



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Virkesanalyse og læring i socialt arbejde

Duus, Gitte

Publication date:
2003

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Duus, G. (2003). *Virkesanalyse og læring i socialt arbejde*. Aalborg Universitetsforlag.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

INDHOLD:

Forord	7
---------------------	---

DEL I

Kap. 1: Indledning og overordnet problemformulering

Baggrund	11
Metodens felt	11
Faktorer, der begrunder udvikling af metoden	13
Kvalitet af eksisterende metoders anvendelse	13
Kvalitetspresset på den sociale sektor	14
Det relativt adskilte liv mellem forskning og praksis	16
Opsummering	17
Problemformulering	17
Afhandlingen og dens struktur	20

Kap. 2: Aktionsforskning som forskningsform

Indledning	23
Aktionsforskning	24
Begreber og oprindelse	24
Aktionsforskning relateret til andre forskningstyper	26
To typer aktionsforskning	27
Reason/Bradbury	28
Argyris m.fl.	31
Forskelle og ligheder i aktionsforskningsopfattelser	32
Sammenfatning	34
Aktionsforskning og videnskabsteoretiske paradigmer	35
Indledning	35
Kuhns paradigmeforståelse	36
Inkommensurabilitet og substansen af paradigmeforskelle	37
Paradigmer i aktionsforskning	40
Argyris og kritisk teori	41
Paradigmer hos Argyris m.fl.	45
Reasons/Bradburys participatoriske verdenssyn	46
Det participatoriske verdenssyn i relation til andre verdenssyn	48
Det participatoriske verdenssyn	50
Paradigmer hos Reason/Bradbury	54
Sammenfatning og konklusion	55
Aktionseksperimentet	56

Indledning	56
Det traditionelle laboratorium-eksperiment - et eksempel	57
Aktionseksperimentet - et eksempel	59
Sammenfatning og konklusion	62
Metaforer og begreber i praksis	64
Indledning	64
Metaforer og begreber	65
Metaforer i definering af "reality"	65
Praksisforståelse	71
Flyvbjergs forståelse af Phronesis	71
Schöns problemløsningsperspektiver	73
Argyris' og Schöns defensive perspektiv	75
Sammenfatning af afsnittet	76
Sammenfatning og konklusion	76

Kap. 3: Projektets læringsteoretiske fundering og forskningsdesign

Indledning	79
Designets læringsteoretiske fundering	79
Læring	79
Kolbs erfaringsbaserede læring	80
Gruppelæring	86
Argyris' og Schöns handlelæring	88
Afsluttende kommentarer	90
Problemformulering (operationaliseret)	90
Forskningsdesign	91
Indledning	91
Designets struktur og karakter	92
Designet relateret til problemformulering	95
Data-generering fra de enkelte dele af designet	97
Overvejelser i forhold til aktionseksperimentet	98
Overvejelser i forhold til klassiske kvalitative metoder	100
Afslutning	101

DEL II

Kap. 4: Metoden virkesanalyse

Indledning	105
Metodens overordnede systematik og principper for handling	107
Metodens teoretiske forankring	112
Indledning	112

Overordnede perspektiver i virkesanalyse	112
Metodens strukturering	113
Virksomhedsteori	113
Zonen for den nærmeste udvikling	116
Kvalitetsudvikling	117
Styring af proces	119
Psykodynamisk systemteori	119
Objektrelationsteori	121
Klientcentreret og oplevelsesorienteret rådgivning og terapi ..	123
Afsluttende bemærkninger	125

Kap. 5: 1. fases forløb

Indledende beskrivelser	127
Beskrivelse af den offentlige institution	127
Beskrivelse af den private institution	128
Indgangen til samarbejdet samt ligheder og forskelle	128
Kapitlets og 1. fases indhold og struktur	130
1. fase i den offentlige	131
Udviklingsdialogerne	131
Identifikation af individuelle udviklingspotentialer	139
Placering af individuelle udviklingspunkter i zoner	145
Prioritering af udviklingspunkter	149
Identifikation af gruppens potentiale	152
Sammenfatning af 1. fase i den offentlige institution	160
1. fase i den private institution	161
Udviklingsdialoger	162
Identifikation af individuelle udviklingspotentialer	164
Placering af individuelle udviklingspunkter i zoner	168
Prioritering af udviklingspunkter i den private institution	171
Identifikation af gruppens potentiale	173
Sammenfatning af 1. fase	180
Sammenfatning af 1. fase i de to institutioner	182

Kap. 6: 2. fases forløb

Indledning	185
2. fase i den offentlige institution	185
Fremgangsmåde ved observationer	185
1. observation	188
1. feedback møde	192
2. observation	196

2. feedback møde	199
Ekstra feedback møde	201
3. observation	205
3. feedback møde	209
Sammenfatning af 2. fase i den offentlige institution	211
2. fase i den private institution	213
Indledning	213
1. observation	213
1. feedback møde	215
2. observation	219
2. feedback møde	221
3. observation	224
3. feedback møde	226
Sammenfatning af 2. fase i den private institution	229
Sammenfatning af 2. fase i de to institutioner	231

Kap. 7: Statusinterviews

Indledning	233
Gruppeinterview, den offentlige institution	234
Fremgangsmåde	234
Resultater	234
Sammenfatning af gruppestatus i den offentlige institution	236
Individuelle interviews i den offentlige institution	236
Fremgangsmåde	236
Resultater	237
Sammenfatning af individuel status i den offentlige institution	240
Sammenfatning af status i den offentlige institution	241
Gruppeinterview i den private institution	241
Fremgangsmåde	241
Resultater	242
Sammenfatning af gruppestatus i den private institution	243
Individuelle interviews, den private institution	243
Fremgangsmåde	243
Resultater	243
Sammenfatning af individuel status i den private institution	246
Sammenfatning af status i den private institution	246
Sammenfatning af status i de to institutioner	247

Kap. 8: Evalueringsresultater og diskussion af fund

Indledning	249
------------	-----

Spørgeskemaets opbygning og bearbejdning	249
Opbygning	249
Bearbejdning	250
Besvarelser fra den offentlige institution	252
Besvarelser fra den private institution	257
Sammenfatning af hovedtendenser i de to institutioner	259
Sammenfald	260
Afvigelser	261
Afsluttende bemærkninger	261

Kap. 9: Sammenfattende analyse og konklusion

Indledning	263
Sammenfattende analyse	263
Ændringer i problemløsning	263
Læring	265
Defensive rutiner	269
Fremhævede typer af læreprocesser	271
Diskussion af fund	272
Overvejelser i forhold til virkesanalyse	272
Overvejelser i forhold til defensive tendenser i de to institutioner	274
Konklusion	276

Kap. 10: Overvejelser i forhold til kvalitet

Indledning	279
Reasons og Bradburys skabelon	280
Introduktion	280
Reason/Bradburys spørgsmål relateret til datafremstilling	282
Validitet hos Argyris m.fl.	289
Øvrige forhold vedrørende forskningsprocessen	290
Samspillet mellem forsker og felt	292
Sammenfatning og konklusion	293

Kap. 11: Intentioner og fund relateret til socialt arbejde

Indledning	295
Aktionsforskning og virkesanalyse relateret	295
Kvalitetsudvikling	296
Praksisforskning og videnskabelige netværk	298
Magtudredning af mødet mellem klient og system	299
Læring og begrebsliggørelse	301
Erfaringer med aktionsforskning	304

Sammenfatning og konklusion	305
Litteraturliste	307
Resume	315
Summary	317
Bilag	323

Forord

Når jeg her ved færdiggørelsen af denne afhandling ser tilbage på det forløb, der ligger til grund for tilblivelsen af det færdige resultat, er der én ting, der står tydeligt for mig: Det har overrasket mig, i hvor høj grad jeg har oplevet gennemførelsen af ph.d. forløbet som en stærk følelsesmæssig proces. Jeg har gennem mange år været og er stadig vældig optaget af følelsesmæssige processer, men jeg havde på ingen måder forestillet mig, at det lige præcis skulle være dét område, der skulle aktiveres ved valg af en intellektuel vej.

Refleksioner som ovenstående har jeg haft tilbøjelighed til at betragte som mere eller mindre personlige og ikke af en karakter, der kunne have almen interesse i en forskningsmæssig kontekst. Denne opfattelse har dog ændret sig afgørende under dette forskningsforløb, og jeg mener nu, at fænomenet, jeg har oplevet, har stærk forbindelse til både menneskets læring i almindelighed og ikke mindst læring i socialt arbejde, som er temaet for denne afhandling. Samspillet mellem det følelsesmæssige, det begrebslige og det handlingsmæssige må være af afgørende betydning, når man beskæftiger sig med at skabe rum for sin egen og andre menneskers forandringsprocesser og læring.

Under dette forløb har der været eksempler på, at både jeg selv og nogle af de medarbejdere, der har deltaget i projektet, har været følelsesmæssigt rystede. Efter mine vurderinger har rystelserne i dette forløb overvejende resulteret i, at der er sket betydelig læring. Dette behøver dog langt fra at være tilfældet i alle sådanne situationer, og her er det interessante dels, hvad årsagerne er til, at man rystes og dels, hvad der gør udslaget i resultaterne af sådanne processer. I én af situationerne fra mit eget studieforløb var én af årsagerne, at jeg ikke var i stand til begrebsligt at argumentere for mine synspunkter og ikke mindst forsvare mine intentioner og deraf følgende handlingskonsekvenser. I den omtalte situation blev jeg (heldigvis) så vred og trodsig, at jeg satte mig for at blive i stand til at argumentere for de intentioner, der var mine, hvilket jeg håber er lykkedes i rimeligt omfang.

