

RELATIONEL PRAKSIS

– tidsskrift om ledelse og organisationsudvikling

Årgang 7, nummer 1, 2016



SYSTEMISK • SOCIALKONSTRUKTIONISTISK • ANERKENDEDE • STYRKEBASERET • NARRATIV

MINDSPACE

RELATIONEL PRAKSIS

– tidsskrift om ledelse og organisationsudvikling

Årgang 7, nummer 1, 2016

ISSN: 1904-5336

© Forlaget Mindspace

REDAKTION

Carsten Hornstrup, MSc, chefkonsulent, joint action

Marianne Kølle, 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

KULTURÆNDRING PÅ EN DØGNINSTITUTION – FRA LEDELSE AF PRIVATPERSONER
TIL LEDELSE AF ORGANISATIONSMEDLEMMER 6

Af Gro Emmertsen Lund og Michella Tine Rasmussen

RELATIONAL WELFARE AND POSITIVE AGING 17

By Kenneth J. Gergen and Mary M. Gergen

LEDELSE & RELATIONEL VELFÆRD: VARDE KOMMUNE ØGER DEN RELATIONELLE
KOORDINERING MED 30 % 24

Af Carsten Hornstrup og Lars Bo Jespersen

SPÆNDINGSFELTET MELLEM INSTRUMENTALITET OG ARTISTISKE PERFORMATIVE
PRAKSISSE 30

Af Jacob Storch

DA SYNLIG LÆRING BLEV ET STRIDSBEGREB 38

Af Mads Brandsen

OM BIDRAGYDERNE47

LEDER

RELATIONEL

PRAKSIS

NR. 1



**CARSTEN
HORNSTRUP**



MARIANNE KØLLE

Velkommen tilbage!

Denne leder skrives under den californiske sol, hvor årets Academy of Management-konference afholdes med cirka 12.000! deltagere, der har interesse i ledelse og organisationsudvikling. Et godt sted at hente inspiration og energi til at genoptage det, vi brænder for – at sprede god viden!

Med dette nye nummer af Relational Praksis er vi atter klar til at inspirere praktikere ved hjælp af andres erfaringer, der bliver understøttet af relevante teoretiske modeller og perspektiver. Vi er stadig af den overbevisning, at praksis og teori – forskning og praksis bør ses som to sider af samme sag.

Vi byder velkommen tilbage til vores trofaste og nye læsere med fem artikler.

Den første artikel handler om, hvordan en døgninstitution ledte en kulturændring fra privatpersonsperspektivet til organisationsmedlemsperspektivet. Den er skrevet af Gro Emmertsen Lund og Michella Tine Rasmussen.

Det næste bidrag er skrevet af Kenneth Gergen og Mary Gergen og handler om relationel velfærd og positiv aldring.

Tredje artikel om ledelse og relationel velfærd er skrevet af Carsten Hornstrup i samarbejde med Lars Bo Jespersen og formidler, hvordan Varde Kommune øgede deres relationelle koordinering med 30 %.

Dernæst beskriver Jacob Storch spændingsfeltet mellem instrumentalitet og artistiske performative praksisser. Og til sidst belyser Mads Brandsen det aktuelle begreb om synlig læring.

I de kommende numre af Relationel Praksis vil der indgå mindre praksisfortællinger, som er korte (1-3 sider) konkrete eksempler på spændende erfaringer, som har gjort en forskel.

Har du selv en god fortælling fra din praksis – eller kender du eksempler, der kan inspirere andre, så må du meget gerne kontakte os. Vi hjælper gerne med at få fortællingerne på papir, så de kan blive spredt efter fortjeneste. Vi modtager stadig gerne artikler i den traditionelle form.

Sluttelig – håber vi at kunne fortsætte inspirationen og glæder os til at dele viden om, hvordan vi kan skabe bedre resultater sammen gennem bedre relationer.

God læselyst!

Carsten Hornstrup og Marianne Kølle
Redaktører på Relationel Praksis

KULTUR- ÆNDRING PÅ EN DØGN- INSTITUTION

FRA LEDELSE AF PRIVATPERSONER TIL LEDELSE AF ORGANISATIONSMEDLEMMER



**GRO EMMERTSEN
LUND**

ABSTRACT: CULTURE CHANGE AT A RESIDENTIAL INSTITUTION

This article shows how a department manager at a residential institution for children, in the meeting with a dominant private-person-thinking, initiates a cultural change toward getting employees to see themselves as co-responsible members of the organization. The process is based on the idea of increasing focus on professionalism and core task: child development and the upbringing at the institution. The process of cultural change resulted in a change from what the authors call a private-person-culture to what is called an organization-member-culture. This cultural change made it possible for the employees to step in as co-contributors and perform professional follow-up to the organization.



**MICHELLA TINE
RASMUSSEN**

Denne artikel viser, hvordan en afdelingsleder på en døgninstitution i mødet med en dominerende privatpersontænkning igangsætter en kulturændring henimod at få medarbejderne til at se sig selv som medansvarlige medlemmer af organisationen. Processen bygger på ideen om at øge fokus på fagligheden og kerneopgaven: børnenes udvikling og opvækst på institutionen. Den kulturændring, som processen afstedkom, gik fra det, forfatterne kalder en privatpersonkultur, til det, der kaldes en organisationsmedlemskultur.

Denne kulturændring muliggjorde for medarbejderne, at de kunne træde til som medansvarlige bidragydere og give professionelt følgeskab til organisationen.

NÅR PRIVATPERSONKULTUREN HINDRER ARBEJDET

I mange organisationer er man opmærksom på, hvordan stemningen er, og hvordan medarbejderne forholder sig til deres arbejdsplads og hinanden. Som vi skal erfare ved at lytte til lederens

beretning, var der en del at tage fat på i relation hertil.

„Da jeg blev ansat som leder på døgninstitutionen, var mine tanker om det, jeg skulle udføre som leder, at jeg skulle komme godt ind på afdelingen, opdage og italesætte de gode tiltag og anerkende det høje faglige niveau, der allerede fandtes på afdelingen. Det, jeg blev mødt med, var en afdeling, hvor personalet var 'lidt i knæ'. De havde været uden en leder i en periode og var vant til at klare tingene selv. De havde ikke skrevet noget ned om deres praksis, da det hele 'er i vores hoveder', og der herskede en problemmættet historie om, at 'vi ikke bliver set eller hørt, og vi har brug for en leder, som ser os og hører os, og som kan handle (kæmpe) på vores vegne, ellers får vi aldrig noget'. Denne og andre uhensigtsmæssige fortællinger gik jeg i stor stil ind i, og jeg forsøgte at omforme dem samt fortælle nye historier på baggrund af konkrete gode eksempler og dette med en vis succes. Jeg kastede mig over arbejdet. Mit mål var at højne arbejdsglæden som det første, og mine tanker om det var, at den ikke så høje faglighed, som jeg begyndte at ane, automatisk ville højnes, hvis og når pædagogerne igen blev glade for at gå på arbejde. Mine teammøder byggedes op af temaer som: 'Hvad har I brug for?' og 'hvilke aftaler skal vi lave, for at vi får mere arbejdsglæde?' Jeg kunne lide alle mine medarbejdere, men jeg stillede ikke de store krav til dem, og tænkte, at de nok skulle blive dygtigere, og at fagligheden nok skulle højnes, når vi først har fået styr på arbejdsglæden. Det gjorde den bare ikke!“

I lederens indledende overvejelser illustreres antagelsen om, at det er lederens ansvar at sikre medarbejdernes arbejdsglæde, men også at det – uanset hvor meget lederen knokler – sjældent kan bringes til at lykkes som et eneansvar. Beretningen illustrerer også antagelsen om, at det er lederens ansvar at 'se, høre og kæmpe for medarbejderne, for ellers får de aldrig noget'. Igen et eneansvar. Hermed friholdes medarbejderne fra deres medansvar og forpligtelsen til selv at bidrage til arbejdsfællesskabet.

„På forunderlig vis var det blevet acceptabelt at tale om, at ansvaret for den manglende arbejdsglæde, de dårlige forudsætninger, de ændrede vilkår, de svære børn og lignende lå som noget uden for medarbejdergruppen og dermed som noget, medarbejdergruppen ikke havde et medansvar for. Det generede mig, at der var så stærkt et fokus på det private. Fx. skulle vi evaluere årets skitur, og tilbagemeldingerne var, at den havde været rigtig god. Super god bustur, passende mængder mad, gode hytter og godt skiområde. Dog havde personalet, som tidligere havde boet samlet i store hytter, savnet deres kolleger, og de var i år, i højere grad end tidligere, bundet til hytten, når der var konflikter. Først da jeg spørger ind til, hvad børnene har fået ud af de mindre hytter (mere ro, færre konflikter), flytter fokus fra privatperson-perspektivet til det mere hensigtsmæssige fokus på den pædagogiske kerneopgave. Har turen været god for børnene, eller kunne den forbedres med udgangspunkt i deres perspektiv, erfaringer og udviklingsplaner? Vi tager jo netop på skitur for børnenes skyld, ikke for personalets.“

Privatpersonkulturen var også et problem i forbindelse med organisering af arbejdstider, ferie- og fridage og sygefravær. Da vi skulle planlægge ny mødestruktur og ny vagtplan, blev kerneopgaven igen domineret af privatpersonkulturen. Der var ikke umiddelbart tilslutning til at diskutere nye personalemakkerpar ud fra en drøftelse af, hvad børnene kunne have brug for eller ud fra, hvilke makkerpar der kunne supplere hinanden bedst. Samtalen drejede sig i stedet om den enkelte ansattes privatliv som den største faktor. Jeg så, at personalet fandt sammen i de makkerpar, hvor de følte sig bedst tilpas, og at dette blev fundet i anti- og sympatier, i stedet for på hvordan vi bedst organiser os til gavn for børnene.“

Det er vores udgangspunkt, at alle er kloge og kompetente og gør det bedste, de kan, inden for de givne rammer. Den kultur, der råder i en organisation, er et eksempel på en sådan given ramme, og det er derfor væsentligt – når man ønsker at ændre fokus, adfærd og holdninger – at tage organisationskulturen i betragtning (Lund, G.E. & Haslebo, G., 2015). Organisationskulturen kan

forklare, hvorfor nogle handlinger og rationaler fremstår som naturlige i en organisation, mens andre ikke gør. Organisationspsykolog Edgar Schein definerer kultur som: *Et mønster af grundlæggende antagelser, der er opfundet, opdaget eller udviklet af en bestemt gruppe, samtidig med at den lærer at klare sine problemer i forbindelse med ekstern tilpasning og intern integration, og som fungerer godt nok til at blive betragtet som gyldige og derfor bør læres til nye medlemmer som den korrekte måde at opfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer* (Schein, 1994). Grundlæggende antagelser er tanker, vi gør os om, hvad der er godt, skidt, rigtigt og forkert, og som tages så meget for givet, at vi ofte ikke bemærker dem (Schein, 1994). Scheins teori går på, at de grundlæggende antagelser kan være så stærke, at de bliver ved med at råde, selvom de ikke fører til de ønskværdige resultater. På trods heraf videregives de til nye medlemmer af organisationen som den rigtige måde at handle i mødet med disse problemer. Det leder os til vores næste udgangspunkt, nemlig at *der sædvanligvis er gode grunde til, at folk gør, som de gør*, også selvom handlingerne ikke fører til de ønskede målsætninger. Ærindet bliver derfor ikke at pege fingre, placere ansvar og skyld eller finde årsager, men at arbejde for, at alle kan vise sig kompetente og fungere som medansvarlige bidragydere til den fælles resultatskabelse (Haslebo, M.L., 2014). Disse to udgangspunkter er fundamentet for denne artikel, som handler om, hvordan ideer og begreber fra socialkonstruktionismen kan bringes i anvendelse i ledelse.

FRA ANERKENDELSE AF PRIVAT-PERSONER TIL ANERKENDELSE AF KERNEOPGAVEN

Inden for den anerkendende udforskning (AI) er man optaget af at anerkende det, som er godt, og udforske, hvordan man kan skabe mere af det, som virker godt. Men det, der gives anerkendelse til, skal også være nyttige bidrag til arbejdsfællesskabet og understøtte kerneopgaven (Lund, G.E. 2015, Haslebo, M.L., 2014). Lederen oplever, at anerkendelse alene ikke fører til de ønskede forbedringer eller ændringer. Det, der er brug for, er, at lederen giver anerkendelse til kerneopgaven og

medarbejderne i rollen som organisationsmedlemmer, dvs. en mere selektiv og specifik anerkendelse. Utilsigtet har ledelsens anerkendelse af medarbejderne i rollen som privatpersoner ført til en styrkelse af bestemte handlinger og holdninger, som ikke har været gavnlige for organisationen.

„Den glæde og entusiasme, jeg udviste på teammøderne, smittede på alle måder af, så der altid var en god stemning. Vi indgik en del nye aftaler med hinanden, men de blev bare sjældent ført ud i praksis, og medarbejderne holdt ikke hinanden op på aftalerne. Derfor tog jeg i den periode over ved deadlines for at leve op til de ret høje faglige ambitioner, jeg havde på min afdelings vegne. Jeg begyndte at lave en del af deres arbejde selv. Jeg skrev ICS-rapporter, jeg huskede personalet på deadlines, jeg tog ansvaret for deres kommunikation, og jeg løb ret stærkt for at hæve den faglighed, som jeg synes manglede. Medarbejderne fik ikke større arbejdsglæde, og jeg oplevede stadig, hvordan privatpersonerspektivet dominerede. Hver især udførte deres del af arbejdet, men jeg drømte om, at vi blev et team, at vi samskabte og kommunikerede med fokus på fagligheden – i stedet for hvad vi her på institutionen yndede at kalde 'synsninger', altså hvad den enkelte person tror eller synes i en given situation.

På et tidspunkt gik det op for mig, at jeg følte mig som en jubelidiot af sprudlende arbejdsglæde: 'Det bliver SÅ godt, hold op, nu sker der noget, I er pisse gode', osv. Det bed bare ikke rigtig på. Da der var gået 7 måneder, var jeg ved at være noget mat i koderne. Jeg så ikke den forandring, som jeg havde håbet på. Jeg tænkte, at min anerkendende ledelsesstil bare ikke rigtig batter noget, og ramtes af en tiltagende frustration. Jeg begyndte at tvivle på, om vi havde det rette hold af medarbejdere. Men jeg mærkede også en spirende trang til at forvente mere af mine medarbejdere og give dem ansvaret tilbage og opfordre dem til at være mere aktive og medansvarlige. I stedet for at jeg hele tiden italesatte de positive ting, begyndte jeg at være lidt mere kritisk i min tilgang. Jeg drøftede mine overvejelser i ledelsesgruppen, fik sparring og modtog konstruktiv feedback. Kort tid herefter

indledte vi et sparringsforløb for ledelsesgruppen med et konsulentfirma. Her introduceredes jeg til mange nyttige ideer og begreber og inspireredes i høj grad af tanken om det organisatoriske medlemskab: Måske kan jeg ikke anerkende mig ud af den manglende faglighed? Måske har vi slet ikke brug for mere arbejdsglæde, måske har vi i højere grad brug for at LYKKES med vores faglighed, med vores kerneopgave? Måske har jeg set tingene fra den forkerte vinkel?”

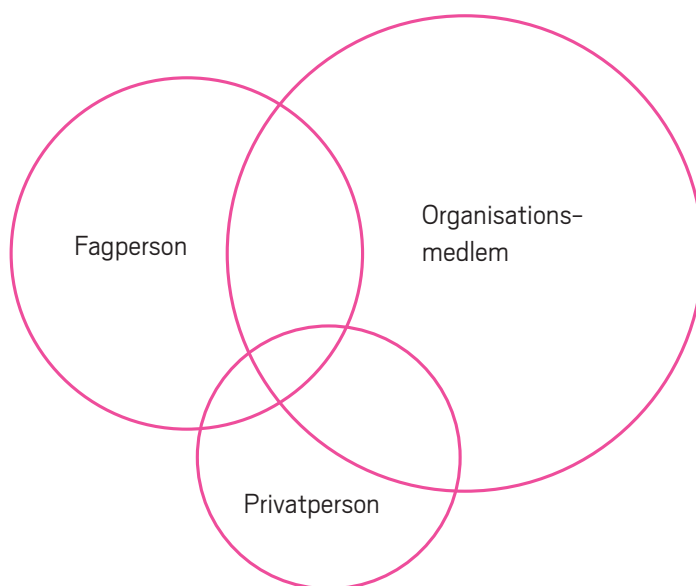
For lederen bliver processen også en bevægelse, hvor hun selv indtræder i lederrollen som organisationsmedlem. I figur 1 nedenfor vises tre roller, som man kan indtage, når man går på arbejde: organisationsmedlem, fagperson og privatperson. Som organisationsmedlem er man optaget af kerneopgaven, og hvordan man som ansat kan bidrage, samarbejde og kommunikere på måder, der er nyttige for kerneopgaven. Brugerperspektiver eller målgruppeperspektiver bliver vejledende for den fælles indsats, og enhver bestræber sig på, at arbejdsfællesskabet samlet set lykkes med sine mål. Det, der betyder noget, er at tage et medansvar, at være bidragsyder og se på, hvordan ens egne handlinger, kommunikation og forholdemåder bidrager til samskabelsen af kerneopgaven til gavn for dem, organisationen er sat i verden for at hjælpe, støtte eller servicere (Haslebo, M.L. 2014, Haslebo, G. & Lund, G.E., 2014).

Som fagperson er man optaget af, hvordan man kan bringe sin egen faglighed i spil, hvordan man kan få faglig efter- og videreuddannelse, samt hvordan man kan organisere sig, således at faglige hensyn prioriteres højt. Fagpersonperspektiver er uundværlige for kerneopgaven, men kan ikke stå alene, da de kan komme til at skygge for organisationens samlede resultatskabelse. Monofaglige hensyn må i visse tilfælde vige for flerfaglige og tværfaglige, og for at monofagligheden ikke bliver et problem, er der brug for perspektivet som organisationsmedlem. Som privatperson er man optaget af, hvordan man har det: Om man har det godt nok (sjovt nok, spændende nok) til, at man kan klare, orker eller har lyst til sit arbejde. Her vil udgangspunktet være, hvordan man kan organisere sig og tilrette-

lægge arbejdet med størst muligt hensyn til medarbejdernes velbefindende, private liv og gøremål. Kan jeg holde fri om torsdagen? Hvorfor sørger ledelsen ikke for at få styr på det her, så vi ikke skal være så pressede? Samtidig vil man antage, at et godt arbejdsfællesskab bygger på personlig tillid, at man kender til hinanden som privatpersoner og kan tage hensyn til hinandens særheder, samt at man ikke behøver at samarbejde med/være i team med dem, man ikke bryder sig om. I organisationer, hvor privatpersonperspektivet er meget dominerende, mistes fokus på kerneopgaven ofte. Ligeledes er det ikke ualmindeligt, at medarbejderne efterlyser 'mening i arbejdet', at der er en udtalt brokke- og beklagekultur og en del fravær blandt personalet (Haslebo, G. & Lund, G.E., 2014, Haslebo, M.L. & Haslebo, M.H., 2012).

