og fornyelse. Der skal leveres målbare resultater for færre ressourcer og udvikles nye måder at samarbejde og løse opgaver på. Samtidig slækker man politisk ikke på serviceniveauet for borgerne – der skal leveres sikker drift med høj faglig kvalitet, helst baseret på evidens og dokumenteret best practice og med høj trivsel og forøget social kapital.

Dilemmaer og paradokser opstår, når beslutninger skal træffes, hvor lederens handlemuligheder alle opleves nødvendige, men gensidigt i konflikt med hinanden ud fra forskellige værdimæssige hensyn. Fx kan det opleves paradoksalt, at der skal forandres og omlægges og samtidig leveres garanti for sikker drift med høj faglighed og trivsel. I en mere konkret sammenhæng kan en leders velmente hensyn til en medarbejders hjemlige situation, hvor en familiemæssig situation kræver særlig opmærksomhed kollidere med hensynet til produktivitet og arbejdsmiljø for de øvrige medarbejdere. Men hvad vejer tungest i vægtskålen, når lederen skal foretage de konkrete vurderinger og beslutninger?²

ET ETISK PERSPEKTIV

Jeg vil udfolde et etisk perspektiv på ledelse ved at præsentere, hvad jeg kalder den ledelsesetiske beslutningsmodel, dens faser og dens teoretiske

2 I bogen *Ledelse gennem paradokset* (Lüscher, 2013) anvender Lotte Lüscher en tilpasset model omkring Competing Values Framework (Quinn & Cameron) til at give et billede af spændvidden i de beslutningshensyn ledelse i dag indebærer. Modellen giver et godt billede af det krydspres, ledere oplever mellem fornyelse og stabilitet samt mellem relationer og resultater.

baggrund.³ Modellen er i sin nuværende form opbygget som en 5-fase-model, der kan anvendes som et reflektivt redskab i coachende samtaler og fælles drøftelser fx i ledergrupper og lederteams. Modellen er tiltænkt ledelse, men kan også tænkes ind i andre professionelle sammenhænge.

Når etik og moralfilosofiske betragtninger er brugbare i ledelse, er det, fordi udgangspunktet for etikken er de praktiske spørgsmål om, hvordan jeg bør leve mit liv, og hvorledes jeg bør handle. Det første spørgsmål: *Hvordan bør jeg leve mit liv?* kan i en ledelseskontekst knytte an til spørgsmålet om, hvorledes jeg skal forvalte mit lederskab, så det understøtter sammenhængen mellem egne og organisationens ambitioner og mål. I praksis vil man ikke fyldestgørende kunne svare på spørgsmålet uden at forholde sig til sine egne værdier, holdninger og idealer som leder og som menneske. På den måde har spørgsmålet en

tæt kobling til lederens arbejde med sit personlige lederskab. Det andet spørgsmål *hvorledes jeg bør handle* inviterer til mere konkrete overvejelser i specifikke beslutningssituationer. Hvad bør jeg gøre i situation x, y, Z? Hvilke etiske begrundelser og hensyn kan min beslutning bygges på? Etik handler om, hvad der begrunder det *bør*, der indgår i begge disse spørgsmål.

Den ledelsesetiske beslutningsmodel abonnerer ikke på én moralfilosofisk grundanskuelse, men tager afsæt i tre etiske teorier, der fungerer som selvstændige spørgsmålsdomæner, og som modsvares af, at vores dagligdags moralske tænkning foregår i tre dimensioner: *pligter, konsekvenser og holdninger (dyd/ideal)*. Fra hver af disse dimensioner udspringer grunde for og imod handlinger.

Ledelsesetisk beslutningsmodel i *enkel* version ser således ud:

FIGUR 1



³ Jeg vil af hensyn til artiklens praktiske fokus og omfang ikke gå i dybden med at beskrive de mange forgreninger af de tre etiske teorier. For uddybelse og perspektivering kan anbefales Jørgen Husted's bog *Etiske Teorier* (2013), som er den bog, der på dansk mest klart introducerer, diskuterer og perspektiverer teorier i det etiske landskab.

Hvor fase 1 og 5 markerer henholdsvis beslutningens *baggrund* og *handling* og har en afklarende intention (Tomm, 1988) markerer fase 2-3-4 selve den etiske kvalificeringsproces. Som anvendeligt supplement kan modellen tilføjes en *protreptisk* meta-dimension, der undervejs giver mulighed for at afklare værdierne begrebslige og praktiske betydning i forhold til lederens forståelse af egen grundindstilling og beslutningen. I det følgende uddybes faserne og eksemplificeres med en gennemgående case, der tager afsæt i et ledelsesdilemma.

Fase 1: Beslutning - Baggrund

I fase 1 handler det om at få udfoldet problemstillingen, præmisserne og historikken for den beslutning, der skal kvalificeres.

- Hvad er problemstillingen?
- Hvad er det, jeg eller vi sammen skal have be-lyst?
- Hvad nødvendiggør beslutningen?
- Hvilke af mine egne og organisationens værdier er i spil?
- Hvori består dilemmaet?
- Hvad er de aktuelle handlemuligheder?

Spørgsmålene i denne fase har alle til formål at afdekke forskellige faktuelle aspekter ved den sag eller beslutning, der er omdrejningspunkt for den videre dialog. Spørgsmålstyperne har høj grad af lighed med det, vi i coachinglitteraturen kender som *lineære* eller *situationsafklarende* spørgsmålstyper (Hornstrup, Tomm & Johansen, 2009), omend fokus på det værdimæssige understøtter et mere refleksivt fokus.