Men stærk vrede virker ikke i alle tilfælde motiverende for at lære mere. I det sociale arbejde, som ligger mig meget på sinde, er det ofte helt andre omstændigheder, der skal til for at skabe læring. I forhold til at kvalificere arbejdet med at skabe en lærende kontekst er det mit ønske, at mange flere med praktisk erfaring i det sociale arbejde kunne få lejlighed til mere fordybelse på det begrebslige plan. Hvor banalt det end lyder, så hænger dette sammen med mine overordnede visioner, som er i tråd med aktionsforskningens, og som består i ønsket om en bedre verden for mennesker, der lider eller føler sig begrænsede. Således er intentionerne bag det forskningsprojekt, der ligger til grund for denne afhandling, på én gang både grundlæggende faglige og dybt personlige.

Jeg vil gerne udtrykke min dybe taknemmelighed over i dette forløb at have fået tid og mulighed for at fordybe mig i forhold, som har min største interesse. Den forskningsmæssige og teoretiske udforskning har sammen med min tidligere overvejende praktiske forståelse af forandring i det sociale arbejde sluttet en ring i mine erkendelser omkring dette felt. I forbindelse med min interesse for aktionsforskning går mine tanker her ved afslutningen af forløbet tilbage til min første vejleder nu afdøde Professor Tore Jacob Hegland, overfor hvem jeg er taknemmelig for opbakning og inspiration i forhold til aktionsforskning. Senere var jeg selv med til at etablere et netværk af danske aktionsforskere, og i den forbindelse vil jeg gerne takke Kurt Aagaard Nielsen, Per Hjulskov Andersen, Dorthe Serles, Karin Kildedal og Lone Sørensen, som udgjorde den daværende konferencekomité, og som ydede et stort arbejde for at skabe et forum for vores fælles interesse omkring at sætte handling i centrum af forskningsprocessen.

Jeg vil rette en stor tak til min vejleder gennem det meste af forløbet Jan Brødslev Olsen, som bidrog til at skabe det læringsrum, jeg havde brug for, og hvis håndtering af vejledningen afspejler en sjælden kombination af indsigt omkring både indhold og proces. Uden medarbejderne fra de to involverede institutioner havde denne afhandling dog ganske enkelt ikke kunne skrives. Jeg er derfor dybt taknemmelig for alle deltagende medarbejderes uvurderlige bidrag til projektet. Til Inger Kiis skal rettes en stor tak for redigering af afhandlingen, hvilket kostede mange timers vedholdende indsats både indenfor og udenfor arbejdstid.

Det har været af stor betydning for mig gennem denne proces at tilhøre et forskningsmiljø på universitetet, og derfor vil jeg gerne takke medlemmer af forskningsgruppen BARDO for mange interessante diskussioner af både akademisk og eksistentiel karakter. Desuden vil jeg takke Karin Kildedal og Marianne Kristiansen for uvurderlig feedback på min afhandling. Ligeledes er jeg taknemmelig for den interesse, specielt socialrådgiverkolleger har vist mig under mit ph.d. forløb.

Til slut skal der rettes en tak til min familie. Mine forældre Inger og Kaj Duus vil jeg gerne takke for at have givet mig stor viljestyrke til at stå igennem langvarigt hårdt arbejde og dermed overvinde store vanskeligheder på vejen til ens mål. Tom og Sofie vil jeg takke for at have været tættest på hele vejen under de tre års forløb, og Sofie skal have ekstra tak for tegninger til forside og bagside.

Gitte Duus
AAU, juni 2003

Del I

Kapitel 1-3

Kapitel 1

Indledning og overordnet problemformulering

Baggrund

Tilblivelsen af denne afhandling startede på en måde for fire år siden, hvor jeg blev kontaktet af min forhenværende afdelingsleder. Kontakten førte med sig, at jeg i en institution gennemførte et udviklingsprojekt, hvor jeg eksperimenterede med metoder til at skabe faglig udvikling/læring hos medarbejderne i denne institution. Udviklingsprojektet dannede som aktionsforskningsprojekt grundlag for udarbejdelse af mit kandidatspeciale (Duus, 1999). Ud af denne proces sprang en lyst til at udforske yderligere, hvad de metoder, jeg havde anvendt i projektet, kunne bruges til. Da jeg fik mulighed for at lave et forskningsprojekt, udformede jeg en overordnet metode, som jeg senere har kaldt *virkesanalyse*. Idéerne til virkesanalyse blev således udviklet inden forskningsprojektet, mens det overordnede indhold blev beskrevet i den første projektbeskrivelse i forbindelse med ansøgning om stipendium for senere at blive konkretiseret. I forskningsprojektet afprøves metoden virkesanalyse med det formål at skaffe viden om metoden. Dette betyder, at metoden både er skabt på forhånd men også udvikles undervejs.

Metodens felt

Virkesanalyse er en metode. Indenfor socialt arbejde kan en metode eksempelvis defineres således:

Ved metode forstås her en systematik og en række vejledende principper for, hvordan man indsamler viden, der kan kvalificere grundlaget for beslutninger om handlinger. Og en måde, hvorpå man kan eftervise eller tjekke den viden, der er indsamlet. (Socialministeriet, 2001)

Jeg vil gå ud fra de to grundbestanddele i denne definition, nemlig dels en *systematik* og dels en række vejledende *principper for handling*.¹

Metoden er udformet til anvendelse indenfor socialt arbejde. Socialt arbejde defineres af IFSW (International Federation of Social Workers) således:

Det sociale arbejde virker til fremme for social forandring og problemløsning i

¹ Definitionerne i dette kapitel vil udelukkende blive anvendt til indplacering af virkesanalyse, og bliver derfor ikke diskuteret yderligere.

menneskelige og samfundsskabte forhold. Socialt arbejde støtter det enkelte menneske i at frigøre sig fra undertrykkende strukturer og blive i stand til at øge deres trivsel. Ved hjælp af teorier om menneskelig adfærd og sociale systemer griber socialt arbejde ind på de områder, hvor mennesker og miljø påvirker hinanden. Principperne for menneskerettigheder, for ikke-diskrimination og for social retfærdighed er fundamentale for socialt arbejde.

Socialt arbejde kan altså forstås som et *virkefelt*, hvilket kan være vanskeligt helt at skille fra *fag*. Indenfor socialt arbejde eksisterer der således forskellige fag. Typiske fagområder, der findes indenfor det sociale område, er socialpædagogik, socialrådgivning og klinisk psykologi. Et fag kan defineres således:

Det er kombinationen mellem virkefelt, metoder, sandhedskriterier, begreber og teknologi, der danner grundlaget for kundskabsbasen indenfor faget, og som dermed kan siges at definere faget. (Lauvås & Lauvås 1998:41)

Det område, som metoden virkesanalyse er konstrueret til, er mere afgrænset det sociale arbejde med unge, men metoden kan dog anvendes i forhold til andre typer socialt arbejde, hvilket er afprøvet undervejs. I den forbindelse skal det understreges, at virkesanalyse er en indirekte tilgang til klientarbejde, forstået på den måde, at metoden arbejder med at dygtiggøre de medarbejdere, der er ansat til at hjælpe de unge. Mere præcist anvendes metoden direkte i forhold til de ansatte medarbejdere i institutioner, som arbejder med unge med sociale og psykiske problemer. Det nærmere indhold af metoden skal jeg senere beskrive.

Feltet af inddirekte metoder i socialt arbejde har i Danmark de sidste mange år været udtrykt gennem Lis Hillgaard's "vaskemaskineprogram", som indeholder:

12 forskellige "programmer" til brug for en organisations arbejde med personalets udvikling af kvalitet. (Lund, 1997:64/65)

De 12 programmer, som er sat ind i en cirkel (ligesom programmer i en vaskemaskine), består af 12 metoder med eller uden ekstern støtte. Jeg skal ikke her gå længere ind i indholdet af den enkelte metode, men blot liste metoderne op:

1. Grædemur (mentalhygiejnisk ventil)
2. Kollegial samtale
3. Leder-medarbejder samtaler (støtte-vejledning-planlægning)
4. Behandlingsmøder (konferencer)
5. Konsultation
6. Kollegial respons
7. Kollegial supervision
8. Ekspertsupervision (ekstern eller intern)

9. Faglig revision
10. Udviklingssamtale
11. Personaletræning
12. Undervisning

Virkesanalyse er tænkt som en metode med ekstern støtte. Af metoder i vaskemaskineprogrammet, som har denne karakter, er *Konsultation*, *Ekspertsupervision*, *faglig revision*, *personaletræning* samt *undervisning*. Af disse metoder vil jeg vurdere, at supervision er den mest anvendte. Dette begrundes med dels mit kendskab til området, dels at det er den metode, der oftest trækkes frem, når man skal vurdere eller undervise i forhold til faglig udvikling indenfor det sociale område. På socialrådgiveruddannelsen bliver der således undervist og trænet i at give og modtage supervision, mens der ikke undervises i de fire andre metoder. I en stor undersøgelse, som Tine Egelund har foretaget i Norden, som skulle vise noget om retningen indenfor faglig udvikling, har den altovervejende kilde været supervisions litteratur (Egelund, 1999).

Virkesanalyse er således en indirekte metode til kvalificering af socialt arbejde, der implementeres med ekstern støtte. Navnet er sammensat af to begreber, som repræsenterer hver sit af to hovedperspektiver, som metoden henter grundlag fra, nemlig *virke* fra virksomhedsteori (Leontjev) og *analyse* fra det psykodynamiske perspektiv (oprindelig Freud). Desuden er der andre perspektiver, som knytter sig til metoden, f.eks. oplevelsesorienteret rådgivning og terapi. Hvordan perspektiverne anvendes og spiller sammen indbyrdes, samt hvad metoden mere konkret består i, gøres rede for i kapitel 4. Her udfoldes forhold, der begrundet udvikling af metoden.