Som figuren viser, er balancen mellem de tre perspektiver oftest mest hensigtsmæssig for kerneopgaven, når perspektivet som organisationsmedlem får størst plads, skarpt efterfulgt af fagpersonperspektivet. Spørgsmålet om, hvor meget plads privatpersonperspektivet skal have, og om det overhovedet skal have en nævneværdig plads – er vigtigt at rejse i ethvert arbejdsfællesskab.

FIGUR 1. DE TRE ROLLER I ET ARBEJDSFÆLLESSKAB



Kilde: Haslebo, G. & Haslebo, M.L. (2012)

Når privatpersonsperspektivet fylder mest, bliver det meget svært at bedrive god ledelse. Vi vil gå så langt som til at sige, at god ledelse af privatpersoner på arbejdspladsen er en umulighed. Til hver af de tre roller knytter der sig en række moralske rettigheder og forpligtelser (Haslebo, G. & Lund, G.E., 2014). Selvom det er yderst uhensigtsmæssigt, så sker det ofte, at der knyttes mange moralske rettigheder til rollen som privatperson, hvorimod de moralske forpligtelser kan være sværere at få øje på, ligesom ansvaret ofte lægges på andre eller på udefrakommende begivenheder. Balancen mellem moralske rettigheder og forpligtelser vægtes mere ligeværdigt i rollen som organisationsmedlem, hvor man også vil være optaget af, hvordan man selv bidrager og influerer på den givne situation. Det går op for afdelingslederen, at privatpersonkulturen skygger for kerneopgaven, i en grad så det går ud over børnene, der bor på institutionen. Med denne opdagelse bliver det en moralsk forpligtelse for afdelingslederen som organisationsmedlem at sætte gang i kulturændringen:

„Jeg kunne bare mærke, at NU skulle der ske noget, jeg kunne jo heller ikke blive ved med at sige, at det var omstændighederne, der gjorde at fagligheden manglede, eller 'det var jo sådan, da jeg blev ansat'. Nu havde jeg været her så længe, at jeg også selv måtte tage et ansvar for den manglende teamfølelse, kommunikation og samskabelse. Vores børn reagerede for resten også. De mærkede tydeligt, at medarbejdergruppen ikke var et team. Personalet begyndte at tænke og sige højt, at børnene simpelthen var for 'dårlige' til at være hos os. Det var en faretruende udvikling, som jeg var klar over, at jeg skulle handle på. Spørgsmålet var bare hvordan?“

SKIFT I ERKENDELSESTEORI

At gå fra en privatpersonkultur til en organisationsmedlemskultur med fokus på kerneopgaven bygger på et skift i erkendelsesteori fra realisme til socialkonstruktionisme. Der kan være mange veje til sådan et skift, som ofte vil opleves som en kæmpe øjenåbner: Pludselig får man blik for alt det, som er uhensigtsmæssigt ved den gamle kultur samt billeder på alt det, der kunne komme

ud af den nye kultur. En verden åbner sig for én, men hvor skal man starte, og hvordan skal man komme i gang? I socialkonstruktionismen vil man tage udgangspunkt i rollen som organisationsmedlem med et stærkt fokus på kerneopgaven: Hvad er arbejdsfællesskabet sat i verden for at udrette? Samtidig vil man tænke, at alle er kloge og kompetente og medansvarlige bidragsydere. Organisationens formål skal i centrum, og øvelsen baseres på alles aktive bidrag og medansvar. Kompetencer skal i spil, og scenen skal sættes for en stærk fælles og fagligt funderet indsats.

Lederens ambition var, at døgninstitutionen skulle være et skønt sted for børnene at vokse op samt være kendt for sin høje faglighed i offentligheden. Dernæst ønskede hun, at man på afdelingen kunne tale med hinanden om de svære ting med fokus på og udspring i fagligheden, således at samarbejdet og kommunikationen var kendetegnet ved stærke faglige og organisatoriske dialoger, udforskning og begrundelser for praksis.

„Jeg indså, at det ikke var arbejdsglæden, men samarbejdet omkring opgaven, der skulle samle medarbejdergruppen. Hvordan skulle vi nogensinde lykkes med at koordinere vores handlinger eller samskabe mening i kommunikationen omkring vores kerneopgave, hvis ikke rammen var sat, og kerneopgaven var kendt for alle? Jeg kunne næsten ikke vente med at gå i gang. Jeg drømte om at skabe noget i medarbejdergruppen, som reelt kunne ses omsat i praksis. Jeg besluttede at søsætte en proces og tydeliggøre, at NU skulle der ske noget nyt. Jeg var vild med Barnett Pearce's¹ spørgsmål: Hvilken social verden skaber dette? Jeg fandt det vigtigt, at vi sammen begyndte at tænke over, at al kommunikation har et efterliv. At vi SKABER med vores ord, vi bygger op eller river ned. Som et helt konkret eksempel har jeg droppet 'bordet rundt' på vores teammøder. Bordet rundt er en runde, som ligger først på teammødet. Ikke noget af det, der bliver sagt, bliver taget til referat, og det er her, medarbejderne kan komme af med alt det, der 'fylder' hos dem i arbejdet. Med en indsigt i, at ord skaber virkelig-

¹ Socialkonstruktionisme i organisationer – kort fortalt, s. 11

hed, er det nærmest frygteligt for mig at sidde og lytte til den ene problemmættede privatpersonfortælling efter den anden. Hvilken social verden bidrager denne 'bordet rundt' til? Jeg spurgte mine medarbejdere: 'Mærk lige efter, hvilken energi vi sidder tilbage med? Er vi opløftede og klar til at gå i gang, eller er vi drænede?' Svaret var oftest det sidste. Det er gået op for os, at bordet rundt er en moralsk rettighed for privatpersonen, men bestemt ikke for organisationsmedlemmet, da det stort set aldrig bringer vores kerneopgave noget godt. Fremadrettet vil mit spørgsmål være: '(Hvordan) er dette nyttigt i forhold til vores kerneopgave?'

ISCENESÆTTELSE AF EN ORGANISATIONSKULTUR

Inden for realismen er det oplagt at tænke, at arbejdsglæde er en forudsætning for godt samarbejde og *for overhovedet at kunne arbejde*. Sommetider er denne tanke strakt så langt, at det bliver acceptabelt at mene: 'Når arbejdsmiljøet ikke er bedre, så behøver jeg jo heller ikke gøre mig umage'. Samtidig er det oplagt at tro, at det er lederens ansvar at sikre arbejdsglæden, samt at *lederen KAN sikre den*.

Der findes forskellige erkendelsesteorier, der hver især har forskellige bud på, hvordan man kan forstå virkeligheden, herunder fx organisationer, forandringer, handlinger og individer. I realismen antager man, at der findes en objektiv virkelighed, som er, som den er. Dette gælder også for individer, som forstås ud fra kendte kategorier om personlige karaktertræk; 'Hun er sådan en, som altid ...'; 'Han springer altid over, hvor gærdet er lavest'; 'Når hun siger og gør sådan, så er det nok fordi, der er noget i vejen på en eller anden måde'. I realismen gælder det om at forstå disse individuelle karaktertræk og tage hensyn til dem, hvilket er en antagelse, der guider ledelse henimod ledelse af privatpersoner.

Inden for socialkonstruktionismen gælder det om at få øje på, hvordan relationer og kommunikation former de handlemuligheder, som individer kan vælge imellem eller skabe. Virkeligheden kan op-

leves og forstås på mange måder, og det, der bliver vores virkelighed, er socialt konstrueret i givne kontekster, som er kulturelt, socialt og relationelt betinget (Lund, G.E., 2015, Haslebo, G. & Lund, G.E., 2014). Kommunikationen og sproget spiller en afgørende rolle i denne samskabelse, og derfor gælder det om at være sprogligt omhyggelige og medtænke, hvordan det, vi siger og gør, er med til at forme og skabe det, vi opfatter som virkeligheden. Ud fra denne tænkning bliver arbejdsmiljø således ikke noget en enkelt person kan skabe, uanset om denne er ansat som leder eller ej. Arbejdsmiljø er et fælles ansvar og noget som skabes (eller ikke skabes) via den kommunikation og det samarbejde, som man indgår i. Denne antagelse guider ledelse henimod ledelse af organisationsmedlemmer. Afdelingslederens beretning er et godt eksempel på, hvad et fokus på organisationens kerneopgave og medarbejderne i rollen som organisationsmedlemmer giver anledning til. Ud fra socialkonstruktionismen er arbejdet med udvikling af relationer centralt. Sommetider kan der være behov for at genforhandle relationen eller genforhandle konteksten for relationen. Det var også situationen her, hvorfor de individuelle samtaler var fundamentet for at genforhandle konteksten for relationerne og etablere en 'psykologisk kontrakt'. Der var andre hensyn i spil også, samt overvejelser om, hvordan det større relationelle system i organisationen kunne tilgodeses i og gennem de individuelle samtaler, som vi skal høre om om lidt. Men først skal vi tilbage til det første trin i processen, nemlig teammødet.

„Med inspiration fra socialkonstruktionismen og efter drøftelse og sparring med mine ledelseskolleger, gik jeg i gang med at indkredse mine egne forhåbninger og forventninger til vores praksis. Jeg omtalte dette som 'en streg i sandet', hvilket blev en metafor for det vendepunkt, som jeg håbede, at processen ville være for vores arbejdsfællesskab. Helt grundlæggende tænkte jeg, at det hverken var evner eller vilje hos mine medarbejdere, der manglede. Der var derimod i høj grad brug for, at jeg skitserede vores kerneopgave og de derfra udvalgte fokuspunkter, som vi skulle prioritere. Alle skulle være klar over, hvad opgaven var. Processen inddelte jeg i fire trin:

1. Et teammøde, hvor 'stregen i sandet' sættes.
2. En invitation til en individuel samtale med nogle konstruktive spørgsmål med fokus på kerneopgaven, som medarbejderne blev bedt om at forholde sig til og som vi skulle drøfte til samtalen.
3. Selve de individuelle samtaler med deltagelse af forstanderen.
4. Løbende individuelle samtaler med mig om medarbejderens primæropgaver og hvordan de løses bedst."

TEAMMØDET

Lederen har i samråd med sin forstander forberedt sig grundigt på teammødet og forsøgt at gennemtænke, hvordan hun skal indlede og gennemføre mødet, så det at sætte scenen for en kulturændring, lykkes bedst muligt:

„Jeg startede med at lave et 'forventningskriv', som jeg forestillede mig, at jeg skulle gennemgå for personalet, men dette skriv blev for langt og for detaljeret, og efter sparring med min forstander, når jeg ned til at beskrive det allervigtigste. Jeg havde en del ting, som jeg ønskede at få for midlet videre:

- At sætte ord på mine forventninger til medarbejdergruppen (at begynde at FORVENTE i stedet for at anerkende).
- At sætte rammerne, så ingen er i tvivl om, hvad der forventes.
- At 'ryste mine medarbejdere lidt', så de ved, at vi ikke kan blive ved med at agere som hidtil, for så får vi samme resultater som hidtil.
- At rammerne skal være så enkle og så tydelige som muligt.
- At sætte ord på de ting, jeg IKKE mener, der bliver levet op til (dette er en ændring fra tidligere, hvor mit fokus var på at sætte ord på de ting, som fungerede og det, jeg gerne ville have mere af).
- At der skal laves en ny fortælling om vores afdeling. Jeg vil have, at vi skal blive dygtigere, jeg vil have, at vi skal kendes for vores høje faglighed, jeg vil have, at medarbejdergruppen begynder at arbejde sammen som et team.

- At have medarbejdernes del af ansvaret VÆK FRA mine skuldre og tilbage til medarbejdergruppen!

Herudover besluttede jeg at introducere begrebet organisationsmedlem. Det havde hidtil været velset og helt i orden at være privatperson. De personlige meninger betød alt. Fx var der en vis stolthed i at sige: 'Vi er fem faste, som har båret læsset'. Denne fortælling var bare ikke nyttig, idet den opdeler personalegruppen i to; de fem faste, som har båret læsset – og de andre (som ikke har båret læsset). Det er en os-og-dem-fortælling, der splitter og står i vejen for udviklingen af et stærkt arbejdsfællesskab. Jeg ønskede, at vi sammen fik blik for, hvordan det, vi gør, siger og tænker, virker og påvirker arbejdsfællesskabet. Med begrebet organisationsmedlem ønskede jeg at positionere alle medarbejdere som ligeværdige positive bidragydere til det fælles mål. Jeg tegnede derfor modellen med de tre cirkler og fortalte, at det er min intention, at vi sammen skal foretage en bevægelse fra privatpersonrollen og til en større indsigt i, hvad det vil sige at være ansat her på stedet og at være en del af et fagligt samskabende team. Jeg ønskede at give et tydeligt billede af, at de alle er *ansat* her på døgninstitutionen og på denne afdeling til at varetage de opgaver, som giver mening for vores kerneopgave. Det kan måske virke umiddelbart indlysende, men det har reelt været svært at få øje på.

Jeg indledte teammødet med at fortælle, at jeg havde noget vigtigt, vi skulle tale om, og at det kom til at tage noget tid, samt at jeg kom til at tale længe, men at de nok skulle blive hørt, når jeg havde sagt det, der skulle siges. Jeg fortalte, at jeg nu havde været ansat i 10 måneder, og om min lyst til at skabe arbejdsglæde for alle. Jeg fortalte, at jeg tidligere havde tænkt, at glade medarbejdere arbejder bedre sammen osv., men at jeg nu har måtte skifte denne hypotese ud med en anden, nemlig at medarbejdere, som lykkes med deres kerneopgave selv skaber vejen til mere arbejdsglæde. Jeg fortalte, at jeg havde bemærket, at de gode aftaler, som vi indgik på teammøderne ikke blev omsat til praksis. Der blev ikke talt om eller fulgt op på aftalerne, og ingen følte sig ansvarlig for at udføre dem.

Jeg sagde også, at jeg ikke kan rende rundt og kontrollere, om de gør det, de har aftalt.

Med organisationsmedlemsbegrebet som udgangspunkt ridsede jeg helt enkelt op for dem, hvad det er for kerneopgaver, de er ansat til at udføre:

- Der skal udarbejdes udviklingsplaner for alle børn, og det er primærpædagogens opgave, at dette bliver gjort inden hver konference (Jeg kan indkaldes til sparring, men ansvaret er primærpædagogens).
- De aktiviteter, der arrangeres, skal tydeligt udspinge af barnets udviklingsplan.
- Alle børn skal forberedes på deres dag, og alle børn skal have en fornemmelse af sammenhæng i deres hverdag (mere struktur, mere kommunikation).
- Alle kolleger skal begynde at samstemme deres arbejde ved at kommunikere aktivt med hinanden, stille undrende spørgsmål samt begynde at kræve fælles arbejde omkring børnene.
- Brokkekultur skal afløses af faglig snak med fokus på opgaven.

Herefter brugte jeg lidt tid på at fortælle om mine egne ambitioner på afdelingens vegne; Vi skal være kendte for vores høje faglighed, vi skal være en afdeling, hvor vi kan tale med hinanden om de svære ting med fokus på og med udspring i fagligheden. Så var der 10 sekunders stilhed, hvorefter den første tilbagemelding kom: 'Hold kæft, hvor er det fedt, Michella! Det er jo lige det, vi har brug for. Mere fokus på fagligheden!'. Denne respons kom fra en medarbejder, der er meget respekteret i medarbejdergruppen, så hendes følgeskab betyder meget både for mig og for hendes kolleger. Resten stemte i og udtrykte, at dette var en linje, de kunne koble sig på, og at jeg nok havde ret i, at der var en del aftaler, som ikke blev udført i praksis. En anden sagde højt: 'Jeg kan pludselig se, når du sætter det op på den måde, at der er en del, jeg ikke har levet op til'.

Dernæst fortalte jeg, at denne snak ville følges op af en individuel samtale for at høre dem hver især,

hvor de stod i denne proces, og fordi der var ting, som jeg havde brug for at tale med hver enkelt om, og som der ikke nødvendigvis skal tales om på et fælles teammøde. Jeg fortalte også, at jeg havde inviteret forstanderen til at deltage. Dette faldt ikke umiddelbart i god jord, og der rejstes spørgsmål til, hvorfor forstanderen skulle med. Jeg fik den tanke, at medarbejderne var bekymrede for, om de skulle have skældud. Jeg forklarede, at den proces, jeg havde igangsat, havde været med opbakning fra mine ledelseskolleger, og at jeg havde brug for at have forstanderen med, således at han hørte, hvad der blev sagt, og kunne fungere som min fremtidige sparringspartner. Jeg var meget opmærksom på, at forstanderens tilstedeværelse kunne ses som en latent trussel. Men jeg vidste også, at hans tilstedeværelse kunne bidrage med mere tyngde og forankring af processen i den større organisation. Dette viser også, at jeg tog medarbejderne seriøst, og at deres input og bidrag har stor værdi for arbejdsfællesskabet.

En medarbejder kom nogle dage efter teammødet ind på mit kontor og sagde, at jeg skulle vide, at hun syntes, det var så godt, det jeg havde sat i gang. Hun sagde til mig, at hun havde en stor respekt for den måde, jeg greb tingene an på. Hun sagde, at hun oplevede, at jeg på alle måder trådte i karakter, dog uden at nedgøre nogen, og at hun syntes, at jeg trods nogle klare rammer og klart sprog formåede at anerkende medarbejdergruppen samtidig."

INVITATION TIL INDIVIDUELLE SAMTALER

I socialkonstruktionismen er man opmærksom på sprogets skabende kraft både mundtligt og skriftligt. Ethvert spørgsmål er også samtidig en påvirkning. Også en skriftlig invitation til en individuel samtale er en påvirkning: Der skabes forventninger, ligesom der sættes en kontekst, og etableres en særlig relation. Når lederen beder medarbejderne om at forholde sig til nogle spørgsmål forud for samtalen, så viser hun, at hun forventer noget af dem, og dermed, at hun antager, at de som organisationsmedlemmer er kloge og kompetente og har noget at bidrage med. Spørgsmålene fungerer også som en dagsorden for samtalen, så medarbejderne på forhånd ved,

hvad de inviteres ind i, og kan forberede sig. Dette giver dem bedre muligheder for at vise sig kompetente, hvilket er særlig vigtigt også i lyset af forstanderens deltagelse.