CASE

Lederens etiske dilemma

En offentlig leder skal omlægge og effektivisere i sin afdeling og finde besparelser svarende til to stillinger. Processen er meldt ud til medarbejderne, og der er angivet en dato for yderligere orientering om de ledelsesmæssige beslutninger. En dag modtager lederen en mail fra en medarbejder, der spørger, om det er hendes funktion, der skal afvikles. Medarbejderen

vil gerne vide det, da hun i lyset af omstændighederne overvejer at søge en stilling, hun har gode muligheder for at få. Ansøgningsfristen for stillingen ligger før orienteringsdatoen. Lederen har truffet beslutning om, at det er pågældende medarbejder, der henvender sig, der skal opsiges. Men lederen er af sin ledelse blevet pålagt at vente på, at HR-afdelingen når omkring alle de juridiske procedurer, således at der ikke opstår *unødig støj*, og at organisationen ikke får det fagretslige system på nakken. Men hvad skal hun gøre? Hvad ville du gøre?

Fase 2: Pligt – Den pligtetiske dimension

I fase 2 bringes det etiske i spil i samtalen omkring lederens *forpligtelse*. Det pligtmæssige angår i denne del af samtalen dels lederens organisatoriske forpligtelse qua sin funktion som leder – hvad forventes lederen at gøre inden for rammen af ledelsesopgaven – dels de refleksive fordringer og hensyn, der udspringer af pligtetikken. Pligtetik, også kaldet deontologisk etik, er betegnelsen for etiske teorier, der tillægger det at handle af pligt den afgørende moralske værdi. Det, der forpligter, er vores evne til at opstille almene fornuftsgrunde, vi kan anlægge og afprøve vores handlemuligheder ud fra. Fremfor at fokusere på konsekvensen af vores handlinger vil pligtetikken fokusere på handlingens hensigt som det, der bestemmer den moralske kvalitet.

Fadder til pligtetikken er filosofen Immanuel Kant (1724–1804), der i bogen *Grundlæggelse af Moralens Metafysik* (1785) opstiller, hvad han kalder det kategoriske imperativ. Det kategoriske imperativ kan forstås som rationelt princip og beslutningskalkule, der kan anvendes og guide os i konkrete beslutningssituationer. Kant har flere udformninger af det kategoriske imperativ. Den første lyder: *handl kun ifølge den maksime, ved hvilken du samtidig kan ville, at den bliver til en almengyldig lov* (Kant, 1993: 54). Formuleringen her peger på lederens evne til at generalisere og universalisere den foreliggende handlepræmis og udlede de ønskede konsekvenser i almen forstand. Står jeg som leder i en situation, hvor jeg skal forholde mig til, om jeg bør eller ikke bør informere

medarbejderne om en kommende mulig fusion, ville Kant sige, at jeg skal spørge mig selv, om jeg kan ville, at den opstillede handleregel („*jeg bør informere fordi ...*“ eller: „*jeg bør ikke informere fordi ...*“) kunne være gældende i alle andre lignende beslutningssituationer. Omsat til en organisatorisk kontekst kunne vi videre spørge: hvad ville det betyde for organisationen, for opgaveløsningen, for samarbejdet, hvis det var sådan i alle lignende tilfælde? Generalisering gennem det kategoriske imperativ fordrer, at lederen er konsistent og upartisk, det vil sige være i stand til at begrunde moralsk relevante forskelle for at handle anderledes i sammenlignelige beslutningssituationer.

I en anden formulering af det kategoriske imperativ er ordlyden bundet op på en generel *respekt for personer*: *Handl således, at du altid behandler menneskeheden, såvel i din egen person som i enhver anden, altid tillige som formål og aldrig blot som et middel* (Kant, 1993: 63). Vi introduceres her af Kant for tanken om værdien af det enkelte menneske og om *menneskers lighed i værdighed* (Husted, 2014: 89). Som mennesker træffer vi valg i livet, som er bestemt af vores værdier og vores mål – og at behandle andre som et middel eller objekt er at forbyde sig mod den generelle respekt for andres livsvalg og dermed for det, der er konstituerende for deres menneskelighed.

I en ledelseskontekst er denne formulering interessant, da formuleringen indeholder et kategorisk forbud mod *kun* at bruge andre mennesker som midler, fx ved bevidst at manipulere medarbejderne til at gøre noget, de ellers ikke ville have gjort. Nogen vil sige, at ledelse netop handler om at skabe resultater gennem andre, hvorved medarbejderne må acceptere at blive midler til at opnå organisationens mål. Og, kunne man spørge, må man ikke antage, at medarbejdere og ledere af egen fri vilje har valgt at være ansat i en virksomhed? Hvis dette er tilfældet, accepterer man derved at underlægge sig nogle krav til de opgaver, der løses. En pligtetisk tilgang vil ikke modsige dette. Dog vil den gennem sit fokus på respekten for individet i organisationen levere en etisk begrundelse for *ledelsesmæssig transparens*. Med transparens forstås, at ledelsen i videst muligt

omfang er åbne omkring hensigt og tilsigtede konsekvenser for de beslutninger, der træffes. Hvis hensynet til den enkeltes selvbestemmelse skal respekteres, må præmisserne for tilvalg og fravalg af organisatorisk ansættelse være kendte. Således kan relevant kendskab til virksomhedens forhold og ledelsens dispositioner siges at være forudsætning for, at alle organisatoriske aktører kan træffe kvalificerede valg om egen arbejdssituation. Med pligtetikken må vi altså stille spørgsmålet: Hvordan kan vi med ledelseshandlingen respektere relevante aktørers mulighed for autonomi og selvbestemmelse? Eksempler på andre spørgsmål i denne fase kunne være:

- Hvad er de vigtigste ledelsesmæssige og organisatoriske forpligtelser, der sætter rammen for den beslutning jeg/vi skal træffe?
- Hvordan kan jeg/vi ville/ønske, at de overvejede handlemåder var almengyldige i organisationen?
- Hvilke interessenter må beslutningen vise særligt hensyn overfor?
- Hvordan kan disse interessenter behandles med respekt og værdighed – som mål i sig selv og ikke blot som middel?
- Hvilke særlige opmærksomheder giver det i forhold til transparens og involvering af relevante aktører/interessenter?