Faktorer, der begrundet udvikling af metoden

I de senere år har der været diskussioner i den offentlige og faglige debat vedrørende det sociale arbejde og dets metoder til faglig kvalificering. Metodens tilblivelse og udformning er foregået "i dialog" med disse verserende diskussioner på området. Tre hovedlinjer fra denne diskussion begrundet min beskæftigelse med at udvikle og afprøve en ny metode til faglig læring indenfor det sociale arbejde. De tre hovedlinjer vil blive uddybet nedenfor og kan udtrykkes således:

1. Kritik i forhold til eksisterende faglige udviklingsmetoders anvendelse.
2. Presset på den sociale sektor i forhold til at dokumentere og udvikle kvalitet i arbejdet.
3. Et hidtil relativt adskilt liv mellem forskning og praksis i udviklingen af det sociale arbejde i Danmark..

Kritik af eksisterende metoders anvendelse:

Gennem de sidste ca. 5 år har der været en del kritik af nogle af de metoder, der almindeligvis anvendes til at skabe faglig læring indenfor det sociale områder. Kritikken har især kredset om

metoden Supervision. I 1999 stod Tine Egelund for den før omtalte undersøgelse af supervisionens forankring i den nordiske supervisionslitteratur. Her fra fremføres det, at supervision overvejende er forankret i psykologiske teorier og klinisk behandlingsmæssig tænkning (Egelund, 1999:142). Vedrørende de psykologiske teorier rækker disse teorier kun i et begrænset omfang, når man skal forklare menneskers sociale situation, fremsættes det af Egelund (1999:143). For det kliniske islæts vedkommende betyder det, at terapeutiske færdigheder anvendes som redskaber i supervisionsprocessen. Disse perspektiver kan resultere i det metabudskab, at placeringen af det psykiske perspektiv som det centrale ses som den "rigtige" forståelse af det sociale arbejde. Dette sker på bekostning af andre perspektiver som ressourcefremskaffelse, myndighedsudøvelse osv. (Egelund, 1999:143). Egelund finder ligeledes frem til, at nogle supervisionsretninger har en forestilling om en løs kobling til den organisationen, som supervisionen foregår i. Denne forestilling, mener Egelund er meget problematisk, da nordisk empirisk forskning om socialt arbejde viser, at den organisatoriske form har stor indflydelse på karakteren af det sociale arbejde (ibid:146). Således kan konsekvensen være, at der hersker tilfældighed omkring mulighederne for, at nye kompetencer (erhvervet gennem supervision) kan anvendes i de givne organisatoriske rammer (ibid:146). Egelund lægger op til diskussion af, om supervisionen med det eksisterende teorigrundlag modsvarer de behov, der eksisterer for at bidrage til påtrængende forandringer af det sociale arbejde.

En anden fundamental kritik, der har været fremført, er, at der for ofte mangler stillingtagen til, hvilke problemer supervision kan løse, og i særdeleshed hvilke den ikke kan løse (Fehmerling 1999). Således beskriver Fehmerling, hvordan institutioner og organisationer ofte efterspørger supervision, inden nogen har forholdt sig til, hvad problemerne eller hensigterne består i. Fehmerlings artikel bar titlen: *Hvis supervision er svaret - hvad er så spørgsmålet?* Denne titel gav mig den tanke, at alle de modsatrettede følelser, jeg har erfaret at socialarbejdere har haft i mødet med supervision og også andre metoder, måske har været begrundet i, at supervision i nogle tilfælde har været "den forkerte" metode, forstået på den måde, at denne metode ikke kunne løse de problemer, der eksisterede eller udvikle de potentialer, der var brug for at udvikle. Hvis dette er tilfældet, var min konklusion, mangler der metoder.

Kvalitetspresset på den sociale sektor

Indenfor den offentlige sektor er der aktuelt politisk pres på at få dokumenteret de forskellige sociale indsatsers virkning. I denne forbindelse florerer begreber som kvalitetsstyring, målstyring, standarder osv.² Denne tendens kan ses som en slags tidsaktuel strømning, der ligesom på linje med andre organisationer, påvirker det sociale arbejde. Krogstrup påpeger, at disse begreber stammer fra en institutionaliseret standard, som man kunne kalde "mål- og resultatstyring". At

² Begreberne defineres ikke her, men nævnes blot i flæng som repræsentation af en strømning. Enkelte af begreberne defineres i kapitel 4.

noget er en institutionaliseret standard, kan defineres således :

En legitimeret opskrift på, hvordan man bør udforme udsnit eller elementer af en organisation. Det er en opskrift, som fænger, og har fået forbilledlig status for flere organisationer. (Røvik, citeret i Krogstrup, 2001:122)

Denne legitimerede opskrift, mål- og resultatstyring, er der i forhold til det sociale arbejde aktuelt nogen diskussion om.³ Diskussionen drejer sig dels om, om man overhovedet kan indføre kvalitetsstyring i forhold til socialt arbejde og dels om, hvilke konsekvenser dette koncept kan have for de pågældende klienter. Et indlæg i diskussionen beskæftiger sig med at udforske, hvad kvalitet i socialt arbejde kunne bestå i (Nygren, 1999).

Et aspekt af dette kvalitetspres er, at forskere indenfor det sociale område i Danmark fremfører en massiv kritik af det sociale arbejde. Det fremføres bl.a., at systemet fastholder klienter i sygerollen (Berg Sørensen, 2002). Den nyligt tiltrådte eneste professor i socialt arbejde i Danmark sagde i sin tiltrædelsesforelæsning:

Vi är många, som i våra forskningsprojekt har blivit överraskade över den oklarhet - oklarhet över både mål och medel - som tycks råda i det sociala arbetet. (Järvinen, 2002)

Senere i forelæsningen taltes ligefrem om en krise i det sociale arbejde - den største krise i det sociale arbejdes historie (Järvinen, 2002).

Således foregår der aktuelt en debat i det sociale arbejde, som har sit omdrejningspunkt omkring krav til, at det sociale arbejde evidensbaseres. Det vil sige, at der anvendes

...videnskabeligt funderede diagnose- og løsningskategorier eller, i det mindste, som det hedder på svensk: beprövad erfarenhet, hvilket vil sige klinisk gennemprøvede procedurer, hvis effekter har erfaringsmæssigt belæg, uden at de har været genstand for randomiserede studier. (Egelund, 2001)

Denne diskussion, siger Egelund (2001), centrerer sig dog næsten udelukkende om arbejds-metoder og foranstaltninger, dvs. løsningskategorier og stort set ikke om den anden del, nemlig hvordan man finder ud af, hvad der er i vejen, hvilket f.eks. kunne indbefatte diagnose kategorier.

I forbindelse med kvalitetspresset skal til slut fremhæves, at de fremherskende aktuelle politiske vinde, der blæser for privatisering og udlicitering af det sociale arbejde spiller deres rolle i denne debat. Kravene, som i den forbindelse stilles til beskrivelser af opgaver, hvor indholdet ikke mindst skal bestå af økonomiske beregninger i forhold til konkrete ydelser, er med til at øge presset på kvaliteten i det sociale arbejde i Danmark.

³ Eksempler på, hvor debatten er foregået i er tidskriftet *Nordisk Socialt Arbejde* (Krogstrup, 2001) og det danske tidsskrift *Udenfor nummer*, udgivet af Dansk Socialrådgiverforening (Nygren, 2001).

Det relativt adskilte liv mellem forskning og praksis

Indenfor det sociale arbejde i Danmark lever forskningen og det praktiske sociale arbejde et relativt adskilt liv. Det relativt adskilte kan illustreres ved en sammenligning med det medicinske område. Her udføres forskning ofte i forbindelse med den praktiske udøvelse af faget. F.eks. har man forsøg på hospitaler, forestået af læger, som samtidig praktiserer lægegeringen. Her er praksisudøver og forsker i en del tilfælde én og samme person, i hvert fald ansat i samme organisation og med samme grunduddannelse som baggrund. Begrebet "Universitetshospital" vidner om denne sammenkobling mellem praksis og forskning.

Indenfor det sociale arbejde er de praksisudøvende ikke samtidig forskende. Man har den udøvende frontmedarbejder, som typisk er ansat i en kommunal eller amtskommunal organisation, hvor der ikke foregår forskning. Forskningen derimod foregår på Socialforskningsinstitutter, hvor man udfører sektorforskning samt på landets universiteter, hvor der grundforskes. De faggrupper, der udfører arbejdet, er altså almindeligvis ansat i forskellige organisationer og har desuden helt forskellig faglig baggrund: Frontmedarbejderne har en mellemlang uddannelse, socialrådgiver eller pædagog, mens forskerne har en akademisk uddannelse f.eks. sociolog eller politolog samt forskeruddannelse. Den tidligere refererede udtalelse fra Professor Järvinen vidner om denne adskillelse (Järvinen, 2002). "Vi" må være "vi forskere", som er blevet overraskede over at se, hvor galt det står til med det arbejde, som "de" "frontmedarbejderne" udfører. Om Järvinen's billede holder, skal jeg ikke gå ind i her, men måden at formulere sig på illustrerer den før omtalte opsplitning mellem forskning og praksis.