„Forstanderen og jeg havde flere samtaler om, hvad der skulle stå i den indkaldelse. Vi ønskede at sætte stregen i sandet, men også at fremme følgeskabet. Spørgsmålene blev således:

1. Er du usikker på, hvad din opgave på afdelingen består i?
2. Vil du medvirke til at sætte fokus på den opgave, jeg har beskrevet, og hvordan kan du personligt give det følgeskab, som er nødvendigt?
3. Hvad vil du selv gøre for at skabe den gode holdånd på afdelingen?
4. Hvordan kan du bidrage til en ny historie på afdelingen, og hvordan kan du være med til at sikre, at der bliver lagt låg på personligt fridder?
5. Mener du dig i stand til at sætte fokus på opgaverne uden skelen til andet end opgaven?

Der var som forventet en del snak internt i medarbejdergruppen efter udsendelsen af invitationen. En del af dette blev jeg naturligt nok ikke indviet i, men der var ingen tvivl om, at forventningerne til et nyt arbejdsfællesskab var sat. Og rammerne var givet. Og det var meget lidt muligt at gå tilbage til det, man havde gjort tidligere, nu hvor der var blevet sat ord på det, som ikke fungerede.“

Det er ikke let at skabe kulturændring, men til gengæld er der mange måder, hvorpå man kan gøre det. Karakteren af disse spørgsmål er, at de inviterer til at overveje ens eget følgeskab til den linje, der er blevet tegnet op af ledelsen. Nogle af dem er udarbejdet i produktionens domæne (Lund, G.E., 2015, Haslebo, G. & Lund, G.E., 2014) og er lukkede ja/nej-spørgsmål, der tjener til afklaring. Nogle af dem er åbne 'hvordan og hvad-spørgsmål', som åbner op for drøftelser af ideer til måder at bidrage til etableringen af den nye kultur. Det var et eksplicit ønske hos ledelsen at skabe et fælles fundament for et gensidigt

forpligtende arbejdsfællesskab med fokus på organisatorisk medlemskab og kerneopgaven. Hvis der var medarbejdere, der havde spørgsmål til dette eller ikke ønskede at være en del af dette, var det vigtigt for ledelsen at få talt om det til disse samtaler.

„Vi har nu afholdt alle undtagen én af de individuelle samtaler. Resultatet af samtalerne som symbol er til at tage og føle på, nemlig at vi som organisation tager vores praksis alvorligt, at vi har ambitioner, at vi har forpligtet os over for hinanden og over for forstanderen. Der er sat en klar forventning for fremtiden, og vi er allerede i gang. Det er i det daglige arbejde og i den løbende kommunikation, at denne proces kommer til at forløbe. Processen og de individuelle samtaler har tydeliggjort, at noget nyt er ved at ske, og noget gammelt er lagt bag os.“

DEN NYE KULTUR TAGER FORM

Enhver kultur giver rammer for, hvilke handlinger og antagelser der opfattes som legitime, kloge og logiske, men også for, hvilken stemning og energiniveau der kan udfolde sig samt hvilke fokuspunkter og kommunikationsformer, der bliver mulige. På baggrund af den korte indsats spirer tegn på den nye kultur frem:

„Stemningen på afdelingen er blevet markant bedre, og personalet har fokus på at tale sammen og koordinere arbejdet, ligesom der er en markant stigning i de primæropgaver, som bliver udført. Personalet har virkelig brugt tid på at opdatere skriftligt arbejde samt at skrive i fælles kalender. Jeg ser endog en smule venlig konkurrence imellem kolleger: 'Er du færdig med din udviklingsplan? Jeg er først færdig med min nu'. Den tidligere private snak og tilkendegivelse af private holdninger er ikke væk, men den er blevet gjort mere eksplicit. Nu får privatperson-perspektiver ikke lov at dominere. Forleden fik jeg den fedeste mail fra en medarbejder. Helt ulig noget jeg tidligere har modtaget. Den siger mig, at opgaven er forstået, men viser på meget eksemplarisk vis, hvordan professionel, anerkendende og konstruktivt følgeskab ser ud:

„Hej Michella. Håber du har nogle gode dage. Jeg har gennemgået xx's papirer her til formiddag.“

1. En ny agenda er lavet. Ligger i hans børnemappe på netværk og i hans mappe.
2. Lavet et punkt 2 i hans udviklingsplan. Ligger i hans børnemappe på netværk og i papirudgave i hans mappe.
3. Rettet i hans samværsplan.
4. Hans sommerferieplan er ikke færdig, da det ikke er lykkedes hans mor at få tilbagemeldinger fra alle. Status er, at jeg mangler beskud om uge 26 og 29. De andre uger er han med sikkerhed hos familien. Jeg har ringet til mormor, som mangler at svare, uden held, og til farmor med held. Jeg håber stadig, at han kommer hjem alle uger.

Du må gerne kommentere eller spørge ind til mangler på det ovenstående.

Jeg vil gerne, at vi mødes om en „exit strategi“ for xx.

Venlig hilsen, WW“

Den største forandring er den holdningsændring, der er kommet i medarbejdergruppen. Alle kender til kerneopgaven, og hvordan den skal udføres. Alle har givet følgeskab til processen. Vi har fået et fælles sprog, og jeg kan på teammøder og i det daglige henvise til fx organisationsmedlemskab.“

AT HOLDE SNUDEN I SPORET

Før kulturændringen var den gal med arbejdsglæden, med fokus og med samarbejdet. Efter at have taget et opgør med privatpersonkulturen og fået etableret organisationskulturen, står ledelse og medarbejdere over for at skulle levendegøre den nye kultur i det daglige kontinuerlige arbejde. Socialkonstruktivistiske ideer hjælper dette på vej, skaber retning og giver input til daglige små begivenheder, som kan håndteres på flere måder, men hvor den måde, man vælger, bidrager til hhv. den ene eller den anden kultur. Det er derfor vigtigt i hverdagens løbende kommunikation at være opmærksom på de muligheder, der opstår, for at man kan levendegøre den nye kultur. I eksemplet nedenfor flytter lederen fokus væk fra indbyrdes fnidder mellem to kolleger til, hvordan det påvirker

børnene, når medarbejderne ikke samarbejder konstruktivt indbyrdes:

„I går kom en medarbejder ind på kontoret for at få lidt feedback på et dilemma (tale om en kollega, som vedkommende havde svært ved at samarbejde med). 'Vi svinger bare ikke', var ud-meldingen. Mit svar var: 'Det gør heller ikke noget'. Jeg vil ikke sætte personlige temaer om enkeltpersoner eller fnidder på dagsorden til et teammøde. Til gengæld vil jeg meget gerne tale om, hvilke aftaler personalet har brug for at lave med hinanden, således at de kan samarbejde om kerneopgaven. Tænk på, hvor meget energi barnet skal bruge på at overveje, hvilken pædagog han/hun skal koble sig på, være loyal overfor osv., når pædagogerne 'ikke kan sammen'. Det blev en god snak om, hvilke aftaler for deres samarbejde, de to ansatte kunne forsøge at indgå.“

NÅR RESULTATERNE SKABER ARBEJDSGLÆDEN

„Det var en stor øjenåbner for os at få sat kerneopgaven i centrum. Jeg troede, at kerneopgaven var kendt og tydelig for alle, men da jeg kiggede bedre efter, opdagede jeg, at nogle mente 'at holde ro' var en prioritet, nogle mente at 'grine og have det sjovt med børnene er vigtigere end strukturen', og andre det modsatte. Nu er vi på samme vej, og vi har fået skabt opmærksomhed omkring, at vi selv skaber vejen, at det er vores fælles ansvar. Det er blevet tydeligt i det daglige, hvordan vi bærer os ad med at skabe gode resultater. Der er meget mere fokus på børnene og deres ve og vel. God ledelse og godt følgeskab er hinandens forudsætninger, og ved hjælp af nyttige ideer og begreber blev det muligt for os som arbejdsfælleskab at samskabe begge dele. Jeg har alle dage haft nogle dygtige medarbejdere, og nu hvor vi arbejder i samme retning, får organisationen og kerneopgaven bare meget mere ud af de ressourcer, der findes i medarbejdergruppen. Til gavn for alle... også arbejdsglæden!“

LITTERATURLISTE

Pearce, Barnett (2007): *Kommunikation og skabelsen af sociale verdner*. Dansk Psykologisk Forlag.

- Haslebo, G. & Lund, G.E. (2014): *Relationsudvikling i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Haslebo, M. (2014): *Organisatorisk medlemskab. Det professionelle mødested*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Haslebo, M. (2012): *Anerkendende følgeskab. Når organisationer lykkes*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hauger, B., Højland, T.G. & Kongsbak, H. (2008): *Organisationer, der begejstrer. Appreciative Inquiry*. Oslo. Kommuneforlaget AS. Norge.
- Lang, P., Cronen, V. & Little, J. (1990): The Systemic Professional Domains of Action and the Question of Neutrality. Human Systems. *The Journal of Systemic Consultation and Management*, vol. 1, s. 34-49.
- Lund, G.E. (2015): *Socialkonstruktionisme i organisationer – kort fortalt*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Lund, G.E. & Haslebo, G. (2015): *Kulturudvikling i skolen – Hvordan?* Dansk Psykologisk Forlag.
- McAdam, E. & Lang, P. (2010): *Anerkendende arbejde i skoler. At skabe fælles trivsel*. Forlaget Mindspace.
- Monk, G. & Winslade, J. (2013): *Når historier kolliderer. Om at håndtere konflikter med narrativ mediation*. Forlaget Mindspace.

RELATIONAL WELFARE AND POSITIVE AGING



**KENNETH J.
GERGEN &
MARY M. GERGEN**

ABSTRACT

Contemporary conceptions of welfare emerge from long-standing cultural values of benevolence – helping those in need. The result in terms of welfare programs is typically a top-down structure in which decisions on what is needed, and how these needs are to be fulfilled, are made on high. At the same time, this orientation to welfare also requires a construction of the recipient as needy. Such a construction is not only insensitive to the particular lives of those to be served, but reduces them to one-dimensional beings. We outline here a positive reconstruction of the process of aging, and with it a reconceptualization of welfare as a relational process. The aim is to develop participatory programs, in which the means and end are co-constructed by the available stakeholders.

It is widely acknowledged that the proportion of the population over the age of 70 years is vastly expanding. By mid-century there will be two billion people over the age of 65 in the world, a demographic shift „never before experienced in our human history“ (Waker and Roberto, 2010). As many commentators also agree, the challenge to welfare programs and policies will be enormous. Such assistance will include health care – both physical and mental - housing, income, and more. As economic analysts make clear, the cost to society may be staggering. For Gruber and Wise (2001), „The single most important long run fiscal issue facing the developed world is the aging of its populations.“ In the U.S., as in most Western nations, funds are provided by the government to support agencies that variously help older adults find employment, live independently,

promote health and community involvement, and assist family members in care-giving.

Yet, there is one characteristic that pervades our deliberations about the emerging challenges: they are lodged in a fundamental value of benevolence. They draw in large measure from the Judeo-Christian heritage, in which blessings accrue to those who provide help to the needy. On the day-to-day level, we thus place a high value on kindness, altruism, self-sacrifice, and compassion. In systems of welfare, this heritage is typically realized in a top-down structure in which plans and decisions are made by a governing body (the symbolic head or brain), and then passed down through the ranks for dispensation by delivery systems (the body now directed by the brain). These systems are essentially designed to pro-

vide economically efficient and measurably effective help to those in need. In what follows, we wish to raise questions about the efficacy of the benevolence model. There are ways in which the system not only fails to achieve its potential, but is indeed harmful to those it serves. We shall then unfold an alternative vision of welfare functioning, namely one centered on relational process. As a prelude to both our critique and envisioning, we must first touch on the social construction of aging.

SOCIAL CONSTRUCTION AND POSITIVE AGING

The benevolence model of aging more or less presumes the existence of an aging population who, because they are growing older, are increasingly in need. Reflected here are common cultural assumptions about aging as a period of decline. People do not generally look forward to aging, they do not want to be identified as „old folks,“ fear the emergence of wrinkles and grey hair, and often resort to cosmetics and surgery to avoid appearing old. It is not so much the signaling of oncoming death that is important in this anxiety over aging. Rather, people come to realize they will be burdened with an onerous cluster of self-characterizations: declining, unproductive, over the hill, sagging, finished, out of the picture, powerless, unattractive, and so on. Yet, one must ask, is *decline* indeed a fact of nature, an unavoidable but essential feature of long life?

It is here that we can draw useful insights from a social constructionist perspective (Gergen, 1994, 2016). From a constructionist standpoint, descriptions and explanations of the world are not demanded by the nature of the world itself. Rather, it is through the active negotiation and collaboration of people that such understandings are constructed. Thus, for example, our conceptions of childhood and adolescence – both artificial categories, are fashioned within cultural and historical circumstances (Arie, 1960; James & James, 2004; Youniss, 2006). With regard to the concept of aging, constructionist theses are particularly catalytic. At the very base, they challenge the idea that decline with age is a fact of

nature. They unsettle the widespread tendency within both the social and biological sciences to claim an innate development and decline of human capacities over the life-span. There is nothing about changes in the human body that require a concept of either aging or of decline. Making rapid decisions, for example, is neither a sign of competence or incompetence in itself. We may count it good in the context of basketball, but disastrous in chess. Everything depends, then, on the game – essentially a set of culturally generated assumptions about what it is to win or lose. From a constructionist perspective, to find someone biologically or cognitively impaired thus constitutes a collaborative accomplishment (Gubrium, Holstein and Buckholdt, 1994; Hazan, 1994).

From this perspective, the negative definition of aging is neither objective nor immutable. Scientific findings that portray aging as decline are outcomes of a particular set of assumptions. Not only do these assumptions reflect the broader cultural biases, they are closely related to the benevolence model of welfare. Researchers themselves are motivated by desires to „help others.“ These desires make their way into the research, drawing attention to certain features, while avoiding others. And these features – for example, less rapid problem solving, or slower reaction time – are deemed to be „losses.“ To discover the „losses“ is thus to justify the sentiment upon which the research is based. To illuminate processes of decline is a prelude to providing help. To paraphrase, „if we demonstrate the problems with aging, we can find ways to solve them.“

The implications for aging are profound. If people come to accept the cultural construction of aging as decline, strengthened as it is by scientific findings, then we must live with perpetual anxiety about becoming an older person. It is to invite various defensive forms of life, from „fighting against the appearance of aging“ on the one hand, to accepting the stereotype on the other; it implies „retiring,“ „cutting back,“ venturing less, lowering aspirations, and generally removing oneself from the flow of cultural life. To illustrate, in one study,

in contrast to older adults who had positive views of aging, those with negative views both walked less and decreased their walking over the course of the study (Robertson et al., 2015). In effect, the stereotype thus becomes self-fulfilling (Wurm et al., 2013). More dramatically, evidence suggests that a negative evaluation of aging may even be lethal. Studies show a relationship between self-perception of aging and mortality (Kotter-Grühn, et al., 2009); the more positive older adults feel about their aging, the more likely they are to live a long life. Indeed, as one longitudinal study demonstrated, people who viewed aging as decline tended to die 7.5 years earlier than those who were more optimistic about the potentials of aging (Levy, et al., 2002).

For the two of us, such issues suggest a search for an alternative vision of aging. If nothing is demanded in the way we understand our world and self, what alternative can be generated to the common conception of age as decline? For us the answer is a vision of what we call *positive aging* (Gergen and Gergen, 2003; 2010). Specifically, why can we not cultivate a vision of aging as a period of unparalleled development and enrichment? If we approach aging in this fashion, we focus on that which is positive in its potential. We do not ask what is wrong, what do we lose, or how do we decline, but bring into focus what is good about aging, what we gain, and how we grow.¹ For example, rather than focusing on subtle losses in short term memory, there is abundant research on gains in wisdom (Baltes & Smith, 2008). And we find research indicating that the years after 55 are the time of greatest sense of well-being of one's life (Baltes & Carstensen, 2003), that there are gains in emotional stability (Carstensen,

¹ In the service of positive aging, we have generated the *Positive Aging Newsletter*, sent quarterly and free of charge over the internet (www.positiveaging.net). The newsletter contains research summaries, news updates, book reviews, and other information and opinion that challenge the common conceptions of aging as decline, and emphasize the various ways in which we may appreciate, embrace, and enjoy the fruits of this period of life. The newsletter is now available in Danish, French, German, Portuguese, Spanish, and Chinese.

Pasupathi, Mayr, & Nesselrode, J.R., 2000). As we approach the latter years in this way, we not only contribute to a sense of wellbeing, but contribute to living an active, engaged, and fulfilling life.

FROM BENEVOLENT TO RELATIONAL WELFARE

We may now turn more directly to the issue of welfare. As suggested earlier, the benevolent model of welfare sustains the view of aging as decline. Indeed, without the view of a population whose decline places them in a position of need, programs of welfare are irrelevant. This negative view of aging that is embodied in both welfare structure and practices contributes to the ways in which welfare is structured. In terms of structure, the top-down architecture presumes that knowledge flows downward, with the recipient of welfare thus defined as least knowledgeable. In terms of practice, this means that policies and practices are determined within the structure, and to receive help, the recipient must essentially bow to the demands. Subtly, the system thus defines its members as rational, insightful, knowing, and effective, while the potential recipient is inadequate, ignorant, and helpless.

How, then, might we reconceptualize welfare programs in a way that could contribute to positive aging? Here we must return to the discussion of aging as social construction. If our conceptions of aging issue from social process, then attention must be directed to the forms of relationship embedded within welfare practices. What transformations are thus required in the existing processes? The relational issues here are substantial, as they include the way in which the entire welfare system is related to a vast array of stakeholders in the surrounding culture. For present purposes, let us confine our attention to the relationship between those who occupy the front lines in the delivery of welfare and the recipients. Here we enter a fertile field of discussion, as the nature of these relations may vary significantly from one sector to another, and according to the situation of the individual participants. To open discussion, however, let us confine our focus to a

single form of activity that seems critical to positive aging: *affirmation*.

If meaning emerges from relational process, attention turns to the forms of action that required for the success of the process. As proposed elsewhere (Gergen, 2009) meaning begins with the coordination between two or more actors. A sound emitted by one actor remains only a sound until at least one other responds in such a way that it is given credit as a word (or signal). We may view this primary act of coordination as one of affirmation. That is, it affirms the actions of the other as possessing meaning. More generally we may say that through affirmation the other acquires worthiness. (We must also recognize the possibility of *negative affirmation*, that which brings the other into being as unworthy.) In brief, relationally sensitive practices of welfare are those that affirm the potential recipients as valuable and capable. They are not simply needy recipients, but potential contributors to the process. In the case of the aged, such affirmation directly contributes to positive aging.