CASE

Den afgørende effekt af denne del af samtalen var for lederen at få hjælp til at indkredse de modsatrettede forpligtelser, der udspringer af forskellige positioner og dermed blive tydelig på egen tvivl i dilemmaet. Som leder har hun en særlig professionel forpligtelse i at varetage og sikre organisationens perspektiv og drift samt værne om ledelsessystemets troværdighed. Melder hun ud til medarbejderen, ville hun gå imod den samlede ledelsesmæssige udmelding, hvilket hun ikke ønskede, fordi konsekvensen kunne blive, at tilliden til ledelsens fremtidige udmeldinger blev svækket.

Omvendt oplevede hun, at det var svært ikke at svare ærligt på medarbejderens konkrete forespørgsel, da hun fra en menneskelig be-

tragtning finder det moralsk forkert bevidst at fortie eller lyve omkring forhold, hun er vidende om, og som ville få potentiel stor betydning for medarbejderens professionelle valg og karriere.

Fase 3: Konsekvens – Den nytteetiske dimension

Med det nytteetiske perspektiv flytter fokus sig i fase 3 fra hensyn og respekt for individet i organisationen (eller interessenter, der påvirkes af beslutningen) til fokus på organisationen som helhed. Hensigt og god vilje er ikke længere konstituerende for den etiske kvalitet af ledelseshandlingen, det er derimod beslutningens og handlingens *konsekvenser*. Således vil man fra et nytteetisk perspektiv ikke se noget problem i, at lederen fx lyver eller manipulerer, så længe handlingen ikke baserer sig på hensyn til egen interesse (handling er upartisk), og at handlingen samlet set vurderes nødvendig for at generere værdi for den samlede organisatoriske helhed. Nytteetik, der også kaldes utilitarisme (efter handlingens utility, engelsk for nytte/brugbarhed) blev oprindeligt udfoldet af de engelske filosoffer Jeremy Bentham (1748-1832) og John Stuart Mill (1806-1873). Deres udgangspunkt, som er repræsenteret i mange nyere varianter, betegner den etiske hovedretning, der hævder, at den moralsk rigtige handling er den blandt flere mulige handlinger, der bidrager til størst mulige lykke og velfærd for flest mulige mennesker. Handlingers moralske værdi er således baseret på handlingens konsekvenser i forhold til, hvor meget lykke eller værdi den genererer. Antagelsen er, at vi ved at beregne de sandsynlige konsekvenser og vurdere dem i forhold til deres samlede nytteværdi har et sagligt, neutralt og rationelt beslutningsprincip at handle ud fra. Lykke er en væsentlig komponent i teorien, og i sin oprindelige udformning betragtes lykke som en subjektiv tilstand i betydningen lyst/velvære og fravær af smerte. I senere versioner er det subjektive lystbegreb erstattet af begreber om ønske- og/eller præferenceopfyldelse eller slet og ret *velfærd* ud fra forskelligt definerede kriterier. Hvis vi oversætter lykkebegrebet til en ledelsesmæssig kontekst, kunne vi i stedet tale om *organisatorisk* eller *kunderettet* merværdi. Med

dette fokus vil denne fase af beslutningsmodellen undersøge, hvordan de tilgængelige handlemuligheder kan skabe merværdi til organisationen som samlet helhed, til organisationens primære interessenter og til det øvrige samfund. Det kan synes vanskeligt at angive en almen operationel dækkende beskrivelse af *merværdi*, som følgelig også er et oplagt undersøgelsespunkt i samtalen. Hvilken værdi skal handlingen eller beslutningen skabe? Hvordan ser det ud, hvis vi anskuer værdi ud fra en mangfoldighed af forskellige interessentperspektiver? Hvilke handlemuligheder genererer herudfra den største værdi?

Eksempler på andre spørgsmål i denne fase af samtalen kunne være:

- Hvad er målet og effekten af den beslutning, jeg/vi skal træffe fx i forhold til organisationen, borgeren, opgaven, medarbejdere, samarbejdet og samfundet?
- Hvilke interessenter skal beslutningen skabe størst værdi for? Hvilke konsekvenser vil være tydelige, når værdien er skabt?
- Hvilke interesser skal fremmes som del af beslutningen?
- Hvad vil forskellige interessenters bud være på, hvad *værdi* er for dem?
- Hvad er de henholdsvis positive og negative konsekvenser af de respektive handlemuligheder?
- Hvilke af de tilgængelige handlemuligheder vil skabe størst samlet værdi/velfærd for flest mulige interessenter, organisationen, samfundet?