En seniorforsker ved AKF (Amternes og Kommunernes forskningsinstitut) fremhæver et forhold, som måske kunne være en konsekvens af den adskilthed, som er beskrevet ovenfor: Leena Eskelinen fremfører, at både den offentlige debat og den hidtidige forskning indenfor de sociale forvaltninger ofte har rettet stærk kritik mod frontmedarbejderne og deres arbejde. Samtidig har forskningen været præget af, at der har været få eller manglende bidrag til udvikling af praksis. Lena Eskelinen fremfører, at det har været meget småt med interesse for ...*hvordan arbejdet som frontlinjemedarbejder i socialforvaltningen påvirker socialarbejdere på længere sigt*. Dette på trods af at man fra socialpsykologisk forskning ved, at disse påvirkninger har betydning for kvaliteten af arbejdet. Leena Eskelinen slår til lyd for, at kvaliteten af det sociale arbejde betragtes som et fælles anliggende, som alle, der har med feltet at gøre, må bidrage til (Eskelinen, 2001).

Der tegner sig således et billede af socialt arbejde med uklarheder og måske lav kvalitet på den ene side og et forskersamfund på den anden side, som overvejende kritiserer frontmedarbejdere og deres arbejde. Leena Eskelinens forslag, om at forskningen i højere grad skulle frembringe bidrag til udvikling af praksis, mener jeg indeholder store potentialer. Det er i dette perspektiv, at forskningsprojektet og nærværende afhandling skal ses. Arbejdet på mere dialog mellem forskning og praksis, således at især forskningen i højere grad kan informere praksis, kommer for det første til udtryk i udformningen af virkesanalyse, som benytter sig af flere metoder fra

forskningsverdenen. Den anden måde, afhandlingen beskæftiger sig med dette perspektiv, er i udforskningen af, om aktionsforskning er en anvendelig forskningsmetode til udvikling af metoder i det sociale arbejde.

Opsummering

Det er med baggrund i tre forhold, at udviklingen af en metode samt forskningsprojektet skal ses: Et tilsyneladende behov for flere metoder til faglig udvikling, øgede krav til dokumentation og udvikling af kvalitet samt et formodet potentiale i et øget samspil mellem forskning og praksis. Udviklingen og udforskningen af virkesanalyse skal således ses som et supplement til eksisterende metoder. Hvordan virkesanalyse relaterer sig til de tre ovenstående forhold, ridses kort op nedenfor og uddybes senere i en beskrivelse af metoden.

Ad. 1. Metoden indeholder en 1. afdækkende fase, som består af en helhedsanalyse, der tjener til frembringelse af grundlag for stillingtagen til intervention. Det organisatoriske aspekt er en delfaktor i denne analyse.

Ad. 2. Virkesanalyse arbejder med perspektiver fra kvalitetsudvikling i direkte forbindelse med praksisudøvelsen.

Ad. 3. Virkesanalyse anvender metoder til vidensopsamling i kombination med praksis' egne metoder til berigelse af praksisudøvelsen: I 2. fase kombineres direkte observation af praksisudøvelse med fælles analyse af praksis.

Problemformulering

Som nævnt ovenfor, er der to spor i problemformuleringen, dels undersøgelsen af metoden virkesanalyse (kaldes her A-sporet), og dels undersøgelsen af aktionsforskning (kaldes her B-sporet). Her udfoldes først A-sporet.

I forbindelse med problemformuleringer i problembaseret indlæring, opridses Olsen og Sørensen (1999:13) to forskellige typer projekter:

Det beskrivende projekt, som relaterer sig til spørgsmål begyndende med *Hvilke?*

Det årsagssøgende projekt, som relaterer sig til spørgsmål begyndende med *Hvorfor?*

Det empiriske projekt er overordnet handlingsrettet. Handlingsrettede projekter relaterer til *Hvordan?* Skal man beskæftige sig med *hvordan*, indeholder dette imidlertid også de to andre aspekter, *hvilke/hvad* og *hvorfor*.⁴ Derfor er alle tre aspekter væsentlige og kan indgå i

⁴ I kapitel 2, udfoldes det handlingsrettede aspekt yderligere.

problemformuleringen. Som Olsen og Sørensen siger, så er man i det beskrivende projekt interesseret i hvad *der er*, mens fokus i det årsagssøgende er *forklaringer*. I et handlingsrettet projekt samler interessen sig om iværksættelse af processer og dermed *handlings strategier*, men til dette forudsættes viden om både hvad der er og forklaringerne herpå. Uden at definere begreberne nøje kan det første problem formuleres på følgende overordnede måde:

A) *Har metoden virkesanalyse hensigtsmæssige virkninger på medarbejdernes praksisudøvelse?*

Hvis ja, hvordan virker den og hvorfor?

Det er altså metodens hensigtsmæssighed, jeg vil undersøge. Når dette skal ske i en kompleks virkelighed, må der melde sig mindst følgende to spørgsmål:

- 1) Hvilke kriterier opstilles for hensigtsmæssighed?
- 2) Hensigtsmæssighed i forhold til hvad? Her drejer det sig altså om hvilken retning udviklingen skal tage, for at man kan tale om hensigtsmæssig faglig udvikling.

Ad 1) Man kunne opstille forskellige kriterier for at metoden synes hensigtsmæssig, f.eks.:

- 1) At man kan komme i dialog med medarbejderne (min vurdering).
- 2) At medarbejderne oplever, at metoden er hensigtsmæssig.
- 3) At medarbejderne ændrer adfærd indbyrdes.
- 4) At metoden bliver så indarbejdet, at de selv kan arbejde videre med den.
- 5) At praksisudøvelsen ændrer sig, f.eks. at samspillet mellem medarbejderen og den unge på medarbejderinitiativ ændrer sig.
- 6) At resultater kan ses i forhold til de unges velbefindende.

I undersøgelsen er det overordnede fokus lagt på kriterium 5), dvs. ændringer i praksisudøvelsen. Kriterierne 2) og 3) indgår som underbyggende eller afkræftende undersøgelser. Kriterium 1) er ikke ambitiøst nok i forhold til fokus for undersøgelsen og punkt 6) er temmelig vanskeligt at vælge med den tidsramme, jeg har til rådighed.⁵ Punkt 4) er ikke valgt som kriterium, men bliver diskuteret i forbindelse med aktionsforskningsperspektivet.

Ad 2) Det andet spørgsmål drejer sig om retningen af den udvikling, som ændringerne i praksisudøvelsen peger i.

⁵ Skulle man dokumentere resultater med de unge, måtte man nødvendigvis have en meget lang tidshorisont, hvor der kunne kigges på langtidsvirkninger hos klienter, der har været indskrevet på institutionerne før og efter implementering af metoder.

Virkesanalyse er en ramme metode, som giver medarbejderne plads til selv at definere, hvad de gerne vil lære noget om. Der er altså i metoden ikke indeholdt noget absolut mål eller produkt i forhold til de unge eller medarbejdernes praksisudøvelse. Indeholdt i metoden er derimod medarbejdernes formulering af mål i forhold til deres egen praksisudøvelse. Denne formulering er genstand for fælles kritisk analyse bl.a. i forhold til institutionens målsætning (se nærmere i kapitel 4 om metoden), og det er således disse egne formuleringer, udsat for kritisk analyse, der bliver genstand, når der skal vurderes retning.

A-sporet kan nu i problemformuleringen opstilles med følgende ordlyd:

A Sker der under implementeringen af virkesanalyse ændringer i medarbejdernes praksisudøvelse i forhold til de definerede mål?

Hvis ja, hvilke, hvordan og hvorfor?

Hvor i forløbet sker der ændringer?

Den ovenstående formulering vil blive uddybet og operationaliseret i forbindelse med præsentation af teoretiske perspektiver på undersøgelsen i kapitel 3.

Den empiriske del af projektet, hvor disse problemstillinger er undersøgt, er udformet som et aktionsforskningsprojekt. Denne form for forskning beskæftiger sig med at udforske handlingen - aktionen, og i forskningsprocessen indgår handling som en del af forskningsprocessen. Samtidig med at aktionsforskningstilgangen er valgt, fordi problemformuleringen lægger op til at identificere forandringer i handlinger, er den også valgt for at undersøge dens anvendelse indenfor udvikling af det sociale arbejde. Således kan B-sporet i problemformuleringen tilføjes:

B Er aktionsforskning en anvendelig forskningsmetode til udvikling af metoder til faglig læring i det sociale arbejde?

Denne del af problemformuleringen undersøges på forskellige niveauer fra et overordnet videnskabsteoretisk niveau ned til valg og operationalisering af begreber, der er i stand til at beskrive afgørende karakteristika ved forandringsprocesser. F.eks. udfoldes betydningen af, at de begreber, der benyttes, indfanger handlingens "væsen".

Afhandlingen og dens struktur

Afhandlingen falder i 2 dele, og er bygget op således, at hele den empiriske del udgør del II, dvs. undersøgelsen af virkesanalyse (A-sporet). Del I udgøres af hele den forskningsmæssige tilgang fra videnskabsteoretisk niveau til teoretiske forskningsperspektiver, dvs. positionering i forhold til den empiriske del (A-sporet) og samtidig den største del af undersøgelsen af forskningsmetodens relevans for udvikling af metoder i socialt arbejde (B-sporet). Den sidste del af denne problematik samles op i kapitel 11, ligesom der her perspektiveres i forhold til de empiriske konklusioner. I nedenstående oversigt er vist, i hvilke kapitler de to spor behandles:

Indhold	Spør
Del I	
Kap 1: Indledning og overordnet problemformulering	A / B
Kap 2: Aktionsforskning som forskningsform	A / B
Kap 3: Forskningsprojektets teoretiske fundering og design	A / B
Del II	
Kap 4: Om virkesanalyse	A
Kap 5: 1. fase's forløb	A
Kap 6: 2. fase's forløb	A
Kap 7: Statusinterviews	A
Kap 8: Evalueringsresultater	A
Kap 9: Sammenfattende analyse og konklusion	A
Kap 10: Overvejelser i forhold til kvalitet	A
Kap 11: Intentioner og fund relateret til socialt arbejde	A / B

De to undersøgelser har således i afhandlingen et dialogisk forhold til hinanden, idet den ene informerer den anden. Desuden kan man sige, at afhandlingen beskæftiger sig med to metoder, som hele processen igennem har spillet sammen. De to metoder er:

- 1) *Virkesanalyse* som metode til faglig læring - metoden som afprøves og undersøges empirisk i projektet.
- 2) *Aktionsforskning* som forskningsmetode, der anvendes til at udforske virkesanalyse, men som samtidig undersøges videnskabsteoretisk og metodisk i forhold til udvikling af socialt arbejde.