The promises of redefining the *recipient* of help as a *contributor* to his or her well-being have been realized in other venues. For example, in the field of therapy (Anderson, 1997) has pointed to numerous problems embedded in the traditional stance of the therapist as the *knower* and the client as ignorant. By adopting a position of „not-knowing,“ the client is affirmed as someone who can offer valuable insights into his/her condition. Opened here is a door to therapy as a collaborative practice (Anderson & Gehart, 2006). In the field of medicine, there are broad-based attempts to move from treating clients as objects of treatment to partners in their own healthcare (Raia & Deng, 2015). Specialists in appreciative inquiry (Cooperider, Whitney, & Stavros, 2003) demonstrate the power of affirming the experience of organizational participants in transforming organizations. In participatory action research (Reason & Bradbury-Huang, 2008) researchers abandon their traditional position as carriers of superior knowledge, to work *with* those who strive to change their condition. Their knowledge

becomes available in planning action, without dictating its course.

RELATIONAL WELFARE IN ACTION

How would actions of affirmation be realized in practice? This is not a question that can be easily legislated, as programmed acts of affirmation may only distance the user from the system. In effect, to be effective, acts of affirmation must be understood as issuing from genuine concern. We may best proceed not through legislation but through illustrative cases. By focusing on a range of practices, we not only stimulate the imagination, but demonstrate the positive potentials. Here we focus on three such cases, all of which demonstrate the ways in which those in a position of receiving welfare participate in relationships that affirm them as contributors to the process itself.

Community Welfare: Elders Unleashed

There is first the case of a large and successful gerontology foundation, responsible for the well-being of a large community of elders. These responsibilities included housing, transportation, meal planning, recreation, and the daily delivery of some 800 meals on wheels. Theresa, a colleague and friend, described the way in which the organization had reached a stagnation point: the program was sufficiently effective, but with little zest – among the staff or the elderly recipients. She then found herself struck by the views of a consultant who spoke of tapping the latent energies of the staff and board members. As a result she held a retreat in which the staff and board could engage in a new kind of conversation: rather than taking care of business as usual, they told stories and shared dreams of new and better futures. The results were not only seen in the electrifying of their relationships, but as well in the realization that the very people to whom they provided care might also harbor such stories. In fact, as Theresa described, the foundation’s care-taking might actually be draining creative participation from the population they were attempting to serve.

A new program was then initiated in which the elderly could share their hopes and dreams for their life in the community. These stories were brimming with innovative ideas. A new policy resulted, one that granted to the community of elders a major voice in how they were to be served. The result was a profound change in the vitality of the retirement community members. They became deeply involved in planning. They developed special events, invited their own speakers, managed their budget, selected menus for social occasions, and more. The bus schedule, formerly arranged by the program director, was now unscheduled and the bus made available to take the residents wherever they wished to go. Among the selected destinations were the town meetings. Here the elderly became a political voice, expressing their views on basic issues confronting the community at large. Affirmation and vitality – of both the program and participants – walked hand in hand.²

Medical Education: Elders as Teachers

A second illustration of the positive potentials of affirmation comes from a program in medical education at Harvard University. Medical training in any specialization tends to draw its curricula from the scientific studies and learned practices of its senior members. Patients, who are the recipients of the specialists' skills, are normally excluded from the training process, except as the objects upon whom specialists practice their knowledge and techniques. The „voice“ of the patient who is treated by the medical authority is not heard. Because of the hierarchical arrangement of medical education, it is assumed that patients should be the last to be consulted, even if the complaint originates with the patients themselves.

This orientation to patient care has been seriously questioned by those who believe that much could be gained if medical personnel actually listened to patients speaking of their experiences, their past treatments, and their successes in overcoming difficulties. As many believe, an ageist perspective, with serious consequences, pervades medi-

² For illuminating contributions to ways in which dialogue with clients or patients may improve health care systems see the work of the Picker Institute: www.pickereurope.org.

cal training. As various studies have shown, older patients are treated less seriously, with less rigor, and with more indifference to their complaints and symptoms than younger patients. A prevailing attitude may well be that these patients are soon going to die anyway, so it isn't worthwhile to waste too many resources of time, expertise, or treatments on them. In addition, because the medical staff is usually younger than the typical gerontological patient, they lack experience and exposure to the conditions of aging relevant to treatment outcomes.

A unique program to address ageism in the medical community was established by a team of community elders and professionals in Cambridge, Massachusetts. Called a 'Council of Elders', a group of seven or more older people was invited to help teach residents and nurse practitioners about the lived experience of aging (Katz, Conant, Inui, & Bor, 2000). They met with these professionals in seminars designed to describe their life situations and to answer questions put to them by the staff. Not only did the medical personnel gain insights into their daily lives, they came to recognize the wisdom that these people had to share, in terms of their treatment and care. They also became less ageist in their views of who older people are. This project formed part of a series of community-based, participatory research projects designed to create among healthcare professionals a greater sense of responsiveness and answerability to the needs of the community.

Inter-Generational Innovations

One may say the Council of Elders is but one illustration of a more general shift from viewing the elderly as a population in decline to a population of untapped resources. Another powerful example is represented in initiatives to expand inter-generational dialogue. Among the many reasons for such innovations is the appreciation for the particular forms of knowledge carried by the elderly, the sharing of which would enrich the generations to follow. This would include knowledge of specific subject matters (from wood working to physics), but as well the direct knowledge of recent history, and the accumulated wisdom of

long experience. In one inspiring case, an urban primary school joined in a public healthcare initiative to invite elders to share these resources with students (Whitehouse, 2013). They subsequently played a major role in mentoring the young in reading, and collaborating with teachers to enrich offerings in art and music, and creating a garden for lessons in nature. Through these efforts the elders had the additional opportunity to learn from the young. They were able to glimpse the new worlds confronted by the young, and their specific knowledge of technology and popular culture. In effect, the elderly added a youthful dimension to their own activities and understandings.

Of specific relevance to the issue of positive aging, the program had positive health and well-being benefits for the elderly. Interestingly, the volunteers included many individuals who might otherwise simply be categorized as impaired, for example, with dementia. Yet, these individuals not only made valuable contributions to the educational program, but also sustained cognitive functioning. As Peter Whitehouse (2013) relates one case, „The Volunteer of the Year award was given...to a woman who could not remember why she was being given the award because of her short-term memory problem. She literally could not remember that she volunteered in the school every week, but was much beloved and recognized for her many achievements with children (p. 86). As Park (2014) reports in his more general reviews of intergenerational initiatives, for the elderly with dementia, such activities reduce stress and agitation, improve cognitive functioning, and enhance social interaction. For a more general review of intergenerational programs and their benefits, see Kaplan and Sanchez, (2014). The major point is that by affirming the capacities of those who might be viewed as recipients of help, they made a positive contribution that, in turn, enhanced their own well-being.

IN CONCLUSION: THE ART OF HELPING WITH

In the present offering we have argued for a shift in the conception of welfare practices, from a

view of a machine-like structure devoted to serving those in need, to a process of relationships. We join others, then, concerned with developing and implementing a conception of relational welfare (Cottam, 2011). Our particular focus has been on practices of affirmation, and the ways in which affirming the capabilities of those otherwise viewed as recipients, can activate their potentials in such a way that both the efficacy of the system and the well-being of those in need are enhanced. Our special concern is with the ways in which a relational orientation may contribute to more positive aging.

Although we adopt a social constructionist orientation, this is not a denial of need among the elderly. It is to recognize, however, the historical and culturally dependent nature of what we take to be „need.“ At the same time, we resist allying the construction of „need“ with dependence and incapacity. Rather, we argue for expanding our understanding of people with needs in such a way that we also recognize their potential knowledge, intelligence, creativity, and capacity for effective action. In this case the system does not function to provide *help for* those in need, but *help with* their participation.

REFERENCES

- Anderson, H. (1997). *Conversation, language and possibilities; A postmodern approach to therapy*. New York: Basic Books.
- Anderson, H., & Gehart, D. (Eds.) (2006). *Collaborative therapy: Relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood*. New York: Vintage Books.
- Baltes, M. M., & Carstensen, L. L. (2003). The process of successful aging: Selection, optimization, and compensation. In U. M. Staudinger, & U. Lindenberger (Eds.) *Understanding human development: Dialogues with life-span psychology*. (pp. 81-104). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Baltes, P., & Smith, J. (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontology and function. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 56-64.

- Bloom, M., & Britner, P.A. (2011). *Client-centered evaluation: New models for helping professionals*. New York: Pearson.
- Carstensen, L.L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J.R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 644-655. doi: 10.1037/0022-3514.79.4.644.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D., & Stavros, J. M. (2003). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Cleveland, OH: Lakeshore.
- Cottam, H. (2011). Relational welfare. *Soundings*, *48*, 134-1444.
- Gergen, K.J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. New York: Oxford University Books.
- Gergen, K. J. (2016). *An invitation to social construction*. (3rd ed.). London: Sage.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2003). Positive aging: Living well is the best revenge. In J. F. Gubrium and J.A. Holstein (Eds.) *Ways of aging*. (pp. 203-224). Malden, MA: Blackwell.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2010). Positive aging: Resilience and reconstruction. In P. Fry & C. Keyes (Eds.) *New frontiers in resilient aging: Life-strengths and well-being in later life*. (pp. 340-356). New York: Cambridge University Press.
- Gruber, J., & Wise, D. (2001). *An international perspective on policies for an aging society*. Cambridge MA: National Bureau of Economic Research.
- Gubrium, J. F., Holstein, J., & Buckholdt, D. R. (1994). *Constructing the life course*. Dix Hills, NY: General Hall.
- Hazan, H. (1994). *Old age: Constructions and de-constructions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- James, A., & James, A. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy, and social practice*, London: Palgrave & Macmillan.
- Jurkowski, E.T. (Ed.) (2007). *Policy and program development for older adults: Realities and visions*. New York: Springer.
- Kaplan, M., & Sanchez, M. (2014). Intergenerational programmes and policies in aging societies. In S. Hamlin & K. Hamblin (Eds.) *International handbook of ageing and international policies*. (pp. 367-383). Cheltenham, UK: Elgar.
- Katz, A. M., Conant, L., Inui, T. S., & Bor, D. (2000). A council of elders: Creating a multi-voiced dialogue in a community of care. *Social Science & Medicine*, *50*, 851-860.
- Kotter-Grühn, D., Kleinspehn-Ammerlahn, A., Gerstorf, D., & Smith, J. (2009). Self-perceptions of aging predict mortality and change with approaching death: 16-year longitudinal results from the Berlin Aging Study. *Psychology and Aging*, *24*, 654-667. doi: 10.1037/a0016510
- Levy, B. R., Slade, M. D., Kunkel, S. R., & Kasl, S. V. (2002). Longevity increased by positive self-perceptions of aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 261-270.
- Park, A-La (2014). Is there anything special about intergenerational approaches to older people with dementia? A review. *Alzheimer's Disease and Parkinsonism*, *4*, 6. <http://dx.doi.org/10.4172/2161-0460.1000172>
- Powell, J. L., & Chamberlain, J. M. (2012). *Social welfare, aging, and social theory*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Raia, F., & Deng, M. (2015). *Relational medicine: Personalizing modern healthcare*. Los Angeles, CA: World Scientific Publishing.
- Reason, P., & Bradbury-Huang, H. (Eds.) (2008). *The Sage handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Robertson, D. A., Savva, G. M., King-Kallimanis, B. L., & Kenny, R. A. (2015). Negative perceptions of aging and decline in walking speed: A self-fulfilling prophecy. *PLOS One*, *10*:e0123260. doi: 10.1371/journal.pone.0123260.eCollection2015.
- Waker, R.R., & Roberto, K.A. (2010). *Aging social policies: An international perspective*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Whitehouse, P. (2013). InterWell: An integrated school-based primary care model *London Journal of Primary Care*, *5*, 83-87.
- Wurm, S., Nowossadeck, S., & Tesschi-Römer, C. (2013). Health in older age: The German Ageing Survey (DEAS). *BMC Proceedings*, *20137* (Suppl 4): S11. doi: 10.1186/1753-6561-7-S4-S11
- Youniss, J. (1983). Social construction of adolescents by adolescents and parents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *22*, 93-109.

LEDELSE & RELATIONEL VELFÆRD

VARDE KOMMUNE ØGER DEN RELATIONELLE KOORDINERING MED 30 %



**CARSTEN
HORNSTRUP**



**LARS BO
JESPERSEN**

ABSTRACT: MANAGEMENT & RELATIONAL WELFARE

This article describes a R&D project in Varde Municipality. It describes a project building on Relational Coordination and Strategic Relational Leadership research. The article describes how leaders worked as change-agents in a process including around 675 staff and 45 leaders. The results of the process shows that over a period of 18 months, from April 2014 to November 2015, Relational Coordination was increased by 30 % and quality indicators grew 35 %.

BAGGRUND

De sidste tre år har henholdsvis ledere (cirka 50 teamledere, virksomhedsledere, chefer og direktør) og medarbejdere (cirka 675 SOSU-hjælpere og -assistenter, sygeplejersker, terapeuter, demenskonsulenter, visitatorer) på sundhedsområdet i Varde Kommune arbejdet med at implementere en politisk vedtaget demensstrategi. Kommunen valgte at indgå i et aktionsforskningsprojekt, hvor arbejdsprocessen 'ledelse af relationel koordinering' blev valgt til at understøtte implementeringen af strategien i praksis (Hornstrup & Madsen 2015).

Resultatet af forløbet er blandt andet dokumenteret via interviews og spørgeskemaundersøgelser før, under og efter forløbet. De opfølgende målinger viser, at den relationelle koordinering er øget med 30 %. Samtidig understøtter udsagn fra de kvalitative interviews, at medarbejdere og ledere oplever et forbedret samarbejde. Spørgeskemaundersøgelsen viser også, at medarbejderne oplever, at den faglige kvalitet og ydelserne til borgerne er forbedret med cirka 35 %. Dette er selvfølgelig ikke det samme som, at borgerne oplever en tilsvarende forbedring. Men det er den bedst opnåelige indikator på, at de fagpersoner, som er tættest på borgerne, oplever en væsentlig forbedring.

Den primære drivkraft i udviklingen er den samlede ledelse, der, støttet af undervisning i strategisk relationel ledelse og sparring fra dels en intern, dels eksterne konsulenter, har skabt rammerne og sammen med medarbejderne har udviklet og implementeret løsninger på de konkrete udfordringer.

RESULTATERNE

Målingerne af relationel koordinering blev gennemført, før selve implementeringsaktiviteterne blev igangsat i foråret 2014, og målingerne

blev gentaget i januar 2016. Som det ses i de to diagrammer nedenfor, er der på alle relationer sket en forbedring, der sammenlagt udgør en øget relationel koordinering på 30%. Det er en stigning, som er sket jævnt hen over perioden. Således viste en statusmåling i januar 2015, at den relationelle koordinering var øget med 15%. Koblet med resultaterne fra den kvalitative forskning understøtter det vores antagelse om, at processen har været med til at skabe en kultur, hvor det tværfaglige samarbejde er en integreret del af den daglige praksis.

Resultater april 2014

Faggruppe	Demenskons.	Fysio-/Ergo.	SSA	SSH	Sygepl.	Visitatorer	Total
Demenskons.	4,71	2,24	2,52	2,29	2,51	3,41	2,95
Fysio-/Ergo.	2,24	3,47	2,00	2,14	2,05	2,98	2,48
SSA	2,61	2,73	3,54	3,61	2,91	2,85	3,04
SSH	2,33	2,59	3,50	3,54	2,86	2,78	2,93
Sygepl.	2,43	2,00	2,81	2,81	3,45	3,00	2,75
Visitatorer	3,52	2,78	2,36	1,96	2,83	3,51	2,83
Total	2,97	2,64	2,79	2,73	2,77	3,09	2,83

Note: (Lav RK under 2,5, middel 2,5 – 3,4 og høj 3,5 – 5)

Resultater januar 2016

Faggruppe	Demenskons.	Fysio-/Ergo	SSA	SSH	Sygepl.	Visitatorer	Total
Demenskons.	4,75	3,00	3,71	3,29	3,71	3,90	3,69
Fysio-/Ergo.	2,90	4,15	3,53	3,32	3,28	3,40	3,43
SSA	3,65	3,16	4,03	3,95	3,63	3,12	3,61
SSH	3,63	3,42	4,15	4,20	3,75	3,37	3,77
Sygepl.	3,70	3,19	3,55	3,37	3,88	3,42	3,52
Visitatorer	4,67	3,86	3,63	3,24	3,67	4,80	3,98
Total	3,65	3,34	4,00	3,95	3,70	3,33	3,68

Som det tydeligt fremgår af farvekoderne, er der sket en positiv udvikling på alle relationer. Hvad der er særligt vigtigt i forhold til demensindsatsen, er, at den relationelle koordinering hos nøg-faggrupperne social- og sundhedsassistenter, demenskonsulenter og sygeplejegruppen er steget markant. Den relationelle koordinering omkring social- og sundhedsassistenterne er steget fra 2,73 til 3,95, omkring demenskonsulenterne er den steget fra 2,97 til 3,65 og omkring sygeplejegruppen er den steget fra 2,77 til 3,70.

Desuden viste data fra samme undersøgelse, at medarbejderne oplevede et betydeligt løft på en række faglige og kvalitetsmæssige indikatorer på samlet 37 %.