CASE

Det brugbare i denne del af samtalen var for lederen at holde forskellige betragtninger på værdiskabelse sammen med de sandsynlige konsekvenser af sine konkrete handlemuligheder. Hvad ville det skabe for organisationen, hvis du gjorde ...? Hvad ville det betyde for medarbejderen, hvis ...? Hvad ville det betyde for andre interessenter, og hvordan ville de se situationen? Et centralt spørgsmål for lederen var, hvad en eventuel beslutning om at give medarbejde-

ren *det ærlige svar* kunne komme til at betyde for organisationens opgaveløsning og dermed værdiskabelse for borgerne. Hun fandt, at svaret ikke kunne gives til medarbejderen, uden at der ville opstå uhensigtsmæssige fortællinger og fantasier, som samlet set ville gå ud over produktiviteten. Så fra et nytteetisk *cost/benefit*-perspektiv blev konklusionen, at hun ikke kunne offentliggøre beslutningen før tid og dermed imødekomme medarbejderens forespørgsel om at give et tydeligt svar. Andre centrale vinkler i denne del af samtalen blev skabt gennem *refleksive* spørgsmål. Vi undersøgte lederens ønskværdige scenarie, altså hvad hun kunne ønske sig var muligt i situationen, hvilken historie hun gerne ville have, at medarbejderen og andre kunne fortælle om hendes håndtering osv. Dette ledte samtalen over i en undersøgelse af forskellige aspekter af værdien *ordentlighed*.

Fase 4: Dyd/ideal – Dydsetik

I fase 4 har vi fokus på, hvordan lederen kan handle med integritet, omsorg og dømmekraft i beslutningssituationen.⁴ At handle med integritet betyder, at man som leder handler i overensstemmelse med sine værdier og overbevisninger og respekterer andres. Denne egenskab er væsentlig for lederens troværdighed. At handle med omsorg handler om at have særlig fornemmelse for at tage vare på andres sårbarhed, der opstår som mulig følge af lederens beslutning. Dette er koblet til lederens ansvarlighed. Dømmekraft handler om som leder eller ledelse at handle klogt, begrundet og balanceret i en mangfoldighed af hensyn.

Afsættet er *dydsetik* som den medierende position i modellen, der bygger bro mellem pligtetikken og nytteetikken og kobler lederens handlinger til den foreliggende *situation*. Hvor pligtetikken og nytteetikken med deres forskellige fokuseringer på henholdsvis pligt og nytte, individ/helhed kan ses som modsætninger, er begge dog forenet i overbevisningen om, at etisk stillingtagen handler om at udlede etisk begrundede handlinger

gennem de beskrevne beslutningsprincipper. Deres påpegning af vigtigheden af upartiskhed, saglighed og objektivitet i beslutningssituationen kan siges at være gavnlige, når vi i beslutningssituationer har brug for at kunne se ting fra et generaliseret perspektiv. Imidlertid er det også positionernes udfordring, da de kommer til at for-dre, at vi handler *undtagelsesløst* ud fra de moralske princippers normative anvisninger. Dermed medtænker de ikke hensynet til sammenhængen mellem det, som moralen foreskriver, og de idealer, holdninger og værdier, der definerer personens eller lederens perspektiv *på det gode liv*.

Netop det gode liv er i centrum for dydsetikken, hvor antagelsen er, at det gode liv opnås ved at være et godt menneske. Dydsetikken som etisk tradition går tilbage til Aristoteles (384 f.v.t. – 322 f.v.t.), og til forskel fra pligt- og nytteetikken, der fokuserer på, hvordan vi skal *handle* etisk, fokuserer dydsetikken i højere grad på, hvad vi skal *være* for at være gode mennesker. Det gode menneske er det menneske, der har erhvervet sig dyder. *Dyd* kan lyde gammeldags, men skal forstås i betydningen *erhvervet egenskab* – altså et karaktertræk, der manifesterer sig i vores tillærte dispositioner til at handle på bestemte måder. Eksempler på dyder kunne være: mod, ærlighed, omsorgsfuldhed, generøsitet, retfærdighedssans mv. I en ledelsessammenhæng kunne det afhængigt af kulturel kontekst være handlekraft, loyalitet, eftertænkksomhed, mod, selvindsig, autenticitet mv.

Hvad der tæller som modigt, ærligt, omsorgsfuldt, ordentligt, gavmildt og retfærdigt er afhængigt af situationen, og således kan vi aldrig fastsætte den etisk rigtige handlemåde abstrakt eller på formel. Evnen til at aktivere de rette karaktertræk på rette tid og sted, overfor de rette, på rette måde, af de rette motiver og grunde kalder Aristoteles for *phronesis*. *Phronesis* oversættes bedst med *praktisk visdom* eller *etisk dømmekraft* og afspejler en tillært evne til at foretage *situerede bedømmelser* omkring den mangfoldighed af kontekstuelle hensyn, der er eller er på vej til at opstå i situationen (Oliver & Barge, 2002).

⁴ Denne fases ordlyd henter konkret inspiration fra Jørgen Hustedes professionsetiske beslutningsmodel (Husted, 2009).

Relevante spørgsmål for lederen i denne fase kunne være:

- Hvad er i spil i den aktuelle situationen? Hvilke hensyn træder ikke tydeligt frem, som bør have min/vores/organisationens opmærksomhed? Hvad kræver de specifikke omstændigheder, at jeg/vi gør?
- Hvem er eller vil kunne blive sårbare som følge af de aktuelle omstændigheder eller den foreliggende beslutning? Hvordan kan jeg/vi bedst tage vare på dem?
- Hvilke identiteter og hvilken kultur vil tilgængelige handlemuligheder producere? Hvordan understøtter det den kultur, jeg/vi ønsker at skabe?
- Hvordan kan beslutningen bedst balancere hensynet til individuelle og organisatoriske værdier og mål?
- Hvilke værdier må beslutningen tage hensyn til i min/vores opfattelse af det gode lederskab?
- Hvordan kan jeg/vi handle balanceret og klogt og i sammenhæng med egne værdier?
- Hvad vil være god timing?