De to metoder er i spil på samme tid, hvor den ene metode anvendes til at udforske den anden metode. Det skal understreges, at teorigrundlaget i de to metoder derfor har forskellig status. Forskningsdesignets teorigrundlag har *analysestatus* i forskningsprocessen. Det vil sige, at det er disse teorier (beskrevet i kapitel 3), der ekspliciteres i analyser og tolkninger i den empiriske

undersøgelse. Teorigrundlaget i virkesanalyse har *grundlagsstatus*, hvilket betyder, at disse teorier ikke ekspliciteres i forskningsprocessen men ligger som en beskrivelse af mening og intention i metoden.

En del af teorien er dog fælles for begge metoder, både virkesanalyse og “aktionsforskning”, hvilket kan gøre adskillelsen vanskelig. For at fastholde en skelnen og en nogenlunde klar position de to metoder imellem har jeg valgt at beskrive de to metoder og det anvendte teorigrundlag adskilt i hver sit kapitel (henholdsvis kapitel 3 og 4). Afhandlingen igennem forsøger jeg skriveteknisk at bevare denne adskillelse.

Kapitel 2

Aktionsforskning som forskningsform

Aktionsforskning kendetegnes af at:

- Forskeren deltager i løsningen af praktiske problemer
- i samarbejde med andre,
- og at denne deltagelse i praktisk arbejde også er en lærings- eller forskningssituation for forskeren. (Gustavsen og Sørensen, 1995:55)

Indledning

Dette kapitel har to formål: For det første tjener det til at redegøre for projektets tilgang til aktionsforskning, og for det andet udgør kapitlet den teoretiske besvarelse af spørgsmålet om aktionsforskningens anvendelse i udviklingen af metoder i socialt arbejde (B-sporet). Den erfaringsbaserede besvarelse er placeret i kapitel 11. Kapitlet indeholder fire hoveddele, *en forskningstypologisk, en videnskabsteoretisk, en metodologisk samt en begrebslig del*. Den røde tråd i kapitlet er at undersøge og præcisere på disse forskellige niveauer, hvad der er afgørende, når man forskningsmæssigt beskæftiger sig med handling og ændring af handling. Det er altså sigtet at tilstræbe en vis klarhed på alle niveauer fra videnskabsteoretisk paradigmatisk udgangspunkt til anvendelse af metaforer og begreber i analyser og dokumentation af processerne. Grundet denne trang til afklaring på alle niveauer er kapitlet blevet relativt omfattende

I undersøgelsen har jeg valgt at tage udgangspunkt i to hovedbidrag, som jeg foruden Kurt Lewin er jeg inspireret af. Det ene er Peter Reasons og Hilary Bradburys introducerende og afsluttende kapitler i *Handbook of Action Research* (2001), mens det andet er Chris Argyris's, Robert Putnams og Diana Mclain Smiths *Action Science* (1985). For begge bidrags vedkommende vil jeg supplere med litteratur, som de selv identificerer sig med. Det er gennem behandlingen af disse to bidrag, at projektets egen position formuleres.

Kapitlet lægger i første del ud med en ultra kort "in-tuning" på *aktionsforsknings begrebet* samt dets forbindelse til aktionsforskningsudviklingen i Norden. Ellers tjener den første del til at placere de to bidrag og projektet som *forskningstype*, mens den anden indplacerer projektet i forhold til *videnskabsteoretisk paradigme*. Jeg definerer mit projekt som et **aktionsforsknings-eksperiment**, og derfor omhandler tredje del af kapitlet *metodologiske overvejelser* i forhold til eksperimenter samt en klarlægning af karakteristika ved aktionseksperimentet. Den fjerde og sidste del består i overvejelser, som også kunne betegnes som metodologiske, og som forholder sig til betydningen af hvilke *metaforer og begreber*, man anvender til beskrivelse og indfangelse

af praksis og handlingens væsen. Grundet opfattelsen, at forskning i handling må være forbundet med anvendelse af begreber, der evner at indfange handlingens væsen, påbegyndes præsentation af begreber derfor allerede i slutningen af dette kapitel.

Aktionsforskning

Begreber og oprindelse

Aktionsforskningsbegrebet stammer i faglitteraturen fra Kurt Lewin's skrifter i 1940-erne (Gustavsen og Sørensen, 1995). En meget central artikel er i denne forbindelse *Action research and Minority problems* (1946), hvor Lewin beskriver en systematik i aktionsforskning, og hvor han understreger handlings aspektet, idet han siger:

The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social ingeneering. It is a type of action-research, a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that produces nothing but books will not suffice.
(Lewin, 1946:144)

Lewins udlægning af aktionsforskning er udgangspunktet for mange aktionsforskere i Europa og USA. Om Lewin også er udgangspunktet for aktionsforskning andre steder i verden, er mere tvivlsomt, ligesom nogle af dagens aktuelle aktionsforskere anfører, at der andre steder i verden har eksisteret aktionsforskning inden Lewin (Reason, 2002).⁶

Internationalt findes der aktuelt mange begreber, som svarer til eller er i familie med aktionsforskningsbegrebet. Nogle af de mere markante er *Action Science* (Argyris, Putnam & McLain Schmith, 1985) og *Participatory Action Research (PAR)* (Foot White, 1991). Derudover findes der f.eks. betegnelser som *Action learning, praxis research, action inquiry* m.fl. (Andersen, 1999:132).

Indenfor den nordiske aktions forskning er begrebet *aktionsforskning* flittigt brugt. I Norge er der eksempelvis på Arbejdsforskningsinstituttet i Oslo en høj koncentration af forskning, som defineres som aktionsforskning. Clausen og Lorentzen (1992) beskriver en nordisk udvikling fra en mere bred opfattelse af aktionsforskning til en spaltning af traditionen i to retninger, som har forskelligt sigte, og som samtidig repræsenterer en tvetydighed, som ligger i aktionsforskningsbegrebet fra begyndelsen:

1. En teknokratisk-funktionalistisk tradition, som har til formål at

⁶ Kurt Lewin er berømt for det, der hos nogle kaldes aktionsforskningscirklen eller aktionsforsknings-trekanten. Den består i et vedvarende skift mellem henholdsvis *planlægning, aktion (handling) og undersøgelse* (Lewin, 1948).

...færdigudvikle eller implementere et politisk valgt koncept eller program.

(Clausen & Lorentzen (1992:17))

2. En kulturradikal-progressiv tradition, som

...er kendetegnet ved at solidarisere sig med underprivilegerede grupper i samfundet... og, Tendentielt sigtes mod at ophæve grænsen mellem forsker og social eller politisk aktør.

(Clausen & Lorentzen, 1992:17)

I Norden var det den kulturradikal-progressive tradition, der dominerede aktionsforskningen i 70-erne. Denne kritiske form af aktionsforskningen har op gennem 70-erne kæmpet med mange problemer, som ikke mindst bestod i legitimeringsproblemer indenfor det etablerede forskningssystem. En væsentlig kritik her var, at aktionsforskningen ofte bestod i teoriløse handlinger og således var "mere aktion end forskning" (ibid:19).

I kølvandet af den omfattende kritik og afstandstagen til aktionsforskningen fra både politisk og forskningsmæssigt hold er der opstået nye begreber, som definerer sig indenfor handlingsrettet forskning. Eksempler på dette er *Dialogforskning*, *empowerment evalueringer* og *forskningsbaseret erfaringsopsamling* (ibid:31, Høgsbro & Rieper, 2001).

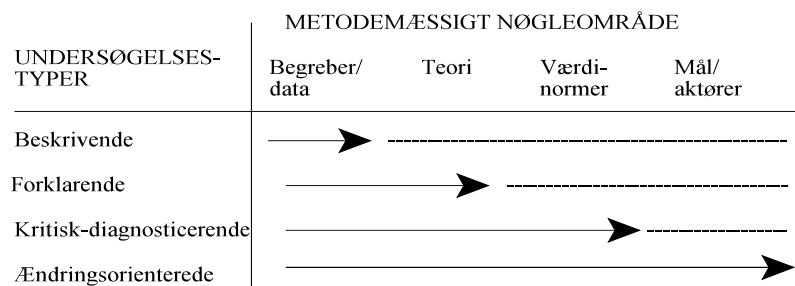
Aktionsforskningsbegrebet har måske i Danmark haft endnu flere problemer, end f.eks. i Norge og Sverige. I hvert fald har der gennem de sidste to årtier i Danmark ikke eksisteret et landsdækkende eller blot samlet forskningsmiljø omkring aktionsforskning. Høgsbro og Rieper hævder, at aktionsforskning ikke tjener brede samfundsmæssige informations- og vidensinteresser men i stedet identificerer sig med de involveredes varetægelse af egne interesser i (Høgsbro og Rieper, 2001). Denne udlægning og opfattelse af aktionsforskningen i Danmark, som jeg ikke helt deler, er måske et udtryk for dele af forskersamfundets kritik af den tidligere aktionsforskning, hvilken kunne sammenfattes i udsagnet "mere politisk aktion end forskning".