CITATER FRA FORSKNINGSINTERVIEWS

Hvis vi kobler disse resultater til det, vi hører i de kvalitative forskningsinterviews, så peger begge dele i samme retning. En af teamlederne på et plejecenter udtrykker, at hun i dagligdagen oplever, at muligheden for at tage kontakt til andre

faggrupper er langt bedre. Det gælder især for demenskonsulenter, hvor medarbejderne i dag føler, at det er nemmere at tage kontakt: „Vi kan bare ringe til dem (demenskonsulenter, red.), og vi oplever, at de også har den opfattelse, at de også godt kan trække på os. Sådan har det måske altid været, men sådan er det ikke altid blevet oplevet. Det har tidligere virket mere omstændeligt. Nu kan vi nyde godt af den ekspertise, når vi har brug for den i borgerforløbene. Eksempelvis ved indflytning.“

En teamleder fra sygeplejen fremhæver ligeledes samarbejdet med demenskonsulenterne som en af de vigtige forbedringer: „Det er meget givtigt, at sygeplejerskerne føler sig tættere på demenskonsulenterne, og det er meget positivt det samarbejde, der er udviklet. Det betyder noget (for den enkelte, red), når man oplever, at det (her arbejde med komplekse demensborgere, red) bliver svært; jamen, så har jeg faktisk nogen, jeg kan gå til og samarbejde med. Jeg er ikke alene med det her.“

ANALYSE AF FAGLIG KVALITET

Spørgsmål/emne	Opstarts-	Afslutnings-
	måling april 2014	måling januar 2016
Der er formuleret handleplaner for arbejdet med den enkelte demente borger.	2,89	3,48
Der er velbeskrevne og kendte roller og ansvarsområder for de enkelte faggrupper i forhold til arbejdet med demente borgere.	2,13	3,42
De enkelte faggruppers kompetencer bruges aktivt i arbejdet med demente borgere.	1,93	3,71
Der er sammenhængende forløb i arbejdet med demente borgere.	3,09	3,64
De pårørende oplever, at de er reelle samarbejdspartnere og ressourcepersoner, der inddrages under hele sygdomsforløbet.	3,11	3,48
Demente borgere tilbydes aktiviteter, som er tilpasset borgerens fysiske og kognitive formåen.	2,89	3,52
Demente borgere har så meget medbestemmelse, som det er muligt.	3,57	3,97
De pårørende bliver klædt på til at tage medansvar for opgaverne omkring demente borgere.	3,11	3,29
Gennemsnit (skala 1 – 5)	2,59	3,56

Denne pointe udbreder hun til også at gælde for andre faggrupper: „Det her tror jeg faktisk ikke bare gælder sygeplejerskerne, men alle os, der er tætte på borgeren. Vi er også kommet tættere på hinanden.“

En demenskonsulent oplever et forbedret samarbejde i samme retning: „Vi er blevet bedre til at tage kontakt til hinanden og drøfte de komplicerede sager på tværs. Måske især med sygeplejerskerne og visitationen. Vi er generelt blevet bedre til at inddrage de involverede parter, også borgeren og de pårørende. Og det giver en bedre indsats.“

Og som teamlederen fra plejecentret oplever demenskonsulenten også et bedre samarbejde: „Vi oplever en mere åben og fri henvendelse fra centrene (plejecentre, red) – også en involvering, hvor teamlederne i mange tilfælde nu er med på banen og ved, hvad der foregår. De er blevet bedre til at tage det ansvar på sig. Det er rigtig godt.“

På et mere overordnet plan udtrykker en virksomhedsleder sit syn på forbedringerne på denne måde: „Jeg tror, det er en generel opfattelse, at vores samarbejde generelt har fået et løft. Det har simpelthen fået et større fokus. Jeg synes især, det er på teamlederniveau, at det er blevet løftet, hvor der også har været nogle gode diskussioner ind i ledergruppen. Det har afstedkommet gode dialoger, ikke bare om borgere med demens, men også andre komplekse borgere. Der er kommet meget mere fokus på de koordinerende tværgående møder.“

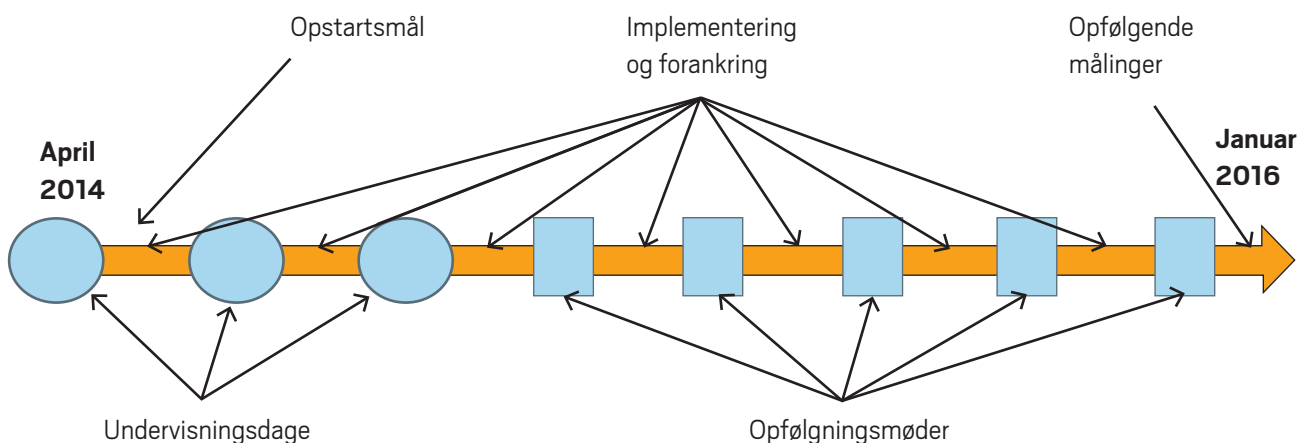
LEDELSESARBEJDETS FUNDAMENT

Den lange og intensive ledelsesproces kan opdeles i tre elementer. I den første del af processen blev lederne undervist i teorien og principperne fra strategisk relationel ledelse (Hornstrup & Johansen 2013), og de blev guidet i det konkrete ledelsesarbejde. Principperne i strategisk relationel ledelse er:

- **Strategisk kompetence** – hvor fokus er på at sikre en forståelse for formålet med arbejdet, i dette tilfælde demensstrategien, og på at øge helhedsforståelsen, så de enkelte faggrupper i langt højere grad er opmærksomme på og tager et medansvar for, at andre faggrupper også lykkes med deres del af opgaven.
- **Organisatorisk sammenhængskraft** – hvor fokus er på at skabe fælles mål for indsatsen, øge viden om både de lokale og fælles opgaver og sidst men ikke mindst sikre en gensidig respekt. Disse kvaliteter skal udvikles både på tværs af faggrupper og på tværs af ledelseshierarkiet.
- **Insisterende involvering** – hvor fokus er på at sikre klare rammer for involvering og sikre, at alle bidrager med hver deres del af opgaven.

Det andet vigtige element i ledernes udviklingsforløb handlede om at give gensidig sparring og coaching samt dele vigtige og værdifulde erfaringer. Her gav lederne hinanden sparring og fik endvidere sparring fra de tilknyttede konsulenter. Sidst og vigtigst, så har hver enkelt leder og ledergruppe arbejdet aktivt med at formidle rammer og formål ved at insistere på, at alle berørte skulle involveres i at finde og implementere løsninger på de forskellige udfordringer.

UDVIKLINGSPROCESSEN SKEMATISK



DEL 0. AFKLARING

Før opstart af selve udviklingsforløbet blev der skabt et fælles fundament hos direktør, chefer og ledere. Denne afklaring indeholdt møder, hvor både de konkrete elementer i demensstrategien blev drøftet og præciseret, og hvor formålet med og rammerne for arbejdet med relationel koordinering blev diskuteret og fastsat.

Ud over den indledningsvise afklaring var det strategiske ledelsesniveau (direktør og chefer) tæt på forløbet, og de blev løbende inddraget i at håndtere nogle af de store udfordringer. Én af disse var spørgsmålet, om hvordan man skulle håndtere balancen mellem at investere tid og ressourcer i tværgående aktiviteter og forventningen om at kunne overholde de enkelte områders budgetter. Denne diskussion kommer ofte til at fylde meget, særligt blandt de ledere, der ikke har bemyndigelsen til at ændre på rammerne, og som oplever, at budgetoverholdelse er den absolut vigtigste prioritet.

På emner som disse var en løbende tæt kontakt mellem ledelsesniveauerne med til at fastholde fokus og momentum i hele udviklingsprocessen.

DEL 1. UNDERVISNINGSDAGE

Lederne deltog herefter i tre intensive undervisnings- og sparringsdage med fokus på arbejdet med relationel koordinering og strategisk relatio-

nel ledelse – også med fokus på at sikre engagementet hos alle lederne.

Dagene handlede om at klæde lederne på til at tage ansvaret for hele processen – teoretisk såvel som praktisk. I stedet for at lade interne og eksterne konsulenter stå for implementering og forankring fik lederne til opgave at gennemføre processerne i egne enheder. Det gav den store fordel, at lederne i løbet af processen fik et større og større ejerskab til processen, og de blev trin for trin klædt på til at styre processerne i egne enheder. Ulempen herved var, at processen måtte deles op i mange små steps og spredes over længere tid. Men i sidste ende betød det, at der blev udviklet en stærk kultur for selv at håndtere udfordringerne.

DEL 2. LØBENDE OPFØLGNING, SPARRING OG FORANKRING

Princippet om, at de enkelte ledere og ledergrupper selv skulle stå for implementeringen, betød, at processen fra starten var planlagt efter de mange små trins princip. Processen var fra starten planlagt til at vare cirka 9 måneder – men blev forlænget, så den forløb over cirka 18 måneder.

I første omgang havde processen primært fokus på at anvende data fra analysen (relationel koordinering) til at få overblik over styrker og udfordringer i samarbejdet. Helt konkret blev der sat

fokus på de samarbejdsrelationer, hvor et godt samarbejde var vigtigst, og hvor analysen viste store forbedringsmuligheder.

Her viste det sig også, at ledernes konkrete indsats havde god effekt. Mere konkret gik lederne af de enheder, hvor samarbejdet skulle forbedres, sammen om at arbejde med medarbejderne. Det skete blandt andet ved, at ledere fra andre områder deltog på et personalemøde, hvor de kunne beskrive, hvordan deres medarbejdere så på samarbejdet, og hvor de havde konkrete ønsker til forbedringer. Opgaven for de besøgende var også at lytte til ønskerne fra de lokale medarbejdere for at høre deres version af samarbejdet.

Særligt hvor der fra starten var en oplevelse af en manglende respekt faggrupperne imellem, var der et skærpet fokus på at lytte. Vi blev flere gange ret overraskede over, at noget, der i analysen så ud som en høj grad af manglende respekt, ret hurtigt kunne imødekommes ved at lytte intensivt til de stemmer, der oplevede en mangel på respekt. Noget, vi også finder i andre tilsvarende processer i andre kommuner.

Ud over at løse de konkrete udfordringer, blev sparringsmøderne brugt til at dele viden og konkrete erfaringer. Læringsmulighederne fra andres *best practice* viste sig også her at være stor. Det gjaldt på rigtig mange områder, lige fra hvordan man kunne arbejde med de lokale indsatser internt i egne enheder, hvordan man kunne udvikle og fastholde en høj kvalitet og intensitet på tværfaglige møder, hvor fokus var og er på de meste komplekse sager.

OPSAMLING OG PERSPEKTIVERING

I arbejdet med at anvende relationel koordinering til at få demensstrategien sat på dagsordenen har vi lært at supplere eller erstatte ordet 'implementering' med ordet 'forankring'. Dels fordi implementering læner sig meget op ad 'installering', som er noget andre gør for os eller ved os, men særligt fordi vi tænker, at relationel koordinering fordrer en organisatorisk modenhed, da både strategien og arbejdsmetoder som fx relationel koordinering skal forankre sig i organisation.

Alt i alt peger disse resultater på, at der er store muligheder i at anvende relationel koordinering til at løfte det tværgående samarbejde. En øvelse der først og fremmest bygger på en samlet ledelsesindsats. Det er klart, at de ledere med direkte medarbejderansvar har løftet en meget stor del af opgaven, men alle ledere, fra teamlederne, virksomhedslederne, cheferne og direktøren har taget processen særdeles alvorligt og hele tiden understøttet den.

Og – der er stadig meget at lære fra processen, så vores forskningsindsats fortsætter, så vi får det fulde vidensudbytte ud af projektet.

LITTERATUR:

- Hornstrup, C. & Johansen, T. (2013): Strategisk relationel ledelse – systemisk ledelse af forandringer. Dansk Psykologisk Forlag.
- Hornstrup, C. & Madsen, M.P. (2015): Ledelse af relationel koordinering i offentlige organisationer. Turbine Forlaget.

SPÆNDINGS- FELTET MELLEM INSTRUMEN- TALITET OG ARTISTISKE PERFORMATIVE PRAKSISSE



JACOB STORCH

ABSTRACT: MANAGEMENT & RELATIONAL WELFARE

This article treats the ambition of freedom as found in major parts of the coaching literature. It is being critiqued that the conventional notion of freedom is rooted in humanistic psychology and hence argues for an immanent freedom that can be set free. Against this tradition an argument is made for a neo-pragmatic and systemic understanding of freedom, which operates without finality and essence and thereby as a potentially absent and present freedom at the same time. In the context of this discussion differences in approaches to coaching are being treated and the limits of the coaching methods are being addressed up against praxis based observations, that serve to exemplify the point where coaching stops and relationally responsive processes takes over.

Denne artikel behandler frihedsidealet, som er indlejret i store dele af coachinglitteraturen. Det problematiseres, at det konventionelle frihedsbegreb er rodfæstet i humanistisk psykologi og dermed implicit taler for en iboende frihed, der kan sættes fri. Op imod denne tradition argumenteres for en neopragmatisk og systemisk frihedsforståelse, der opererer uden finalitet og essens og dermed som potentielt fraværende og nærværende på en og samme tid. I konteksten af denne diskussion perspektiveres forskelle i coachingtilgange, og refleksioner over coachingmetodernes grænser diskuteres op imod praksisfunderede observationer, der eksemplificerer det punkt, hvor coaching stopper og relationelt responsive processer tager over.

INDLEDNING

Det er min påstand, at vi kan dele coachinglitteraturen op i to grupper. Dem, som advokerer for en bestemt metode, en bestemt instrumentalitet, som en vej mod en given indfrielse af ønskede effekter på den ene side, og på den anden side de tilgange, som advokerer for skabelsen af nye perspektiver og forståelser gennem kreative, ofte improviserede og artistiske tilgange, ikke for at skabe en adgang til en i forvejen specifik målsætning, men som skabelsen af et nyt sprog og fortælling, hvorigennem vi kan identificere os selv, blive til som os selv ved at skabe os selv. Denne anden tilgang kalder jeg neopragmatisk og systemisk, selvom der gennem årene er associeret mange forståelser ind i særligt det sidste af disse to begreber.

Den første tradition er den, vi finder i konventionel litteratur under navne som lifecoaching, Grow, NLP, Teori-U, Appreciative Inquiry, løsningsfokuserede samtaler etc. Fælles for disse tilgange er, at de i sig har en række antagelser, som driver en særlig syntaks frem, som advokerer for en metodisk, manualbaseret, instrumentel tilgang til problemstillinger og udfordringer i livet. Argumentationen synes at invitere til en højere erkendelse eller frisættelse af indre potentialer og indvarsler dermed en særlig idé om det menneskelige og det at blive fri. Som coachingens 'grand old man' Whitmore (1996, min kursivering) skriver:

„Coaching er at *låse op* for et menneskes potentiale til at maksimere sine egne præstationer“. At vinde sin frihed er således i denne optik at ankomme til et bestemt, prædestineret sted. Et sted, en tilstand, som metoderne og coachen kan guide dig til gennem spørgsmål og samtale; potentialet er allerede i personen.

I denne konventionelle tilgang trækkes implicitte spor til *folkepsykologien*, som havde sin guldalder op gennem midten af det forrige århundrede, hvor humanistisk psykologi matchede tidens frihedsdealer gennem fortællinger om selvaktualisering (Maslow, 1956) og skabelsen af det moderne, selvinitierede menneske, teori-Y (Schein, 1990), der med økonomisk frihed og social sikkerhed kunne forfølge en højere mening med livet som en frisættelse af immanente potentialer. Gergen (1992) kalder denne periode for den romantiske periode, hvor troen på det frie menneskes potentiale var indiskutabelt. At opnå frihed er således en erkendelsesrejse mod et 'højere selv', en mere sand, autentisk, ren, forholden sig til sig selv. En frihed, som kan opnås gennem coachingens virkemidler og metoder.

I stærk kontrast til denne tradition stod den tyske filosof Friedrich Nietzsche allerede i anden halvdel af 1800-tallet. Han argumenterede for autoriteternes endeligt, gudernes død. Mennesket er således ikke født ind i forudbestemte fortællinger og autoriteter, men må stille op til kampen mod oplysningstidens erkendelse af (Kant) den selvskabte umyndiggørelse og se kendsgerningerne i øjnene, overvinde intetheden, troløsheden ved at tage skaberpenen i egen hånd og kæmpe sig ind i sprogets skaberpotentiale og heri med poesens kraft udvikle sit eget sprog og sine egne metaforer for, hvordan vi ønsker at være til i verden. At fejle som poet er for Nietzsche at fejle som menneske, det er „at lade andres beskrivelser dominere en selv, at gennemleve et allerede eksisterende program, at skrive, i bedste fald, smukke variationer over allerede skreven poesi“ (Rorty, 1989, s. 27).

At se det menneskelige selv som skabt gennem brug af et vokabular, frem for som noget, der bliver beskrevet korrekt eller ikke i et vokabular, er

at se frihed som kulminationen på en skabelsesproces, som poesiens sejr og rationaliteten, som forestillingsevnenes sejr over fornuften. Det er at acceptere, at friheden ingen bestemt destination har, ej heller et bestemt billede, samtidig med at vi alle besidder en intuitiv kropslig fornemmelse for, hvornår nærværet af dets fænomen indfinder sig som øjeblikke, hvor verden åbner sig for os, og vi bliver til på ny. Så modsat konventionel tænkning gør vi som systemikere ingen forhåbninger om nogensinde fuldt og helt at kunne indkredse, hvad frihed er, ej heller påstår vi at have én metode til opnåelse af frihed samtidig med, at det lever som en bestræbelse i praksis. Vi ser „vores uantastelige unikhed liggende i vores poetiske evne til at sige unikke og obskure ting og ikke i vores evne til at sige selvfølgelige ting til os selv“ (Rorty, 1980, s. 123).

I denne artikel vil jeg således fortsætte min refleksion over frihedsambitionen, som vi finder den i coachinglitteraturen. Undersøgelsen vil ske gennem en refleksion over begrebet *undersøgelse*, som vi finder det hos den amerikanske filosof John Dewey, og med afsæt heri undersøge den særligt systemiske læsning heraf gennem begrebet *praksisteori*, som det er videreudviklet af Cronen (2000).

INQUIRY SOM EN FUNDAMENTAL FORSTÅELSE AF PROCESSERNE AF DET LEVENDE

For Dewey (1938b) er begrebet undersøgelse (eng. Inquiry) helt centralt i forståelsen af det levende. Det er gennem undersøgelse, at vi på en og samme tid finder vej i verden og simultant skaber den verden, vi undersøger. På samme måde som en plante strækker sine rødder ud i jorden for at finde næring og blive til, forandrer den jorden, livet omkring sig. Dens blade vokser mod lyset, skyder blomst og forgår, og i bevægelsen danner den den selv samme natur og omverden som den er del af og afhængig af. „Organismen står ikke bare (...) og venter på, at der skal ske noget. (...) Organismen handler i overensstemmelse med sin egen struktur, simpel eller kompleks, på sine omgivelser“ (Dewey, 1920, s. 86 i Brinkmann, 2006, s. 68).