CASE

Det brugbare for lederen i denne del af samtalen, var, at den kom til at handle om lederens værdimæssige forståelse af *ordentlighed* koblet til den foreliggende situation. Ordentlighed er for lederen relateret til transparens, som handler om at kommunikere beslutninger og lægge præmisserne frem i åbenhed. Denne situation gav hende ikke mulighed for at agere *transparent*, og dermed ville hun komme til at handle mod sine egne idealer ved at lyve eller fortie information.

Vi undersøgte ordentlighed fra henholdsvis et personligt og ledelsesmæssigt perspektiv, og lederen fandt, at fuld transparens ikke altid er en mulighed (eller hensigtsmæssigt), hvis lederen skal tage hensyn til organisationens opgaveløsning. Således blev en af konklusionerne for lederen, at hun for at handle klogt måtte praktisere

„dobbelt“ transparens overfor medarbejderen – altså være transparent i forhold til, hvad hun kunne sige og ikke sige, og hvorfor det forholdt sig sådan. At handle klogt i konteksten var således ikke at gå med på præmisserne for spørgsmålet fra medarbejderen, men reformulere den oprindelige udmelding om den videre proces og de hensyn, den hvilede på, og samtidig være lydhør overfor den usikkerhed, som den samlede situation stillede medarbejderne i.

Fase 5: Beslutning - Handling

I fase 5 rundes samtalen af, og lederen eller gruppen formulerer, hvordan der nu ses på de konkrete beslutningsmuligheder i forhold til den præsenterede udfordring. Hvor har samtalen bragt lederen/gruppen hen, og hvilke af de drøftede hensyn vejer tungest i den beslutning, der skal træffes? Andre relevante spørgsmål i den afsluttende fase kunne være:

- Hvilke særlige opmærksomheder giver samtalen i forhold til udmøntning af beslutningen?
- Hvem skal beslutningen vise størst hensyn overfor?
- Hvad kan du/I gøre for at kvalificere dine/jeres handlemuligheder yderligere herfra?
- Hvad har du/I lært om dine/jeres egne antagelser og værdier?

CASE

Lederen endte med at melde ud til medarbejderen, hvad hun som leder kunne, og hvad hun ikke kunne sige, og dermed gøre sig transparent på intentionerne i den samlede proces. Hun havde det godt med beslutningen og sagde: „Jeg har jo valgt at være leder, og dette er, hvad der hører med“. En vigtig dimension i det var også at anerkende, at hun ikke kunne tage ansvar for, hvordan medarbejderne fandt det nødvendigt at agere, herunder om de overvejede andre karrieremuligheder og timingen i det. Det, hun kunne tage ansvar for, var at sikre, at de to medarbejdere, hvis funktioner blev omlagt, blev godt hjulpet videre.

META-PERSPEKTIV: PROTREPTISKE SPØRGSMÅL

I samtalens faser er lederens (eller ledergruppens) egne værdier naturligt i spil. Protreptik er betegnelse for den filosofiske disciplin at vende mennesket mod det, der er vigtigt i livet – vi kan kalde det filosofisk coaching med fokus på at undersøge fokuspersonens grundlæggende livsindstilling. Tilgangen er introduceret og udfoldet af den danske ledelsesfilosof Ole Fogh Kirkeby (Kirkeby, 2010). I den ledelsesetiske beslutningsmodel tilbyder protreptiske spørgsmål en mulighed for at undersøge værdiernes begrebslige, relationelle og praktisk-eksistentielle betydning, og i modellen (model 2) har jeg valgt at lade dem udgøre et meta-niveau i samtalen. I traditionel ledelses-coaching angår meta-niveauet samtalens proces, hvor der typisk stilles spørgsmål som: Hvad vil du gerne opnå? Hvor er vi på vej hen? Hvad kunne være et godt spørgsmål at stille dig nu? Disse har til formål at sikre løbende koordination af mening og værdiskabelse i samtalen. De protreptiske spørgsmål angår ikke selve samtalen og en fælles fokusering på den satte kontekst, men forsøger at skabe en kritisk bevidsthed hos lederen og dermed grundlag for at tænke og handle anderledes.

Hovedformålet i en protreptisk samtale er ifølge Kirkeby *at tilskynde den anden til at tage sit liv alvorligt ved at tage sine egne værdier alvorligt og ved at tro på sin mulighed for at blive fri i tanke og handling*. I undersøgelsen af en specifik værdis betydning i den etiske beslutningsmodel vil protreptiske spørgsmål typisk angå både det generelle og det personlige:

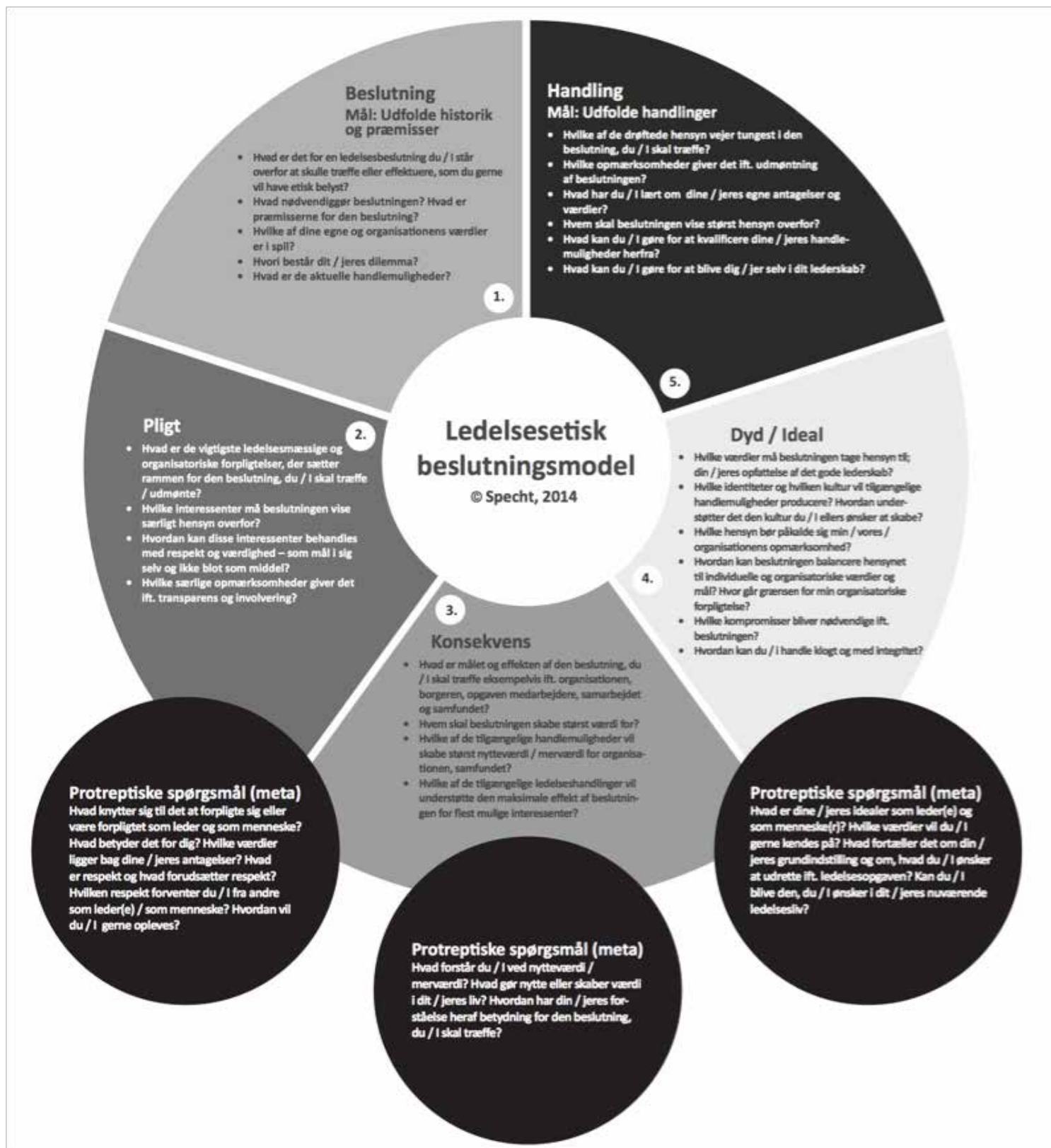
- Hvad er værdiens generelle betydning? Hvad betyder fx ordentlighed?
- Hvad er værdiens personlige betydning for dig i dit lederliv? Hvad betyder ordentlighed for dig?
- Hvad er værdierne eller antagelserne bag værdierne? Hvorfor er ordentlighed en vigtig værdi – hvor kommer den fra?
- Hvad er værdiens liv eller effekt i dit virke – hvad gør ordentligheden for dig, og hvor meget betyder den?

- Hvad er værdiens betydning og effekt i forhold til de relationer, du indgår i – hvordan virkelig-gøres ordentlighed i din handling i relation til andre?
- Hvad er værdiens betydning og effekt i forhold til organisationen?

I samtalen med lederen fungerede de protreptiske spørgsmål som en brugbar løbende afklaring, ikke bare af værdien *ordentlighed*, men af de gældende værdimæssige aspekter i de respektive etiske domæner. Hvad det vil sige fx at *forpligte sig*, hvad er *respekt*, *værdighed*, *nytte/værdiskabelse*? Disse spørgsmål er nødvendige at opholde sig ved for at undgå, at den etiske kvalificering i beslutningsmodellen ender i en tilfældig reproduktion af substansløse værdior. Faldgruben kan typisk være, at vi i samtalen tror, vi er fuldt koordinerede, og at værdiorde har samme klangbund.

I fase 4 med den dydsetiske fokusering ligger en naturlig kobling mellem den aktuelt foreliggende situation og værdierne i lederens eget livsmanuskript og grundindstilling, og ledere fremhæver ofte vekselvirkningen mellem situationsrelaterede spørgsmål og de mere eksistentielt rettede spørgsmål fra protreptikken som givende. Spørgsmålene er her fokuseret på lederens idealer som leder og som menneske og disses betydning for forståelse af handlemuligheder i situationen. Herudover er der de mere overordnede spørgsmål som: Hvilke værdier vil du som leder gerne kendes på, og hvad brænder du grundlæggende for at udrette? Sidstnævnte peger frem mod spørgsmål af ikke uvæsentlig karakter, nemlig om lederen ud fra situationen og øvrige omstændigheder vil kunne blive den, hun ønsker i sit nuværende og fremtidige ledelsesliv. Kan jeg ville være leder og gøre det ordentligt ud fra de rammer, opgaven tilbyder?

Med afsæt i ovennævnte kan en videreudvikling af den etiske beslutningsmodel se således ud. De protreptiske spørgsmål er tilføjet, men ikke markeret som en specifik samtalefase, da de fungerer som et undersøgelseslag, der kan understøtte samtlige faser. Et muligt ekstra lag kunne være et traditionelt lag af meta-spørgsmål, der i højere grad angår samtalen som proces.