I forbindelse med det sociale arbejde har Tore Jacob Hegland i Danmark været primus motor i implementeringen af aktionsforskning med sit omfattende arbejde omkring "De Kollektive børne- og ungdomsmiljøer" (Seeman og Bømler, 2002). Hegland fastholdt i modsætning til mange andre danske forskere aktionsforskningsbegrebet. Derimod har det de sidste 15-20 år været småt med aktionsforskningsaktiviteterne indenfor det sociale område i Danmark.

I forbindelse med etablering af en aktionsforskningkonference i 2002 samt et dansk netværk for aktionsforskere, har jeg sammen med de øvrige i planlægningskomitéen oplevet vidt forskellige reaktioner på initiativet. Nogle forskere er helt klart ikke interesserede i at definere sig under aktionsforskningsbegrebet, mens andre (de der kom til konferencen) viste udelt begejstring. Til dette begreb aktionsforskning knytter der sig åbenbart en del sympatier og antipatier. I denne afhandling er selve begrebet *aktionsforskning* bibeholdt. Hvad der lægges i begrebet, vil blive nøjere afklaret i løbet af de næste afsnit.

Aktionsforskning relateret til andre forskningstyper

Aktionsforskning defineres forskelligt indenfor forskellige forskningsmiljøer, men uomtvisteligt er det, at aktionsforskning har et handlingsaspekt. En model, som illustrerer forskellige forskningstyper, findes hos Andersen og Gamdrup (1994). Andersen og Gamdrup opstiller fire typer: *Den beskrivende*, *Den forklarende*, *Den Kritisk-diagnostiske* og *Den Ændringsorienterede*.⁷ Hos Andersen og Gamdrup er nogle forskningstyper eller undersøgelsestyper, som det kaldes indeholdt i andre (se figur 1 nedenfor).



Figur 1: *Metodemæssige nøgleområder ved forskellige undersøgelsestyper.* (Andersen og Gamdrup, 1994:42)

Figuren skal illustrere nogle nøglespørgsmål, der efter forfatterens mening er centrale at forholde sig til i de forskellige undersøgelsestyper. Dette skal jeg ikke komme nærmere ind på her, men i stedet vil jeg blot anvende figuren til at illustrere min opfattelse af ændringsorienterede eller handlingsrettede undersøgelser som ikke udelukkende forskellig fra andre typer men i højere grad indeholdende andre typer, samtidig med at de adskiller sig. Således indeholder aktionsforskning ofte et både beskrivende, forklarende og kritisk-diagnostisk perspektiv.

Launsø og Rieper opererer ligeledes med 4 forskellige typer forskning indenfor forskning om og med mennesker, men i modsætning til Andersen opstilles de fire typer *Den beskrivende*, *Den forklarende*, *Den forstående* og *Den handlingsrettede* i adskilte kolonner (Launsø og Rieper, 2000:36). Aktionsforskning kategoriseres i den handlingsrettede forskning sammen med formativ evaluering.⁸ Problemet med denne model bliver, at forsøget på at lave denne stringente opdeling

⁷ Ændringsorienterede undersøgelser defineres her som: *...undersøgelser, der indebærer, at deltagerne selv foretager praktiske handlinger med det formål at ændre forhold indenfor den genstand, der undersøges.* (Andersen og Gamdrup 1994:40).

⁸ Formativ evaluering defineres således af Launsø og Rieper: *Formativ (eller udviklingsorienteret) evaluering er benævnelsen for en evalueringsform, hvor anvendelsen af evalueringens resultater finder sted*

ikke tager højde for, at aktionsforskning faktisk ofte indeholder en del af de andre forsknings typer. Dette gør sig netop i høj grad gældende for dette projekts vedkommende.

På trods af den problematiske opdeling fra Launsø og Rieper fremføres imidlertid nogle relevante punkter, hvor den handlingsrettede forskning adskiller sig fra andre typer forskning. Kernespørgsmålet for handlingsrettet forskning og dermed aktionsforskning er, hvordan aktører udvikler indsigter og handlinger ud fra viden, som tilegnes under forskningsprocessen. Forskningsprocessen er her, i modsætning til de andre typer forskning, en del af genstandsfeltet (Launsø og Rieper, 2000).

Et andet meget væsentligt punkt, hvor på aktionsforskning og handlingsorienteret forskning adskiller sig fra andre typer af forskning, er forskningens anvendelsesorientering. Anvendelse og formidling er indbygget i forskningsprocessen i modsætning til andre typer forskning, hvor anvendelsen ligger udenfor forskningsmetodikken (Launsø og Rieper :34). I aktionsforskning betragter man netop ikke anvendelse og forskning som to adskilte processer. Dette har at gøre med, at det på en måde er anvendelsen, man forsker i, hvorfor det ikke nytter at skyde denne udenfor metodikken. Fordi det som nævnt ovenfor er måden, hvorpå der udvikles handlinger, der er kernespørgsmålene, skal man tværtimod have handling ind i centrum af forskningsprocessen, så dette kan udforskes. Dette punkt skal jeg gøre mere uddybende rede for senere i dette kapitel i en sammenligning af aktionseksperimentet og et traditionelt laboratorie eksperiment.

To typer aktionsforskning

I afklaringen af position og tilgang indenfor aktionsforskning, tages udgangspunkt i to forskellige bidrag indenfor aktionsforskningslitteraturen.

Det ene bidrag er introduktion og afslutning på *Handbook of Action Research*, som er skrevet af redaktørerne Peter Reason og Hilary Bradbury. *Handbook of Action Research* udkom i 2001 og indeholder 45 bidrag fra aktionsforskere verden over, som strækker sig over knap 500 tætskrevne sider, hvilket således betragtes som noget af en manifestation. At publikationen netop udkom ved indgangen til et nyt årtusinde understreger intentionen om at bidrage ved indgangen til en ny æra.

Det andet bidrag består hovedsageligt af Chris Argyris', Robert Putnams og Diana Mclain Smiths *Action Science* (1985). Dette begreb og bidragene er tæt forbundet med teoridannelse omkring *organizational learning*, som Argyris har arbejdet sammen med Donald Schön om.

Begrundelsen for at vælge de to bidrag er, at der er elementer i begge bidrag, som er vurderet væsentlige i forhold til projektet, som overordnet drejer sig om etablering af læringsprocesser i

mens evalueringen gennemføres i samarbejde mellem evaluator og indsatsens brugere og/ eller medarbejdere og/eller ledelse. (Launsø og Rieper, 2000:39)

det sociale arbejdes praksis.⁹ Hvad der er hentet fra de to bidrag og hvorfor, vil fremgå af hele dette kapitel.

Det skal understreges, at de to bidrag har et forskelligt perspektiv. Det første er optaget af at formulere en overordnet forståelse af aktionsforskning, som har til hensigt at fungere som en slags paraply for megen forskellig aktionsforskning. Det andet bidrag fokuserer i højere grad på at formulere et afgrænset perspektiv, som både definerer sig i modsætning til andre typer af forskning, men som også afgrænser sig i forhold til andre typer af handlingsrettet forskning og aktionsforskning. Man kunne gøre den indvending, at de to bidrag pga. disse forskellige perspektiver ikke kan sammenlignes, men at man i stedet skulle se det ene perspektiv overordnet det andet. Hvorfor en sådan enkel løsning er mere kompliceret end som så, skal jeg vise senere i dette kapitel. Indtil da vil jeg blot fastholde, at begge perspektiver formulerer et perspektiv på aktionsforskning.

I min undersøgelse af de to bidrags opfattelse af aktionsforskning har jeg arbejdet mig frem til nogle fokuspunkter, som danner struktur for, hvad der kan beskrive karakteristika ved de to forskningstyper. Disse er:

- *Forskningsform*
- *Formål*
- *Out put*
- *Genstandsfelt*
- *Tilgang i udgangspunkt*
- *Proces tilgang*
- *Informant position*

De 7 fokuspunkter er udviklet med udgangspunkt i Reasons/Bradburys model, som skitseres nedenfor, samt i dialog med de to tekster. De to bidrag gennemgås først kort, hvorefter der fremlægges en stikordoversigt over de to bidrags position i forhold til de 7 punkter.¹⁰

Reason/Bradbury

Reason og Bradbury mener ikke, der findes noget kort svar på, hvad aktionsforskning er. De kalder deres udlægning en arbejdsdefinition, og denne bliver der arbejdet videre på både gennem

⁹ De to bidrag repræsenterer to ud af tre nyere udgaver af aktionsforskning, som Reason omtaler: *Co-operative inquiry*, som han selv og Bradbury bidrager til, *action science*, som også behandles her samt *participatory action research (PAR)*, bl.a. formuleret af William Foote White (Kristiansen & Bloch-Polsen, 2000, henv. til Reason, 1994). Den sidste retning behandles ikke her, og kendetegnes bl.a. af en politisk mere eksplicit tilgang.