Over tid dannes erfaring som en løbende transaktion mellem organisme og omverden.

Deweys evolutionære optik på, hvordan vi både færdes i og er skabere af verden gennem vores færden, var og er stadig i dag, en radikal idé. Men ikke desto mindre står argumentationen stadig stærkere i videnskabelige kredse, ikke mindst inden for de socialpsykologiske traditioner, heriblandt den systemiske, men også i det naturvidenskabelige ved eksempelvis Niels Bohr (Feyerabend, 1987). Ved at insistere på en fundamental flydende og fortsat udviklende forbundethed mellem alle dimensioner af det levede liv udstikker han også et ret konsekvent syn på, hvordan vi bør forholde os til eksempelvis coaching (uden at han på nogen måde taler om coaching). Vi må således umiddelbart forkaste enhver tanke om, at den ene part unilateralt gør noget ved den anden og igennem denne gøren skaber en ensidig effekt hos den anden. I stedet må vi lære at se sådanne relationer som *transaktioner*, hvor begge parter aktivt griber ind i hinanden og sammen bliver et forenet hele afgrænset i distinktioner af tid. Det giver derfor ikke umiddelbart nogen mening at fastholde en ensidig metafor om coaching som en samtaleform, hvor den ene part, coachen, gennem sine spørgsmål og teknikker åbner op for den andens potentialer og skjulte ressourcer. En sådan instrumentalitet, uagtet dets smigrende heroiserende idealisering af coachen, må nødvendigvis falde som forklaringsmodel for udvikling af det menneskelige. Tværtimod insisterer Dewey (1927, s. 197 i Brinkmann, 2006) på, at: „Det er (...) absurd at antage, at en dækkende psykologisk videnskab vil kunne opnå en kontrol af menneskelige aktiviteter, der er mage til den, som de fysiske videnskaber har udvirket til kontrol af fysiske energier. For øget viden om den menneskelige natur ville direkte og på uforudsigelige måder modificere den menneskelige naturs virkemåde og frembringe et behov for nye reguleringsmetoder, og så fremdeles i det uendelige“. Psykologiske teorier legitimeres derfor ikke i deres evne til at beskrive verden korrekt, men som en række processer, der gør det muligt at gribe ind i verden og facilitere forskelle sammen med de mennesker,

der er genstande for praksissens udfoldelse, heriblandt coachen selv (Brinkmann, 2006, s. 97).

I stedet for at appellere til et naturvidenskabeligt sandhedsideal, tingen i sig selv, den kontekstløse værensform og dermed metodernes universelle gyldighed, argumenterer Dewey for en langt bredere og mere artistisk orientering. Vi kan med kunstens udtryk lære at se verden med nye øjne og deri finde nye former for liv, hvori vi kan manifestere os. Dannelsesprocessen er følgelig en kontinuerlig undersøgelse og tilpasninger til og sammen med andre i og med omverden. Men ikke alene det, kunsten har også en moralsk funktion, idet den „tjener til at fjerne fordomme, at afmontere de systemer, der forhindrer øjet i at se, (...) perfektionere evnen til perfektion.“ (Dewey, 1934b, s. 166) Kunstens rolle bliver derfor at lære at se bedre, ikke ved at give os en metode at se med, men gennem en udvidelse af vores måder at se, føle og opleve verden på og vores plads i den, og dermed berige skabelsen af et bedre selv. Moralsk udvikling og vækst betyder følgelig opøvelse af meningsfuld handlemåde forstået som evnen til at favne mere og mere kompleksitet og udvide grænsen for, hvad vi evner at inkludere i vores afgrænsning af og i verden. Den bedste måde at opnå denne udvidelse af selvet på er gennem en berigelse af sproget, et selv, der i Deweys (1922, s. 217) optik er resultatet af en social distinktion, hvorfor en ændring i selvet også er en ændring i og af det sociale. Dermed konstitueres også den moralske verden, da der er et uløseligt bånd mellem „hvilken slags person vi er ved at blive til, hvilket slags selv der er under skabelse, hvilken slags verden der er under skabelse.“

I denne dannelsesproces fremhæver Dewey nogle særlige øjeblikke som fuldbyrdede. Skabelsen af disse øjeblikke „rummer følelsen af finalitet eller en følelse af et elegant 'fit', der omfavner form og følelse i et fuldbyrdet øjeblik“ (Cronen, 2000, s. 6). Øjeblikke af fuldbyrkelse bliver et kardinalpunkt i Cronens læsning af Dewey i koblingen til idéen om *praksisteorier* som en måde at reflektere netop det forhold, at vores teorier både er et produkt af vores praksisundersøgelser og samtidig skabere af undersøgelser af praksis. Formålet

med professionel handlen i konsultative relationer er derfor ikke fastholdelse af én bestemt idé eller metode, men i stedet at se metoder, som måder at øge en sensibilitet over for relationer på, måder at bliver relationel responsiv på, at tage øjeblikket alvorligt, at blive opmærksom på vores sproglige ytringernes performative og generative funktion, hvormed vi kan koble os til den eller de konsulterende på, så de sammen udforsker mulighederne og begrænsningerne for skabelsen af fuldbyrdede øjeblikke. Øjeblikke, hvor nye verdener og muligheder etableres. Praksisteorierne er i samtalen uløseligt forbundet med de informationer, som tilvejebringes i selve samtalen (Cronen, 2000, s. 14). At arbejde med en relationel sensitivitet er at forlade spørgsmålet: „Bruger jeg metoderne korrekt?“ og i stedet forholde sig til udfordringen: „Kan vi finde veje fremad sammen?“ At finde veje sammen er at orientere sig i forhold til, hvilke oplevelser samtalen kalder frem i os selv og hinanden for dermed at skabe transitoriske forståelser af, hvor vi er 'kommet til' samt 'aktions guidende forventninger' til, hvor og hvordan vi sandsynligvis bør bevæge os videre sammen (Shotter, 2006, s. 4). Nødvendigheden af dette skift i orientering ses ofte i træningssituationer, hvor spirende coaches finder det svært at være tilstede i samtalen, fordi de er så optagede af at mestre teknikkerne, instrumentaliteten, korrekt og ikke lave fejl, at de misser kontakten med sig selv i relation til den coachede. Hermed siges ikke, at en mestring af spørgsmålsteknikker ikke er vigtig og kvalificerende (det er det så absolut), blot understreger jeg, at metoderne ingen kvalitet har uden for en kontekst af relationel responsiv forbundethed. Det er den samme forskel, som når en musiker træner skalaer på sit instrument og så frembringelse af musik. Uden håndværket har kunsten ringe vilkår, men teknikkerne skaber ingen kunst, det kræver en ekspressiv, generativ performativitet.

Formålet med samtaler bliver således ikke nødvendigvis at komme et bestemt sted hen, men måske snarere selve det 'at være i samtalen', og lade samtalen føre både coach og den coachede nye steder hen, at orientere sig skridt for skridt i en fælles bevægelse. Bestræbelsen bliver gennem vores praksis at skabe fuldbyrkelse, da sådanne

episoder er kendetegnet ved skabelse af lykke og glæde, som en „tilpasning af hele vor væren til eksistensens betingelser. (...) Fuldendelsens tid er også en ny begyndelse“ (Dewey, 1934b, s. 17). Et konkret eksempel herpå stammer fra en samtale med en kollega, som jeg over tid har afholdt forskellige samtaler med, meget på hendes initiativ. Hun skriver om sin oplevelse af netop dette forhold:

„Denne dimension kunne jeg her kalde for den 'mål-/kontraktløse samtale', hvilket har givet anledning til en lang række efterrefleksioner i min egen praksis som coach og underviser på vores coachuddannelse.

Jeg kan huske, at Jacob sagde noget i retning af: '... Samtalen behøver ikke at ende et særligt sted og du behøver heller ikke at gå herfra med noget bestemt, vi kan bare se samtalen som noget i sig selv ...' Jeg kan huske, at jeg på det tidspunkt fik en følelse af lettelse og en følelse af ikke at have en ambition på samtalens vegne. Det, at jeg ikke også her behøvede at tænke i mål og resultater, men vores samtale kunne være et mål i sig selv. Dette, oplevede jeg, frigjorde samtalen, og det blev lige pludselig muligt at tale om det, der lå mig på sinde, i nuet og i mellem os, og gjorde samtalen meget ren og æstetisk smuk uden nogen jagt på noget bestemt.“

Netop oplevelsen af at blive 'sat fri' interesserer mig. Det er i disse oplevelser, at vores mulighed for at skabe os selv i nye billeder, med nye ord er stor, øjeblikke med en trans-figurativ kvalitet, hvor form og indhold skaber et forenende hele, som rækker ud over selve oplevelsen. Jazzmusikeren Keith Jarrett (2010) beskriver sådanne oplevelser i musikken som:

„Music is an amazing thing. It doesn't exist as a stationary object. It moves in real time and can be uplifting both to the player and the listener. The melting, trans-figurative moment, that feeling of everything being there, just for an instant, that surrender that overcomes us as players (if we're good enough) and leads us on to the next pregnant second, patient in the knowledge that

there always is, waiting in the wings, the next chance to feel this fullness and celebrate it (as it is only in the nature of art to produce it this way); to this we dedicate our lives.“

Indlejret i ovenstående korte invitation ind i Deweys filosofi er forskellige anvendelser af begrebet undersøgelse. Jeg foretager en diskriminering mellem mindst to typer af undersøgelser, som jeg nedenfor vil behandle yderligere.

TO TYPER AF UNDERSØGELSE

I en vigtig artikel fra 1991 fortsætter Richard Rorty behandlingen af begrebet *undersøgelse* og fremsiger her en række argumenter for, hvorfor vi skal være mere optagede af de undersøgelser, som fører os til skabelsen af noget nyt, end dem, der fører os til at sige selvfølgelige ting til os selv, eller dem, der fører os ind i allerede skrevne slutninger. I mange henseender følger Rorty i fodsporene på Dewey og Nietzsche, idet han holder fast i, at det at beskrive og genbeskrive sig selv ganske enkelt er en af de vigtigste ting, vi kan gøre med og for os selv. Dette fordi det at opdage eller finde ud af os selv er at skabe sit eget sprog frem for at lade os udlægge af et sprog efterladt af andre (Rorty, 1980, s. 219 & 1989, s. 27).

Rorty (1991, s. 94) skelner mellem to typer af kontekster: (a) et nyt sæt af forholdemåder til de ord og sætninger, vi allerede har i vores repertoire, og (b) tilegnelsen af måder at forholde sig til nye sandhedskandidater på, det være sig sætninger, vi ikke tidligere havde nogen fornemmelser for. Denne skelnen mellem to typer kontekster hjælper os til at se, at den første type af undersøgelser er dem, hvor vi forsøger at udvikle nogle nye måder, hvorpå vi kan relatere os til allerede eksisterende forståelser, vi har af en situation. Meget lig det vi finder i broderparten af coachlitteraturen, systemiske tekster inkluderet (Molly-Søholm og Storch, 2004). Her lærer coachen gennem teknikker og spørgsmål fokuspersonen at relatere og genrelatere sig til sine udfordringer og herigennem tilegne sig nye handlemuligheder. Vi kan kalde denne tilgang for assimilering. Den anden tilegnelse kan vi forstå som transaktionen, der hvor vi i en og samme proces både udvikler

et nyt sprog og nogle nye metaforer og simultant relaterer os til disse på nogle måder, som vi ikke tidligere har erfaret. Det er denne dimension, som indfanger skabelsen af det nye, hvor vi bliver til og aktualiserer os selv, ikke som erkendelse, men som skabelse.

ASSIMILERING

Med assimilering forstås, at det logiske rum forbliver fastlåst. Vi opererer inden for en allerede kendt ramme af metoder og metaforer. Ambitionen i megen konventionel coachinglitteratur er ønsket om at 'rense os selv' ved at fjerne alt, der er uheldigt, at ville én ting, at intensivere og herigennem blive et mere enkelt og transparent menneske. Det kunne eksempelvis være den narrative metodes eksternaliserende praksis, hvor der sker en adskillelse mellem det problemfyldte og personen, efterfulgt af en kampmetafor for, hvordan den coachede kan 'kæmpe mod' det, der invaderer livet (White, 2007). At tale om metoderne som assimilering er ikke at foreslå, at de ikke har positive potentialer til at hjælpe mennesker med livets udfordringer. Men det er at sige, at den vundne 'helbredelse' eller frigørelse fra problemet er betinget af opretholdelsen af distinktionen mellem person og problem samt en medfølgende kampmetafor.

Godtages denne retorik skal vi blot gøre os det klart, at vi arbejder inden for rammen af allerede udstukne fortolkninger og syntaktiske konstruktioner, og dermed er vi ikke længere skabere af noget nyt, men bliver derimod tilvejebringere af et sprog, som andre har efterladt. Vi tilbyder dermed en frelse for andre baseret på gentagelse eller assimilering. På et plan kan dette fungere, men i det omfang vi tilstræber en oplevelse af frihed eller en tagen ansvar for os selv og den coachede, tilvejebringer sådanne tilgange alene illusioner og falske løfter. Friheden er således allerede udlagt og dermed en syntaktisk konklusion i en andens sprogspil. En konklusion, som ikke alene henvender sig til den coachede, men i lige så høj grad til coachen, som i en og samme bevægelse bliver til som den coachende, qua de metodiske valg. Som Dewey citeres for ovenfor, konstituerer vores valg den person, vi er ved at blive til, samt den verden vi skaber.

SKABELSE AF DET NYE

Skabelsesdimensionen i Rortys (1991, s. 191) optik er en radikal anderledes udfordring. Den er drevet af længslen efter at udvide sig selv, forstået som behovet for at omfavne flere og flere muligheder, at være konstant lærende, at overgive sig fuldt til nysgerrighed og ende med at have udforsket så mange udlægninger af fortid og fremtid, som det lader sig gøre. Den grundlæggende proces i selvudvidelse er Hegels 'udvidelse af sproget'. Det er at se udvikling for en selv og omverdenen, som skabelsen af rigere og mere fuldstændige formuleringer af ens ønsker og håb, og derigennem skabe disse håb og ønsker, som konstituerer en selv som rigere og mere hel.

I de processer, hvori vi lærer os selv at kende, er vi typisk ikke i stand til at gøre os klart, hvad det er, vi vil gøre, før vi udvikler et sprog, hvormed vi lykkes at gøre det. Dette nye vokabular gør det muligt for første gang at præstere dets eget formål. På den måde bliver det en proces, et værktøj, som ikke kunne være blevet forestillet forud for udviklingen af det sæt af beskrivelser, som processen selv er med til at tilvejebringe (Rorty, 1989, s. 12-13).

Denne søgen efter det originale og nye har alle dage været et kardinalpunkt i den systemiske tradition, selvom det ofte kan opleves, som om det tilsidesættes til fordel for metoder og teknikker. Traditionen rundt om nysgerrighed og senere uærbødighed er eksempler på denne opmærksomhed. Cecchin (1987, s. 405-6, kursiv min tilføjelse) siger om termen neutralitet: „oprindeligt brugt til at udtrykke idéen om aktivt at undsige sig enhver position som mere korrekt end en anden.“ Og han uddyber: „at vi beskriver neutralitet som skabelsen af et mindset hos (*coachen*). Nysgerrighed leder til udforskning og skabelse af alternative perspektiver og bevægelser, og alternative bevægelser og perspektiver stimulerer nysgerrighed. I denne rekursive forståelse kontekstualiserer neutralitet og nysgerrighed hinanden i en forpligtelse på at involvere forskelligheder med en vedholdende ikke-kobling til nogen *speciel position*.“ Det fører til den pragmatiske holdning, at „vi som udgangspunkt er mere interesseret i,

hvor brugbare vores beskrivelser af adfærd er end deres værdi som sandhed.“

Den frihed, som dette, den pragmatiske og systemiske tradition tilbyder, er således en mulighed for at opleve frihedens nærvær, uden nogen sinde helt og fuldt at begribe dens mere konkrete indhold. En følelse som i coachingsamtalen kan forstås som skabelse af øjeblikke af fuldbyrdelse, der hvor form og indhold skaber et elegant sammenfald og producerer en trans-figurativ bevægelse mod noget tredje. Denne proces har ingen bestemt strategi, ingen metode, men er resultatet af en ofte kreativ, improviseret involvering mellem coach og fokusperson. For coachen fungerer teorierne som praksisguidende hjælpere, der bidrager til aktivt at koble sig til den coachedes sprog for sammen med denne at udforske mulighederne for skabelsen af fuldbyrdelse og frihedens nærvær. Ethvert forsøg på fastlæggelse af denne proces vil uundgåeligt fejle, og alt, man vil tilvejebringe er, en person, der reiterer en type, en kopi eller replika af noget, som allerede er blevet identificeret.

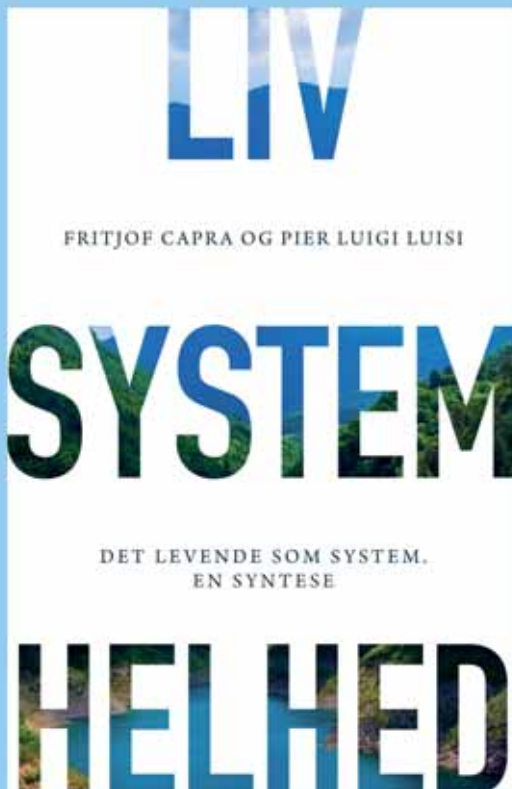
AFRUNDING

Vi har gennem artiklen beskæftiget os med frihedsbegrebet, som jeg oplever problematisk i den konventionelle mainstream coachinglitteratur. Det har ikke været et forsøg på totalt at afvise disse tilgange som effektive i forhold til mange typer af sammenhænge, men det har været et forsøg på at problematisere den lovning på frihed, nå kernen, erkende det sande potentiale, som denne tradition er så fyldt af. Som alternativ er blevet opstillet en anden mulighed gennem en pragmatisk filosofisk tradition, hvor skabelsen af det nye, tilvejebringelsen af et nyt 'første sprog', hvorigennem vi lærer at udtrykke os og finde vores eget formål og gennem processen af nyskabelse udlægger en helt anderledes funderet forståelse af frihedens væsen, uden at trivialisere det som endestationen på en erkendelsesrejse. Friheden er uden erkendelse, den er en bevægelse, hvor et pragmatisk hele åbner for den verden, som processen af udforskning tilvejebringer gennem sin egen udfoldelse. Den må derfor nødvendigvis være antistrategisk og i stedet referere til artistiske og æstetiske former for liv.