ETISK OMTANKE I MAGTREFLEKTERET LEDELSESPRAKSIS

Intentionen bag artiklen har været at give et bud på, hvordan vi med etikken kan bidrage til refleksiv undersøgelse af de præmisser og værdier, der er indeholdt i ledelsesmæssige beslutningssituationer. Forhåbningen for modellens virke og videre udvikling er, at dens fokuseringer dels kan bidrage som supplement til spørgsmålstyper i sammenhæng med andre sparrings-, refleksions- og samtaleværktøjer, dels kan fungere som refleksive guidelines i hverdagens ledelsesbeslutninger og dermed stimulere den etiske omtanke.

Det, der på mange måder gør det relevant at introducere den etiske dimension som refleksivt værktøj i ledelse, er, at meget ledelse i dag foregår ved hjælp af såkaldte *bløde magtteknologier*. Bløde magtteknologier er en samlebetegnelse for en række ledelsestilgange og styringsdiskurser, der som alternativ til *autoritativ instruerende hierarkisk* ledelse understreger betydningen af meningsfuldhed, engagement og ansvarlighed i opgaveløsningen. Tilgangene gestalter sig i forskellige ledelsestilgange, som fx i coachende ledelsestil, anerkendende ledelse, styrkebaseret ledelse, tillidsledelse, frisættende ledelse, unboss mv. Disse har det til fælles, at de eksplicit eller implicit bekender sig til *lighed, samskabelse* og *udvikling* som centrale ledelsesprincipper. De positive konsekvenser heraf manifesterer sig i høj grad af selv- og medbestemmelse, fleksible, udviklingsvillige og engagerede medarbejdere. Men også negativt i arbejdsrelateret sygefravær og stress, påført af et grænseløst arbejdsliv og samarbejdskulturer, hvor det er ildeset at iklæde sig „nej-hatten“. Etisk omtanke handler i denne kontekst om at kunne forholde sig kritisk og refleksivt undersøgende til dominerende styrings- og ledelsesdiskurser og i forlængelse heraf turde undersøge og forholde sig kritisk til egne distinktioners, fortællingers, beslutningers og handlingers betydning for, hvilke identiteter og handlemuligheder jeg skaber gennem min ledelse.

Med dette fokus bliver den etiske omtanke til en vedvarende insisteren på som leder at rette opmærksomheden på det, som ikke umiddelbart

træder frem i situationen, i processen, eller i beslutningen, men altid have en vågent øje for det oversete hensyn. Vi er herved tilbage ved artiklens indledende citat, hvori filosofen Hans Fink giver sin bestemmelse af det etiske hensyn som *det hensyn, der i den givne situation er særlig grund til at minde om, ikke fordi det er etisk, men fordi det er overset*.

REFERENCER

- Andersen, Niels Åkerström (2007). *Ledelse af personlighed – om medarbejderens pædagogisering*, in Pedersen, Dorthe: *Offentlig ledelse i managementstaten*, Forlaget Samfundslitteratur.
- Aristoteles (1955). *Nicomachean Ethics*. London: Penguin Classics.
- Busk, Christina (2011). *Etik i praksis for Socialrådgivere*, Systime.
- Christensen, Anne Marie S. (2008). *Moderne Dydsetik*, Aarhus Universitetsforlag.
- Fink, Hans (2012). *Filosofiske Udspil*, Forlaget Philosophia.
- Foucault, Michel (2002). *Forbrydelse og Straf*, Samlens Bogklub.
- Hornstrup, C., Tomm, K., Johansen, T. (2009). *Kunsten at stille de mest effektfulde spørgsmål i rette tid*, macmannberg.dk
- Husted, Jørgen (2014). *Etiske Teorier*, Hans Reitzels Forlag.
- Husted, Jørgen (2009). *Etik og Værdier i Socialt Arbejde*, Hans Reitzels Forlag.
- Kant, Immanuel (1993). *Grundlæggelse af moralens metafysik*, Hans Reitzels Forlag.
- Kirkeby, Ole Fogh m.fl. (2010). *Protreptik – Filosofisk Coaching i Ledelse*, Forlaget Samfundslitteratur.
- Lüscher, Lotte S. (2012). *Ledelse gennem paradokset – om ledelsesmæssig handlekraft i organisatorisk kompleksitet*, Dansk Psykologisk Forlag.
- Mill, John Stuart (1995). *Utilitarisme*, Det lille Forlag.
- Oliver, C. & K. Barge. (2002). *Appreciative Inquiry As Aesthetic Sensibility: Co-ordinating Meaning, Purpose And Reflexivity*. In C. Dalsgaard, T. Meisner. and K. Voetmann. (Eds.) *Change: Appreciative Conversations in Theory and Practice*. Psykologisk forlag.
- Petersen, Verner C. og Lassen, M.S. (1997). *Værdibaseret ledelse – et alternativ til styring, regulering og kontrol?* København: Dansk Industri.
- Rennison, Betina W. (2014). *Performativt lederskab i en diskursiv (u)orden – når sprog skaber subjekt og subjekt sprog*, *Erhvervspsykologi*, Vol. 12, nummer 2.
- Thyssen, O. (2000). *Værdiledelse – om organisationer og etik*. Gyldendal.
- Tomm, K. (1988). *Interventive Interviewing: Part III. Intending to Ask Lineal, Circular, Reflexive or Strategic Questions?* *Family Process*, 27: 1-15.