¹⁰ Gennemgangen af de to bidrag følger ikke rækkefølgen i den opstillede liste af de 7 punkter.

deres egne bidrag og andres gennem hele bogen (Reason & Bradbury, 2001b:1). Aktionsforskning, som jeg oversætter deres *action research* med

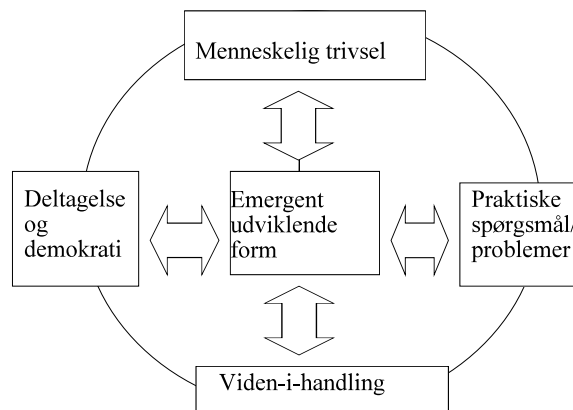
...is a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing in the pursuit of worthwhile human purposes, grounded in a participatory worldview, which we believe is emerging at this historical moment. (ibid:1)

Reason og Bradbury definerer altså aktionsforskning i sammenhæng med et bestemt verdenssyn, som de ganske vist med afsæt i megen anden litteratur selv har formuleret samlet. Derved tydeliggøres aktionsforskningens forbindelse til nogle af de overordnede perspektiver, hvilke jeg senere skal vende tilbage til. Reason og Bradbury tilføjer, at aktionsforskning forsøger at sammenbringe aktion og refleksion ligesom teori og praksis, og det understreges, at det vel og mærket er med andres deltagelse, og at det foregår i stræben efter praktiske løsninger på problemer, der af folk opleves som presserende. Sagt med deres egne ord:

..., in participation with others , in the pursuit of practical solutions to issues of pressing concern to people, and more generally the flourishing of people and their communities. (ibid:1)

Det overordnede generelle mål er således det enkelte menneskes og dets fællesskabers trivsel på den måde, at der hersker en formuleret hensigtserklæring med forskningen. Reason og Bradbury pointerer da også, at aktionsforskning godt nok er en praksis for systematisk vidensudvikling, men at den adskiller sig fra traditionel akademisk forskning på flere punkter: For det første har aktionsforskning en anden form, den har et andet formål, baserer sig på andre relationer, og adskiller sig i sin forståelse af viden og sit forhold til praksis (ibid:1).

Reason og Bradbury opridser fem træk, som karakteriserer aktionsforskning bredt, og som afspejler denne adskillelse fra traditionel forskning, som er omtalt ovenfor. Indenfor denne brede opfattelse, tilføjer de, hersker der naturligvis mange varierende udgaver i praksis. I figur 2 nedenfor er de fem karakteristika indplaceret.



Figur 2: Aktionsforskningens karakteristika (Reason & Bradbury (2001b p2) (min oversættelse)

Forfatterens egen fremstilling af ovenstående figur er ikke en stringent punktvis gennemgang af de afgrænsede punkter men fremstår mere som en samlet tekst, hvor de forskellige aspekter flyder over i hinanden. Følgende fremlæggelse af figuren er derfor delvist baseret på egen fortolkning af, hvilke punkter der præcist refereres til i teksten.

For det første er et af formålene med aktionsforskningen at producere praktisk viden, som er brugbar for folk i deres daglige liv. Dernæst understreger Reason og Bradbury, at det drejer sig om at producere praktiske løsninger men i sammenhæng med refleksion, da dette også er en del af at kunne handle. Forfatterne tager her afstand fra det de kalder "blind viden", som de kalder handling uden refleksion, og det understreges, at aktionsforskning i høj grad handler om at skabe nye former for forståelser. Disse aspekter af aktionsforskningen er, så vidt jeg kan se, afbildet i nederste og højre firkant i figuren, som *viden-i-handling* og *praktiske spørgsmål*. Det tredje aspekt, som er det øverste i figuren, drejer sig om, at den viden og måske især teorier, der opsamles, bredt bidrager til at forbedre menneskers og samfunds *trivsel*, hvilket er afbildet øverst i figuren. Dette omfatter både økologi, samværsformer osv. Som fjerde aspekt kommer det partecipatoriske, altså det *deltagende* aspekt, som ses til venstre i figuren. Her er udgangspunktet, at mennesker handler på baggrund af deres egen skabelse af mening, og at fællesskaber kræver fælles meningsdannelse og kollektiv handling. Derfor er aktionsforskning kun mulig *med, for* og *af* enkeltpersoner og fællesskaber (Reason & Bradbury 2001b:2).

Det ideelle er, at dette demokrati aspekt er gennemgående i alle processer af forskningen, helt fra etablering af det vi i Danmark kalder problemformulering, altså de forskningsspørgsmål, der stilles fra starten. Det femte og sidste aspekt, som er placeret i midten af figur 2, er, at aktionsforskning i høj grad er et udviklingsforløb, hvor nye ting opstår undervejs i processen, altså det *emergente* aspekt. Viden betragtes her som en levende udfoldende proces, som også er baseret i hverdagserfaring. Aktionsforskning fører ikke kun til praktisk viden men også til nye kompetencer til at skabe viden.

Argyris m.fl.

Argyris, Putnam og McLain Smith (herefter Argyris m.fl.) (1985) anvender ikke begrebet aktionsforskning på trods af, at mange aktionsforskere flittigt refererer til dem, inklusiv Reason og Bradbury. I stedet anvender de begrebet *action science*, som en understregning af den videnskabelighed, de mener, kendetegner deres forskning.

Argyris m.fl. forholder sig generelt til termen *action research*, som de fremhæver to grunde til ikke at ville anvende: Den første er, at aktionsforskning ofte har været adskilt fra teoriudvikling og teoritest. Den anden grund er, at en del aktionsforskning har fulgt idéer i standard videnskabelig forskning, og dermed er blevet selvbegrænsende (ibid: x). Om action science siger de:

Action science is an inquiry into how human beings design and implement action in relation to one another. Hence it is a science of practice, whether the professional practice of administrators, educators, and psychotherapists or the everyday practice of people as members of families or organizations. Action Science calls for basic research and theory building that are intimately related to social action. (ibid:4)

Det er altså handling og praksis, der er i fokus, og teoriudvikling understreges men vel og mærket teori om handling i forskellige sociale sammenhænge. Et andet sted understreges det, at forskningsprocessen både skal frembringe forståelse af den detaljerede specielle case, processen handler om, og samtidig opdage og teste forslag til generel teori. Dette refererer til den tidligere nævnte kritik af visse aktionsforsknings retninger.

Argyris m.fl. refererer til Kurt Lewin som deres vigtigste udgangspunkt i *action science*. På baggrund af Lewins arbejde opstilles fem temaer, som forfatterne mener er gennemløbende i Lewins arbejde, og som jeg af sammenhængen forstår ligeledes er grundlag for deres egen tilgang:

1. *Aktionsforskning involverer forandringseksperimenter i forhold til reelle problemer i sociale systemer. Den fokuserer på bestemte problemer og forsøger at tilvejebringe assistance til klient systemet.*
2. *Aktionsforskning involverer, ligesom al anden social manøvrering, iterative (gentagne) cykler af identificering af et problem, planlægning, handling og evaluering.*
3. *Den tilsigtede forandring involverer typisk genuddannelse, en term, der refererer til forandring af tanke- og handlemønstre. ... Effektiv genuddannelse forudsætter deltagelse af klienter i diagnose og fact finding og frit valg i forhold til at engagere sig i nye typer af handling.*
4. *Aktionsforskning udfordrer status quo fra et demokratisk perspektiv. Denne værdiorientering er kongruent med betingelserne/forudsætningerne for effektiv*

genuddannelse.

5. *Aktionsforskning tilsigter at bidrage samtidig til grundlæggende viden i social videnskab og til social manøvrering i hverdagslivet. Høje standarder for teori-udvikling og empirisk testning af forslag (propositions) organiseret af teori skal ikke ofres, ligesom relationen til praksis heller ikke skal mistes. (ibid:8/9 egen oversættelse)*

På trods af afstandtagen til *action research* begrebet tager Argyris m.fl. altså udgangspunkt i Lewin, som selv brugte begrebet *action research*. Lewins tilgang understregede dog en videnskabelig tilgang til aktionsforskning. Den cyklus, der henvises til i punkt to, svarer til den systematik, Lewin skitserede i den tidligere omtalte artikel. Når Argyris m.fl. taler om fire dele af en cyklus - problemidentificering, planlægning, handling og evaluering - svarer det i Lewins figur til, at problemidentificering og evaluering udgør undersøgelsen.

Forskelle og ligheder i aktionsforskningsopfattelse

Sammenholder man ovenstående liste, samt hvad jeg tidligere har refereret fra Argyris m.fl., med den figur, Reason og Bradbury har opstillet, er der mange ligheder. Om der hersker direkte modstridende forhold er vanskeligt at afgøre. I nedenstående skema har jeg ved hjælp af stikord skitseret karakteristika ved de to typer forskning med udgangspunkt i de 7 fokuspunkter. Af disse fremgår nogle ligheder og forskelle, som forsøges uddybet og illustreret med formuleringer fra de to bidrag.

FOKUSPUNKTER	Reason Bradbury	Argyris m. fl.
<i>Forskningsform:</i>	emergent udviklende	afdækkende, bevidstgørende udviklende
<i>Formål</i>	menneskelig trivsel	oplyst bevidst handlen + trivsel
<i>out put</i>	viden-i-handling	viden-i-handling/teori om handling
<i>genstandsfelt</i>	praktiske spørgsmål/problemer	praktiske problemer
<i>Tilgang i udgangspunkt</i>	bottom up	top down
<i>Proces tilgang</i>	demokratisk	demokratisk
<i>informant position</i>	deltagere	Klientsystemer (diagnose-objekter)

Figur 3: De to bidrags position i de opstillede 7 fokuspunkter.

Et forhold, som er fremhævet tydeligt hos Reason og Bradbury, har en svagere eller i hvert fald en anden position hos Argyris m.fl. Dette drejer sig om opfattelsen af aktionsforskningsprocessen som emergent udviklende. Viden opfattes her som tidligere nævnt som en levende udfoldende proces, noget der skabes undervejs. I Argyris' bidrag har processen mere karakter af noget afdækkende. Noget som er der i forvejen, som skal opdages.