At forfølge denne ambition er for mig at vende tilbage til en af de originale systemiske dyder, som Campell & Draper (Cecchin, Lane & Ray, 1992, s. VII) beskriver som: „... den systemiske terapeut må altid være på kanten, åben for nye måder at se ting på og nye måder at opdage på; de må altid være parat til at sige, 'Ja, men der er en anden måde at se det på.' Denne evne ligger i hjertet af den systemiske praksis.“

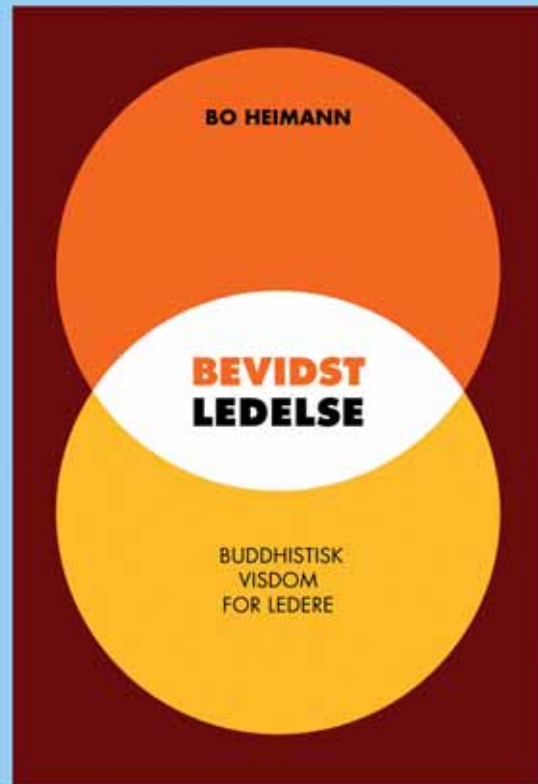
LITTERATUR

- Cecchin, G. (1987). Hypothesizing, Circularity and Neutrality revisited: An Invitation to Curiosity. I *Family Process*, 26, s. 405-413.
- Cecchin, G., Lane, G. & Ray, W.A. (1992). *IRREVERENCE. A strategy for Therapists' Survival*. Karnac Books.
- Cronen, V. E. (2000). Practical Theory, Practical Art, and the Naturalistic Account of Inquiry. Prepared for the conference *Practical Theory, Participation, & Community*, Baylor University, januar, 2000, http://www3.baylor.edu/communication_conference/cronen.htm.
- Dewey, J. (1938B). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt & Co.
- Gergen, K. (1992). Organisations in a Postmodern Era. I Reed & Hughes (Eds) 1992, Sage.
- Feyerabend, P. (1987). *Farewell to Reason*. Verso.
- Maslow, A. H. (1968). *The New Science of Man*. I *Papers on The Human Potential for the Twentieth Century* Fund, New York.
- Molly-Søholm, T. og Storch, J. (2004). Coach – at være gamemaster, I *Børsens Ledeshåndbøger*
- Rorty, R. (1980). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1991a). *Objectivity, Relativism and Truth*. Philosophical Papers Vol. 1, Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1991b). *Essays on Heidegger and Others*. Philosophical Papers Vol. 2, Cambridge University Press.
- Schein, E. (1990). *Organisationspsykologi*. Pentrice.
- White, M. (2007). *Narrativ teori*. Dansk Psykologisk Forlag



LIV. SYSTEM. HELHED
Det levende som system.
En syntese
Af Fritjof Capra og Pier Luigi Luisi
616 sider - 398 kr.

”Der er et alarmerende behov for et systemisk syn på livet, et andet syn på klodens situation og udvikling, et andet syn på økonomi, ledelse og politik. Et andet syn på, hvad der har værdi.”
– Steen Hildebrandt fra bogens danske forord



Bevidst ledelse
Buddhistisk visdom for ledere
Af Bo Heimann
186 sider - 298 kr.

”Der er virkelig brug for nyt lederskab – brug for ledere, der tænker alternativt, dybere og længere; som kan se helheder og som forstår sig selv, organisationen og verden som værende i ét sammenhængende, komplekst system. Vi skal fra “jeg” til “vi”. Fra ego til eco. Denne fremragende bog giver et klart billede af hvorfor og hvordan.”
– Manu Sareen, tidligere minister



LÆS MERE OM BØGERNE PÅ FORLAGETMINDSPACE.DK

DA SYNLIIG LÆRING BLEV ET STRIDSBEGREB



MADS BRANDSEN

ABSTRACT: WHEN VISBLE LEARNING BECAME A CONCEPT OF DISPUTE

John Hattie's Visible Learning has become popular in the Danish primary and secondary school. Conferences have taken place, books are written and translated and schools enter into development projects. As a teacher and adviser in this area, I am a part of the development myself. From this position, I am able to ascertain that Visible Learning is a disputed concept. This is due to Hattie's Visible Learning being closely related to the Danish concept of Learning-goal-orientated Teaching. Many public school teachers simply find it hard to embrace the idea of Learning-goal-orientated Teaching and thereby to be a part of Visible Learning – due to pedagogic reasons. The problem simply is, that Learning-goal-oriented Teaching and Visible Learning share the same conceptual frame, but are not and do not want the same. If the teachers are to see the meaning of Visible Learning, I find it necessary to deconstruct the interconnection and present Hattie's own intentions behind the concept and thereupon show which practice Visible Learning demands and what we have to draw attention to when applying this in the Danish school practice.

John Hatties *Synlig læring* er kommet på mode i den danske folkeskole. Der afholdes konferencer, skrives og oversættes bøger og skoler indgår i udviklingsprojekter. Som underviser og konsulent på stofområdet på VIA EVU er jeg selv en del af moden. Set fra denne position kan jeg konstatere, at synlig læring også er et omstridt begreb. Dette skyldes, at synlig læring er blevet tæt sammenkædet med begrebet læringsmålsstyret undervisning. Mange folkeskolelærere har ganske enkelt svært ved omfavne ideen om læringsmåls-

styret undervisning og dermed koble sig til synlig læring – af pædagogiske årsager. Problemet er, at læringsmålsstyret undervisning og synlig læring nok deler begrebsramme, men ikke *er* og *vil* det samme. Hvis lærerne skal se meningen med synlig læring, mener jeg, at det er nødvendigt at dekonstruere denne sammenkobling og præsentere Hatties egne intentioner med begrebet. Dernæst vil jeg vise, hvilken praksis synlig læring fordrer, og hvad vi skal være opmærksomme på, når den anvendes i en dansk skolepraksis.

„Vi skal passe meget på med det her [læringsmålsstyret undervisning]. Når eleverne konstant skal bedømme sig selv i forhold til målopfyldelse, bliver det jo en evig konkurrence, der skaber utrygge elever. Det ødelægger deres trivsel og selvværd“¹.

At læreren snakker om synlig læring og læringsmålsstyret undervisning således, og at de to tilgange skulle dække over og ville det samme, overrasker ikke. Det er hørt og læst før.

Kritikken af, at synlig læring skulle indeholde et nærmest instrumentelt *målfokus*, der skaber konkurrence og mistrivsel blandt børnene, er også velkendt.

Problemet er blot, at det er svært at følge sammenkædning og kritikpunktet, når man læser Hatties bog *Synlig læring – for lærere*. Den skolepraksis, der udføres i den canadiske delstat Ontario – på baggrund af bl.a. Hatties forskning og anbefalinger – peger ikke entydigt på en konkurrencepræget målopfyldelsestænkning.

Keld Skovmand, forsker ved Forskning og Udvikling ved UC Lillebælt, konstaterer i et interview om sin ph.d.-afhandling, *Læreruddannelsens didaktik – i brud og grund*, at han ikke finder belæg for en læringsmålsstyret undervisning i Ontario, hvor eleven entydigt styres frem mod en målopfyldelse. Hos Hattie finder han heller ikke en læringsforståelse, hvor mål og målopfyldelse nærmest bliver et mål *i sig selv*. I den internationale forskningslitteratur findes begrebet læringsmålsstyret undervisning ganske enkelt ikke². Der er intet forskningsmæssigt belæg for læringsmålsstyret undervisning, hverken internationalt eller i en dansk sammenhæng³.

Læringsmålsstyret undervisning er faktisk ikke nævnt i lovforslaget til skolereformen (2014) eller i bekendtgørelsen for de bindende mål for sko-

lens fag og emner. På den baggrund konkluderer Skovmand, at læringsmålsstyret undervisning er en dansk begrebskonstruktion, der hverken har teoretisk, politisk eller juridisk forankring⁴.

Men hvordan er begrebet så kommet ind på lærerværelserne og blevet en del af debatten? Skovmand svarer, at begrebet første gang blev brugt i forbindelse med undervisningsministeriets vejledning til forenklede fælles mål under titlen: *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen*. Vejledning.

ET PÆDAGOGISK HARAKIRI

For mange lærere er det et pædagogisk harakiri at skulle arbejde for en pædagogisk tænkning, der *entydigt* vil styre eleverne frem mod mål og målopfyldelse ud fra de fastlagte Fælles Mål, som vejledningen fremhæver. Når vejledningen derudover positionerer læreren som observatør og igangsætter, kommer man til at tænke på læreren som en slags social ingeniørkunstner eller læringsingeniør. Elevens position og stemme bliver i læreprocessen meget lille – selvom vejledningen dog få gange nævner, at eleverne *kan* høres.

Læringsmålsstyret undervisning ligger dermed langt fra mange læreres opfattelse af kernen i den danske skoletradition, og hvad formålet med lærergerningen er.

ET STRIDSBEGREBS FØDSEL

Når skoleforvaltninger, skoleledere og lærere læser ovennævnte vejledning, og embedsmænd samt politikere begrundet læringsmålsstyret undervisning i international forskning, herunder Ontario og Hattie, kan det ikke undre, at sammenkædningen mellem synlig læring og læringsmålsstyret undervisning kommer i spil.

1 Citaterne i artiklen stammer fra forløb, jeg har afholdt om synlig læring, samt mine observationer i forbindelse hermed.

2 Skovmand, Kjeld (2016).

3 Op. cit.

4 Op. cit. Samt Ministeriet for børn, undervisning og ligestillingen bekræfter på emu.dk, at det ikke er et krav at arbejde med begrebet læringsmålsstyret undervisning, som vejledningen beskriver. Link: <http://www.emu.dk/modul/hvad-siger-lovgivningen-om-arbejdet-med-l%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret-undervisning>

Det kan heller ikke overraske, at mange lærere nærmest per reflex afviser og kritiserer synlig læring, når de hører det omtalt.

Det kan diskuteres, om man i forbindelse med skolereformen ikke ville have gavn af at stoppe med at tale om læringsmålsstyret undervisning, når der hverken er teoretisk, politisk eller juridisk belæg for begrebet. Hvad der derimod ikke kan diskuteres, er nødvendigheden af at dekonstruere sammenhængen mellem synlig læring og læringsmålsstyret undervisning, hvis lærerne skal stoppe med at strides om begrebet og se de åbenlyse positive elementer, tænkningen indeholder.

EN DEKONSTRUKTION

Det forekommer problematisk, at læringsmålsstyret undervisning henter sine begreber i synlig læring og den internationale forskning, da der er tydelige forskelle i brugen af dem. Mål, feedback, data, vurdering og professionelle læringsfællesskaber indgår i begge kontekster, men når vi går bag om begreberne og ikke mindst den pædagogiske tænkning, kommer der tydelige modsætninger til syne.

Jeg enig med Skovmand, når han spidsformulerer forskellen på denne måde: „... hos Hattie går bevægelsen fra eleverne i retning af noget i verden, som de retter deres opmærksomhed imod med henblik på at forstå det. I „læringsmålsstyret undervisning“ går bevægelsen fra målet imod eleverne, som skal styres, således at det bliver muligt at opgøre graden af målopfyldelse“⁵.

Derudover mener jeg, at der er to forskellige forståelser af mål for læringen. Hvor læringsmålsstyret undervisning entydigt taler om opfyldelsesmål, skal Hatties målbegreb forstås som en *målorienteret læring* eller *målrettet læring*⁶.

Vi kunne med nytte kalde Hatties målbegreb for procesmål, hvilket betyder, at elevens læringsproces orienteres mod et læringsmål. En læringsmålsforståelse, som ikke ligger langt fra en dansk skoletradition.

5 Op. cit.

6 Op. cit.

Hatties forsknings brugbarhed i en dansk sammenhæng understøttes af en rapport fra Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI). I det konkluderende afsnit fremhæves det: „De fleste af rapportens resultater understøtter den internationale forskning, som blandt andet sammenfattes i John Hatties (2009) forskningsoversigt *Visible Learning over faktorer, der har betydning for elevpræstationer*“⁷.

Hvis skolens intention er at hæve alle elevers præstationer, er der altså gode grunde til at orientere sig mod Hatties effektforskning i bogen *Visible Learning* samt at se nærmere på hans forskningsbaserede anbefalinger i praksisbogen *Synlig læring – for lærere*.

HVAD ER OG VIL SYNLIG LÆRING?

I indledningen til bogen *Synlig læring – for lærere* fortæller Hattie selv, hvad tænkningen omkring synlig læring dækker over⁸. Han omtaler fire grundlæggende fordringer til effektiv læringsledelse, der alle forankres i lærerens kommunikation og sprog:

1. Lærernes opgave er at synliggøre og identificere de kvaliteter og strategier, der har den største effekt på elevens læring og læringsprogression. Det omtaler Hattie som det vigtigste budskab i bogen under credoet: „Kend jeres virkning“.
2. Læreren skal se læringen gennem elevens øjne. Det er elevens egen opfattelse og forståelse af hans/hendes læring og læringsprogression, der bliver omdrejningspunktet.
3. Læringen skal være synlig for eleverne, så de kan lære at blive deres egne lærere. Lærerne skal altså lære eleven at lære. En kerne kvalitet i livslang læring.
4. Læreren er den enkelte faktor, der har størst indvirkning på elevens læring. Indvirkningen stiger, hvis undervisningen tilrettelægges i et professionelt læringsfællesskab⁹.

7 Winter, Søren C. & Nielsen, Vibeke Lemann (2013). S. 48.

8 Hattie, John (2015). S. 106, 23 & 29.

9 DuFour, Richard & Marzano J. (2015). S. 29.

Intentionen i synlig læring er dermed at synliggøre elevens læringsprogression for eleven selv, for læreren og andre. Læreren grundopgave er at hjælpe eleven til selv at lære og komme videre med sin læring, med det formål at bringe eleven ind i en bane af livslang læring.

LÆRE AT LÆRE

„Skal elever i anden klasse lære at bliver deres egne lærere?“

Jeg har ofte fået spørgsmålet. Svaret er både ja og nej. Det er nej, når „lære at lære“ forstås således, at eleven selv skal tilrettelægge, hvad han/hun vil lære, og finde sine egne læringsstrategier. Dette er i øvrigt ikke ualmindeligt i skolen. Tænk på matematik, hvor elever skal finde egne algoritmer/metoder til løsningen af de fire grundfærdigheder: Plus, minus, gange og division. Eller den såkaldte oplevelsesundervisning, hvor eleven skal opleve og derigennem finde en læring. Men det er et ja, når intentionen er, at eleven lærer at se sin egen læring gennem sine egne øjne. Dette kunne fx gøres gennem logbogsskrivning, hvilket allerede bruges mange steder. Det kunne også gøres via en gennemgang af elevens læringsprogression ud fra succeskriterier eller tjekliste. Gennemgangen kunne ske som elevens selvsvurdering, med læreren eller mellem elever.

Fordringen bliver dermed, at eleverne i løbet af deres 10.000-15.000 skoletimer i stigende grad lærer at sætte egne læringsmål og succeskriterier og selv kan monitorere, hvordan de opnår dem – altså „lære at lære“. Ikke hele tiden og omkring alle aktiviteter i en læringsopgave, men i en åbning mod elevens inddragelse i læringsarbejdet og i et tæt samarbejde med læreren. Fordringen kunne fx indfries via elevens løsning af projektarbejde eller temaopgave, som traditionelt er læringsstrategier, hvor elevinddragelsen er markant. Læringsstrategier, der anvendes i Ontario, hvor lærere fortæller, at de har lært dem af Danmark¹⁰.

Den grundlæggende forskel mellem en skole i Ontario og en dansk skole er, at elevaktiviteterne i Ontario forbindes med en synlig- og tydeliggørelse af klare forventninger, læringsintentioner og succeskriterier. En vej som mange lærere er forbeholdende overfor at gå i en dansk skole, men som de effektivt bruger i Ontario med baggrund i bl.a. Hatties forskningsbaserede anbefalinger i *Synlig læring – for lærere*.

ER SYNLIG LÆRING EN METODE ELLER EN TÆNKNING?

Hvis vi skal forstå Hattie meningsfuldt, er det først og fremmest nødvendigt at skelne mellem forskningen og hans forskningsbaserede anbefalinger. Bogen *Synlig læring – for lærere* anvender materialet fra forskningen til at udlægge, hvordan lærere kan arbejde med de mest effektive læringsstrategier i den daglige praksis.

Det er altså ikke en metodebog eller en sådan skal du gøre-bog med en lige linje fra forskning til praksis. Bogen er i stedet begrundede forskningsbaserede anbefalinger omkring de mest effektive læringsstrategier.

Sigende er, at selve begrebet synlig læring slet ikke er på Hatties liste over læringseffekter. Det skal i stedet læses som Hatties samlede betegnelse for de højeste læringseffekter i forskningen. *Synlig læring* forsøger dermed at samle en række enkeltstående effektfulde læringsstrategier til en meningsfuld helhed og har mere smag af en pædagogisk udlægning og tænkning end en metode.

Trods stor konsensus om vigtigheden af at bringe de enkelte effekter ind i undervisningen er der i litteraturen omkring Hattie ikke enighed om, hvordan det i praksis gøres. Der er stadig stor frihed for den enkelte lærergruppe til at bruge deres pædagogiske dømmekraft, når forskningen og Hatties anbefalinger skal bringes ind i undervisningsrummet.

Jeg betragter dermed synlig læring som en pædagogisk og didaktisk tænkning og mener også, at læreren har størst udbytte af denne position.

¹⁰ Hansen, Morten Stokholm red. (2016). S. 26.