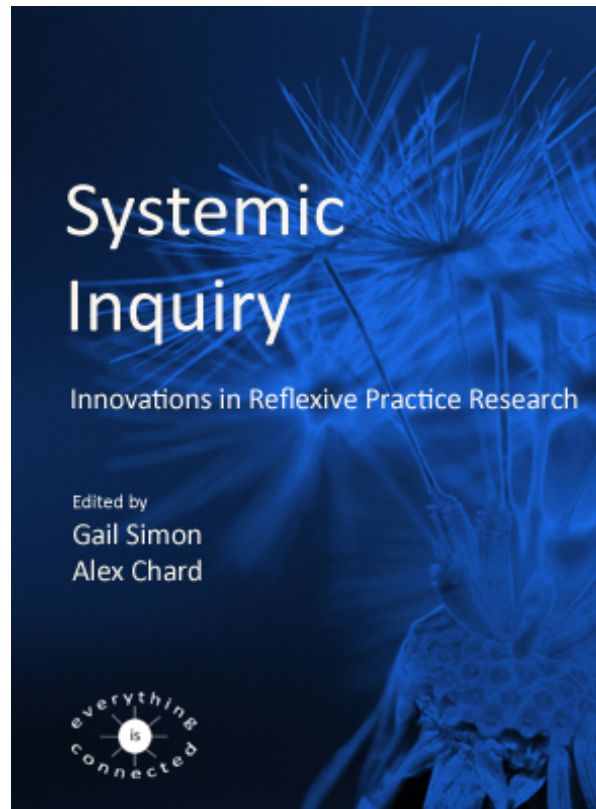
Systemic Inquiry. Innovations in Reflexive Practice Research

Eds. Gail Simon and Alex Chard

**Everything is Connected
Press™**



Available now as a paperback and
e-book on [Amazon](https://www.amazon.com) and
[eicpress.com](https://www.eicpress.com)



Relationally reflexive practitioners wanting to research practice will find inspiring and innovative research methodology in this edited collection. The writings encourage practitioners to do research in ways which arise out of the creativity and sensitivity of everyday working lives rather than adopt off-the-shelf methods from modernist academic discourse. Reflexivity runs through this collection like a red thread connecting theoretical, ethical and technical challenges while forging connections between relationally sensitive practice, reflexive inquiry and the friendly field of qualitative inquiry. These approaches to inquiry weave systemic social constructionist, collaborative, dialogical and narrative practices in the fields of leadership, therapy, consultation, organisational development, teaching, supervision, community work and activism.

Foreword by Mary Gergen. Chapters by Harlene Anderson, Sheila McNamee, John Shotter, Kevin Barge, Carsten Hornstrup and Rebecca Gill, Jacob Storch and Karina Solsø, Vikki Reynolds, Lisen Kebbe, Ann-Margreth Olsson, Andreas Juhl, Saliha Bava, Christine Oliver, Sally St George and Dan Wulff, Alex Chard and Gail Simon.

OM BIDRAGYDERNE

KRISTINA BRINCK

Cand.mag. i læring og forandringsprocesser. Bachelorbaggrund i politik og administration ved Aalborg Universitet. I dag ansat som innovationskonsulent i Aalborg Kommunes skoleforvaltning. Driver organisatorisk forandringsarbejde og projektudvikling i folkeskolen. Optaget af uddannelsespolitik, innovationspædagogiske eksperimenter, offentlig innovation, kreativitet og læring.

UFFE BOYSEN LUND

Cand.scient. i antropologi og religion og har en uddannelse i strategiimplementering fra CBS. Uffe har flere års erfaring som konsulent i Etikos og har tidligere undervist på antropologi. Uffe har været projektleder i samarbejdet mellem Etikos og forskere fra både AU og CBS om at udvikle et særligt koncept for at arbejde med etik, kulturundersøgelse og kulturledelse. Uffe har tidligere skrevet artikler om fx rehabilitering og velfærdsteknologi.

THOMAS SPECHT

Magister i filosofi med speciale i etik og værditeori, Chefkonsulent i konsulentvirksomheden MacMann Berg. Medforfatter til flere bøger og artikler om ledelse og organisationsudvikling med afsæt i systemisk relationel tilgang.

METTE ROSENDAL STRANDBYGAARD

Mette er kandidat i pædagogisk antropologi, lærer med linjefag i dansk og kristendomskundskab, har læst flere fag på filosofi på Aarhus Universitet og har diplomfag i blandt andet konsulentkompetencer på gruppe- og individniveau, udviklings- og personlighedspsykologi og neuropædagogik. Mette har foruden sin konsulent erfaring fra Etikos mange års erfaringer fra forskellig pædagogisk praksis, blandt andet som lærer på et specialskole for elever med ADHD og ASF. Mette har været en af hovedkræfterne i samarbejdet mellem Etikos og forskere fra AU og CBS

om at udvikle et særligt koncept for at arbejde med etik, kulturundersøgelse og kulturledelse. Mette har tidligere skrevet artikler om værdimæssige aspekter ved arbejdslivet, inklusion og CSR.

SØREN WILLERT

Universitetslektor, magister i psykologi. Ansat ved Psykologisk Institut, Århus Universitet i perioden 1968-2005. Siden 2006 ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Er forskningsmæssigt optaget af professionspædagogik, dvs. diverse praksisformers læringsteoretiske metodegrundlag.
w.fairproces.dk

Redaktionsgruppen består af:



MARIANNE KØLLE

Forlaget Mindspace
Ryesgade 77, kld. th.
2100 København Ø
www.forlagetmindspace.dk
kontakt@forlagetmindspace.dk



CARSTEN HORNSTRUP

Hornstrup & Partners
Balticagade 10, 2. sal
8000 Århus C
caho@hornstrup-partners.dk