SYNLIG LÆRING – EN NY OPMÆRKSOMHED

„Det ser fint ud, siger læreren til en 6. klasse-elev, der ligger nede på gulvet og er i gang med en større tegneopgave. Nu skal du pakke sammen, og så ser vi næste gang på, hvordan og hvorledes“.

Det, synlig læring gør én opmærksom på, er nogle grundlæggende didaktiske forhold mellem undervisning og kommunikation/sprog på den ene side, og på den anden elevens mulighed for at se sin læring og læringsprogression gennem sine egne øjne.

Med det for øje kunne vi spørge, hvilke understøttende læringsinformationer – den i øvrigt kompetente – lærer giver eleven i eksemplet?

Det er indlysende, at der ikke er meget, som understøtter elevens læring i ordene. „Faktisk ingenting“, konstaterede en lærer på en workshop, jeg afholdt om synlig læring og feedback.

Hvis læreren skal understøtte eleven i dennes læringsforløb og læringsprogression, gøre det muligt at tilskrive læringsaktiviteten mening eller lære eleven at lære, er det indlysende, at der skal en anden didaktik tænkning i spil. Det er netop i forsøget på at identificere denne didaktik, at Hatties anbefalinger om feedback¹¹ har noget at byde på.

SYNLIG LÆRING OG FEEDBACK I PRAKSIS

I forhold til Hatties begrebsramme er det tydeligt, at det i første omgang er feedbackspørgsmålet, der er på spil i eksemplet.

Hattie har i samarbejde med Helen Timperley udarbejdet en formativ feedbackmodel med tre spørgsmål¹². I Kirsten Hyldahls gengivelse:

1. Feed-up-spørgsmålet: „Hvad er dit mål?“
2. Feed-back-spørgsmålet: „Hvor er du nu i forhold til målet?“

11 Hattie, John (2014). S. 105-106.

12 Hattie, John & Timperley, Helen m.fl. (2014). S. 21.

3. Feed-forward-spørgsmålet: „Hvad er dit næste skridt for at nå målet?“¹³.

Som Hattie påpeger, er det først, når læringsintentionen er på plads og synlig, at det bliver muligt for læreren at give en formativ feedback, der understøtter eleven i at se sin læring gennem sine egne øjne¹⁴.

I praksis kan det gøres ved at starte med et myndiggørende¹⁵ spørgsmål, som eleven skal svare på set gennem egne „øjne“ og ikke med en bedømmelse af elevens arbejde som i eksemplet. Helt enkelt stille feed-up spørgsmålet: Hvilket læringsmål arbejder du med lige nu?

I eksemplet ved jeg, at det ville have været meget svært for eleven at forholde sig til sin læring, da denne ikke rigtig vidste, hvad han/hun var ved at lære.

En datainformeret læringskløft

Hvis læringsintentionen ikke skal hænge frit i luften, skal den starte et sted og bevæge sig fremad. Hattie omtaler spændet mellem begyndelse og læringsintentionen som en motiverende læringskløft¹⁶. Men for at kløften ikke er arbitrært eller ideologisk valgt, er det nødvendigt, at „startpunktet“ er datainformeret. Det vil sige, at læreren præcist ved, hvor eleven er i sin læring, og dermed hvilken læringskløft der er passende.

Det datainformerede grundlag for læringskløfter bliver dermed centralt, fordi elever fejllærer og fejlforstår undervisning. De er forskellige steder på deres læringsvej. Derudover lærer elever forskelligt og har forskellige grundlag for at lære, da de møder det nye med forskellige kognitive ske-

13 Hyldahl, Kirsten (2014). Feedbackplakater tilhørende udgivelsen.

14 Hattie, John (2014). S. 106.

15 Op. cit. S. 106.

16 Op. cit. S. 106. Gunn Imsen omtaler også dette forhold mellem motivation og (lærings-)mål i hans artikel: Forventningens motivation. *Kvan*. August 2007. S. 14.

maer (viden, forståelse og færdigheder) og psykiske mønstre (motivation, vilje og følelser)¹⁷.

Når læringskløften er på plads, bliver det lærernes opgave at få eleven til at bevæge sig fra den ene ende af kløften til den anden. Til at hjælpe eleven over kløften skal læreren bruge feed-back og feed-forward.

Succeskriterier eller tjeklister

For både lærer og elev er skridtene over læringskløften ganske svære at håndtere i praksis og forstå for eleven. Eleven har brug for at vide, hvordan han/hun skal bevæge sig fremad mod læringsintentionen¹⁸. Her er det, at succeskriterier eller tjeklister kommer ind som effektive læringsstrategier¹⁹. De skal beskrive de enkelte skridt, eleven skal tage for at komme over læringskløften. Samtidig er det også succeskriterierne, der gør det muligt rent formativt at vurdere, hvor eleven mere præcist er på sin vej over læringskløften. De er nødvendige for at kunne stille og besvare feed-back- og feed-forward-spørgsmålene. Dette gælder både for eleven og læreren.

Feedback og feedforward

Med succeskriterier eller tjeklister er stilladset over læringskløften nu på plads. Med udgangspunkt i elevens perspektiv bliver det muligt for læreren og eleven sammen formativt at vurdere, hvor eleven er i sin læringsprogression ved at stille feed-back-spørgsmålet: „Hvor er du nu i forhold til målet?“ Derefter kan eleven og læreren sammen arbejde med vigtige feed-forward-spørgsmål: „Hvad er dit næste skridt for at nå målet?“

Dialogen tager selvfølgelig længere tid og skal planlægges, men når læringsintentionen og succeskriterierne er på plads, behøver det ikke at være læreren, som alene giver feedbacken. Det kan eleverne selv gøre indbyrdes og endda med god læringseffekt.

17 Illeris, Knud (2015). S. 182 & 271.

18 Hattie, John (2014). S. 106 & 111.

19 DuFour, Richard & Marzano J. (2015). S. 26.

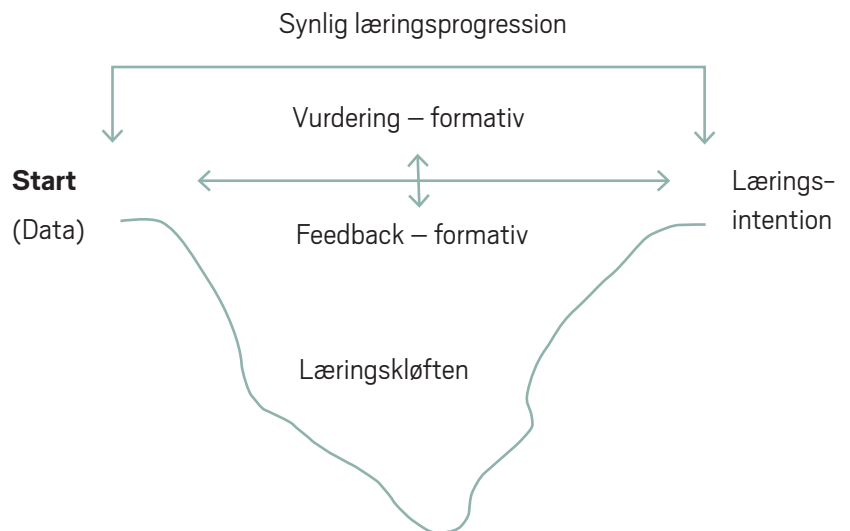
En helhedsforståelse

Min første pointe med eksemplet er, at det er vanskeligt for læreren at give og involvere eleven i formativ feedback, hvis en række didaktiske forhold ikke allerede er på plads: Et datainformeret udgangspunkt, en tydelig læringsintention, succeskriterier og tjeklister. Alle er læringsstrategier, som Hattie anbefaler som særlig effektfulde, og som der arbejdes med i Ontario.

Min anden pointe er, at Hatties læringseffekter i *Visible Learning* bliver meningsløse, hvis de arbejdes med enkeltvis. De får først mening, når de sættes sammen i en helhedsforståelse.

Hvis jeg skulle forsøge at sætte Hatties enkeltstående læringsstrategier ind i en meningsfuld sammenhæng med de fire indledende fordringer i bogen: *Synlig læring – for lærere* som grundlag, kunne den fremstilles som vist nedenfor.

SYNLIG LÆRING I EN HELHED



De fire grundlæggende fordringer om effektiv læringsledelse som grundlag

Som modellen illustrerer er den enkelte læringseffekt afhængig af de andre effekter og kan vanskeligt praktiseres alene. Feedback er afhængig af læringsintentionen, vurdering af læringskløften osv. Det er dog afgørende at være opmærksom på, at denne sammensætning af enkelte effektfulde læringsstrategier i en helhedsforståelse ikke har et evidensgrundlag – ligesom begrebet syn-

lig læring ikke har det. Alligevel mener jeg, det er en gunstig måde at betragte den indbyrdes relation mellem læringsstrategierne på. Den gør det muligt for lærerne at identificere, hvad der skal til for at praktisere synlig læring og formativ feedback.

SYNLIG LÆRING I EN DANSK SAMMENHÆNG

„Vi har sat læringsmål og succeskriterier op for elevernes sociale samspil. Det er vel ok, da det jo støtter elevernes læring“.

Det, at læreren og pædagogen her begrundet det sociale arbejde i klassen som et middel til den fagfaglige læring, viser, at der er elementer hos Hattie, vi skal være meget opmærksomme på. Synlig læring skal ikke medføre, at vi overser eller glemmer væsentlige pædagogiske værdier i vores danske skoletradition.

Problemet er ikke, at der opstilles læringsmål og succeskriterier for det sociale arbejde i klassen. Det mener jeg, der er alt mulig grund til. Det problematiske er, hvis de kun begrundes i og ses som pædagogisk værdifulde, fordi det fremmer elevens fagfaglig læring.

Vi kan ikke ukritisk overtage anbefalingerne i synlig læring, fordi de er ret ensidigt rettet mod den fagfaglige kognitive læring, hvilket citatet kan ses som et eksempel på.

Som jeg læser Hattie, tenderer han til at anbefale fx samarbejde mellem eleverne, fordi det er effektivt for elevens fagfaglige læring. Altså, at samarbejde bliver et middel frem for et mål. Det samme gælder selvregulering, metakognition osv.

Men en lærer i en dansk skole vil ikke kun lære eleverne at samarbejde, fordi det er effektivt for den fagfaglige læring. Kompetencen til samarbejde har *i sig selv* en pædagogisk værdi. Det er centralt, at eleverne lære at samarbejde, fordi det har betydning for deres livsførelse – uanset om det fremmer fagfaglig læring eller ej.

En dansk lærer vil heller ikke kun se elevens læring gennem dennes øjne, fordi det er effektivt for den fagfaglige læring. Læreren vil det også, fordi det *i sig selv* er værdifuldt at anerkende elevens eller det andet menneskes perspektiv – en pædagogisk værdi, som eleven også skal se og lære foruden alt det fagfaglige stof.

Det betyder ikke, at vi skal underkende de mange forskningsresultater, der viser, at fagfaglige aspekter som fx gode læsefærdigheder har betydning for elevens livsmuligheder. De synes nødvendige for at bryde den sociale arv, hvilket gør de fagfaglige aspekter af læringen værdifulde for eleverne.

Pointen er blot, at vi i bestræbelserne på at hæve elevernes fagfaglige niveau ikke skal overse og glemme, at den danske skoletradition har en række pædagogiske værdier og et dannelsesformål, som har værdi i sig selv uanset de fagfaglige resultater.

Hvorvidt danske værdier kan forenes med synlig læring, handler om, hvordan vi opfatter de læringsstrategier, som samles i synlig læring. Skal vi betragte synlig læring fyldt op med fagfagligt indhold, eller skal vi betragte synlig læring som en indholdstom tænkning eller som en didaktisk helhedstænkning, jf. ovenstående.

Jeg mener, at vi skal betragte synlig læring som sidstnævnte. Synlig læring bliver således en didaktisk helhedstænkning, hvorigennem lærere og pædagoger kan eller skal strukturere det indhold, de emner og aktiviteter m.m., eleverne møder igennem en dansk skoledag.

EN OPSAMLING

Jeg har i ovenstående forsøgt at argumentere for, at læreren i arbejdet med elevernes læring skal erstatte begrebet læringsmålsstyret undervisning med Hatties synlig læring. Dette begrundet jeg i tre forhold:

1. Læringsmålsstyret undervisning er en dansk begrebskonstruktion, der ikke har nogen teore-

tisk, politisk eller juridisk forankring. Der er ingen forskningsmæssige belæg for at arbejde med læringsmålsstyret undervisning.

2. SFI-rapporten fastslår, at Hatties forskning og anbefalinger er aldeles brugbare i en dansk skolesammenhæng.

3. forståelse af elevens læringseffekter er veldokumenteret. Jeg vurderer også hans fire pædagogiske fordringer som pædagogisk og didaktisk værdifulde. Derudover ligger de i store træk på linje med en dansk skoletraditions.

Der er dog også forhold, som vi skal være opmærksomme på, når Hattie bringes ind i en dansk skoletradition. Hans tendens til et entydigt fagfagligt fokus står i nogen grad i modsætning til et bredere værdi- og dannelsesbillede i en dansk tradition. Jeg mener dog, der kunne løsnes op for det, ved at betragte Hatties *Synlig læring* som en central del af en didaktisk tænkning.

LITTERATUR

- DuFour, Richard & Marzano J. (2015). *Ledere af læring*. Dafolo. Frederikshavn.
- Hansen, Morten Stokholm red. (2016). *Canadisk pædagogik i skolen*. VIA Efter- og videreuddannelse. Bording.
- Hattie, John & Timperly, Helen m.fl. (2014). *Feedback og vurdering for læring*. Dafolo. Frederikshavn.
- Hattie, John (2014). *Synlig læring og læringens anatomi*. Dafolo. Frederikshavn.
- Hattie, John (2015). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo. Frederikshavn.
- Hyldahl, Kirsten (2014). *Feedback viser vejen til læring*. Dafolo. Frederikshavn.
- Illeris, Knud (2015). *Læring*. Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Imsen, Gunn (2007). *Forventningens motivation*. Kvan. August 2007.
- Skovmand, Kjeld (2016). Skoleforsker: „Læringsmålsstyret undervisning“ er højt spil. *Folkeskolen.dk*. Artikel.
- Ministeriet for børn, unge og ligestilling (2016). *Arbejdet med læringsmål i folkeskolen*.

Winter, Søren C. & Nielsen, Vibeke Lehmann (2013). *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. København.

STYRK DET TVÆRFAGLIGE SAMARBEJDE I DIN ORGANISATION

En uddannelse i facilitering af samskabelse

Uddannelsen **Ledelse af Relationel Koordinering** er et intensivt seks-dages forløb for ledere, konsulenter og koordinatører, der arbejder med at udvikle samarbejdet på tværs af faglige og organisatoriske skel.

På uddannelsen bliver du som deltager i stand til at udvikle tværfaglige og tværorganisatoriske arbejdsprocesser i tæt kobling til din daglige praksis

Tilmeld dig på: joint-action.dk

joint action a/s er et specialiseret konsulent- og videnshus, der arbejder forskningsbaseret på at skabe mere samskabende velfærdspraksis i landets organisationer – samtidig med at vi bibeholder en økonomisk realisme. Vi er eksperter på udvikling af ny ledelse, laver løbende forskning og er værter for den samlende konference om relationel velfærd. Kontakt os når din praksis kræver et velfærdsløft.

jointaction

UDDANNELSER - KONFERENCER – KONSULENTYDELSER - FORSKNING

OM BIDRAGYDERNE

MADS BRANDSEN

er uddannet cand.pæd.fil. på DPU Aarhus Universitet og ejer af konsulentfirmaet Go' Relation. Han er herudover ansat som konsulent og underviser ved VIA University College EVU og læreruddannelsen i Aarhus. Mads har særlig interesse for og indsigt i tankerne bag synlig læring, som han har undervist i og arbejdet med at implementere på forskellige folkeskoler. Han lægger i den forbindelse vægt på, at synliggørelse af elevernes læring tager sit udgangspunkt i lærerens og pædagogens kommunikationen med eleverne.

KENNETH J. GERGEN

er seniorforskningsprofessor i psykologi ved Swarthmore College, og formand for bestyrelsen for Taos Institute. Han er internationalt anerkendt for sine bidrag til socialkonstruktionistisk teori, teknologi og kulturel forandring samt relationel praksis. Blandt hans vigtigste bøger er *Virkelighed og relationer*, *Det mættede selv*, *En invitation til social konstruktion* og *Relationel tilblivelse*.

MARY M. GERGEN

professor emeritus, Penn State University, Brandywine, og grundlægger af Taos Institute. Blandt hendes vigtigste bøger er *Feminist Reconstructions in Psychology: Narrative, Gender and Performance* og *Playing with Purpose: Adventures in Performative Social Science* (med K. Gergen). Sammen med sin mand, Kenneth, redigerer hun *Positive Aging Newsletter*.

CARSTEN HORNSTRUP

ph.d., partner i joint action. Han fokuserer i både sit konsulentarbejde og sin forskning på at udvikle kvaliteten i tværfaglige og tværsektorielle samarbejdsprocesser, primært i offentlige organisationer.

LARS BO JESPERSEN

er intern konsulent i Varde Kommune. Hans primære fokus er på at understøtte strategiske forandringsprocesser i og særligt på tværs af de enkelte forvaltninger.

GRO EMMERTSEN LUND

er organisationskonsulent og underviser i Haslebo & Partnere og ph.d.-studerende ved Utrecht University i Holland. Gro er

uddannet lærer og har en master i evaluering fra SDU. Gro er forfatter og arbejder også som co-serieredaktør ved Dansk Psykologisk Forlag på serien *Relationel Pædagogik*.

MICHELLA TINE RASMUSSEN

er afdelingsleder på Hjortholm Kostskole og er uddannet pædagog. Michella har siden 2004 arbejdet med børn og unge på døgninstitutioner både som medarbejder og afdelingsleder. Michella har netop afsluttet den socialkonstruktionistiske uddannelse for ledere og konsulenter hos Haslebo og partnere.

JACOB STORCH

har med sin internationale profil været banebrydende for systemisk rådgivningspraksis. Jacob har i 2014 etableret en unik ny konsulentforretning, joint action, der bygger bro mellem forskning på Aarhus Universitet og konsultativt arbejde med det formål at skabe liv til en mere samskabende og relationel funderet velfærdspraksis. Jacob er initiativtager og hovedarrangør på den internationale konference *Relationel Velfærd*, hvor han igen viser sig som en stærk innovatør.

Redaktionsgruppen består af:



MARIANNE KØLLE

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



CARSTEN HORNSTRUP

joint action
Søren Frichs Vej 44D
8230 Åbyhøj
Tlf. (+45) 27 13 40 80 /
carsten@jointaction.dk