Denne forskel kan illustreres med et citat af William Foote Whyte, som jeg tidligere har nævnt

har været med til at formulere Participatory Action Research. Foote White har bl.a. anført følgende om forskellen på PAR og Action Science.

Without rejecting the value of preformed hypotheses, PAR is likely to depend more on what I call "creative surprises" - new ideas that arise unexpectedly during the intervention process. (Foote White, 1991:97)

Formuleringen mener jeg ligeledes er dækkende for forskellene på henholdsvis Argyris og Reason/Bradbury. Foote White skitserer nogle metodemæssige konsekvenser af denne forskellige opfattelse, hvilket diskuteres yderligere i afsnittet om metodeovervejelser.

Som et andet forhold, hvor de to bidrag adskiller sig, lægges i *action science* en større vægt på aktionsforskningens forskningsmæssige værdi. Argyris m.fl. giver udtryk for vigtigheden af, at *action science* beskriver og definerer sig indenfor forskningen. Bl.a. siges et sted:

Action science cannot become a science unless its skills can be made explicit and taught, so that succesful action science research is more science than art. (Argyris m. fl., 1985: xv)

Denne formulering står faktisk direkte i modsætning til én af Reason og Bradburys formuleringer, som tværtimod fastslår, at ethvert aktionsforskningsprojekt er et stykke kunst (Reason og Bradbury 2001:54). Substansen af denne dimetralt modsatte måde at formulere sig på, mener jeg er Argyris' krav om teoriudvikling og teoritest. Om Reason/Bradbury deler dette synspunkt er uafklaret, men teoriens betydning er i hvert fald ikke understreget i samme grad som i Argyris' tekst.

Et tredje forhold er forståelsen af handling hos Argyris m..fl., som siger om aktions videnskabsmanden/kvinden:

More precisely, he or she seeks to help members of client systems reflect on the world they create and learn to change it in ways more congruent with the values and theories they espouse. (Argyris m. fl., 1985:98)

I dette citat fremhæves et karakteristika ved handling, som har stor betydning for deres teori-dannelse, nemlig at vi ofte handler ubevidst, så der bliver forskel på det mennesker gør, og det vi siger, vi gør. Denne opfattelse af handling er ikke tydeliggjort i Reason og Bradbury.

Et sidste forhold, som skal nævnes, er de betegnelser, der anvendes om de mennesker, der foruden forskeren er med i eksperimenterne. Argyris m.fl. anvender konsekvent *klientsystemer*, mens Reason og Bradbury anvender *deltagere*. Denne problematik relaterer sig til spørgsmålet om tilgang i udgangspunktet, som hos Argyris m.fl. typisk består af en organisations tilkaldelse af konsulent. En sådan tilgang indbefatter i sig selv en vægt på top-down approach i udgangspunktet, da det er ledelsen i en organisation, der har kompetence til at tage den slags

beslutninger. At dette ikke nødvendigvis står i modsætning til en demokratisk tilgang i processen eksemplificeres af de to organisationers deltagelse i dette projekt, hvor kontakten til den ene organisation i udgangspunktet var top-down.

Vedrørende spørgsmålet om det ene bidrag kan indordnes under det andet, er det min opfattelse, at Reason og Bradbury gerne vil favne Action Science, da de også henviser til dette. Når det gælder den anden vej, hersker der mere tvivl. I en bog, redigeret af Foote Whyte (1991), som har titlen *Participatory Action Research (PAR)*, er Argyris' bidrag (sammen med Donald Schön) at gøre rede for forskellen mellem Action Science og Participatory Action Research (Argyris og Schön, 1991). Argyris og Schön understreger, at PAR og Action Science har meget mere tilfælles end de adskiller sig. De er begge en del af "aktionsforskningsfamilien", og er fælles om en grundlæggende konflikt med normal videnskab (Argyris og Schön, 1991:87).

I den tidlige publikation (Argyris m.fl., 1985) er der lagt mere vægt på afgrænsningen i forhold til aktionsforskningsbegrebet end på at definere sig i "familieskab". Om dette skyldes en opblødning fra Argyris' side i forhold til aktionsforskningsbegrebet er svært at afgøre, men manglen på tilstedeværelse af bidrag fra Argyris og Schön i *Handbook of Action Research* tyder ikke i den retning. Man skulle synes, at netop Argyris var én af de mest selvsikre som bidragsydere til *Handbook of Action Research*.

Sammenfatning

Vedrørende det ene formål med dette kapitel, som er at undersøge aktionsforskningens anvendelse i udviklingen af metoder indenfor socialt arbejde, skal det fremhæves, at aktionsforskning deler både mål og genstandsfelt med socialt arbejde på flere måder: Fremfor alt er handling i centrum, og som det ses fremhævet hos Argyris m.fl. specielt handling i forhold til andre mennesker. Det overordnede formål er menneskers og fællesskabers trivsel, og læring i forhold til handling er det centrale perspektiv på viden.

Disse overordnede forhold er fælles for de to bidrag, og deles således vedrørende det andet formål med kapitlet af nærværende forskningsprojekt. Desuden hentes yderligere perspektiver fra de to bidrag, som ridses op nedenfor:

Der anvendes en forskningsform, som er både afdækkende og emergent udviklende. Det vil sige, at viden betragtes som opnåelig gennem både tydeliggørelse/bevidstgørelse af allerede eksisterende mønstre og skabelse af noget nyt, der ikke nødvendigvis kan relateres til eksisterende forhold. Mens det overordnede formål er menneskelig trivsel, er sigtet på et mere konkret plan oplyst bevidst handling og skabende handling.¹¹ I forhold til det endelige out-put stræbes der i

¹¹ *Det skabende* uddybes eller defineres ikke som begreb her, men relaterer blot til det emergente aspekt parallelt til, at oplyst handling relaterer til det afdækkende aspekt.

princippet efter både viden-i-handling og teori om handling. Om det er praktisk opnåeligt i det konkrete projekt er en anden sag. Genstandsfeltet er ligesom i begge retninger praktiske problemer eller mere præcist i dette projekt: problemer og spørgsmål i forhold til praksis.

Vedrørende demokratispørgsmålet skelnes der i fokuspunkterne mellem tilgang i udgangspunktet og proces tilgang. Projektet har en gennemgående demokratisk tilgang. Da projektet arbejder med organisationer, må man dog i udgangspunktet acceptere en indgang via ledelsen men udelukkende på den betingelse, at en sådan tilgang efterfølges af en grundig undersøgelse af medarbejdernes motivation og ønske om at indgå som deltagere.

Informeranterne betragtes i højere grad som klientsystemer end som deltagere. Dette er begrundet i at metoden virkesanalyse som et af sine formål har at afdække gruppesystemer samt at virkesanalyse er udviklet med henblik på at kunne anvendes fra en konsulentposition. Selv om denne tilgang som forskningstype er på linje med Argyris m.fl., er projektet på det konkrete plan en tand mere demokratisk og deltagende. Dette uddybes i afsnittet om aktionseksperimentet sidst i dette kapitel.

Aktionsforskning og videnskabsteoretiske paradigmer

Indledning

I dette afsnit er det primære formål at klargøre projektets videnskabsteoretisk paradigmatiske position (A-sporet). Samtidig vil de centrale aspekter også i dette afsnit blive diskuteret i forhold til det sociale arbejde (B-sporet). Det sidste vil dog overvejende ske i sammenfatningen. Klargøring og diskussioner vil ligesom i sidste afsnit foregå gennem en undersøgelse af positionerne hos henholdsvis Reason/Bradbury og Argyris m.fl..

Afsnittet har et relativt stort omfang, da der er tilstræbt en vis grundighed omkring fremlæggelsen af paradigme forståelser. Grunden her til er, at jeg i flere forskningsmiljøer er stødt ind i både skepsis overfor og afstandtagen til aktionsforskning som "rigtig" forskning. Bl.a. har argumentet været, at videnskab ikke beskæftiger sig med "bør" men med "er". Jeg har derfor valgt at bruge skriveplads på at argumentere for aktionsforskning som videnskab. Til dette legitimerende formål er der taget udgangspunkt i Kuhns paradigme perspektiv.

Afsnittet starter med en afklaring af paradigme som begreb og går dernæst over til at diskutere paradigmer i aktionsforskning. Dette anvendes i en gennemgang og et forsøg på at klarlægge paradigmer i de to valgte bidrag, og som nævnt slutes af med en sammenfatning i forhold til de to spor i afhandlingen.

Kuhns paradigmeforståelse

Ophavsmanden til paradigmeoperspektivet på videnskabsteori er Thomas Kuhn (Kuhn, 1995).¹² Kuhn selv har i sin oprindelige udgave af *Videnskabens revolutioner* flere forskellige måder at udtrykke sig om paradigmer. I sit efterskrift fra 1969, som er trykt i en dansk udgave, gør han rede for to betydninger af et paradigme:

På den ene side står det for hele den konstellation af ideer, værdier, teknikker osv. , som er fælles for medlemmerne af et givet videnskabeligt samfund. På den anden side betegner det et bestemt element i denne konstellation, de konkrete gåde-løsninger, som, når de anvendes som modeller eller eksempler, kan erstatte udtrykkelige regler som et grundlag for løsningen af de tilbageblevne gåder i normalvidenskab. (Kuhn 1995: 212-13)

Et paradigme er altså et system af fælles ideer, værdier og teknikker, som karakteriserer et videnskabeligt område, hvor konkrete regler er erstattet af eksempler på forskningsarbejder og resultater, som er alment anerkendte, og dermed udgør en slags retningslinje for, hvad der er acceptabel forskning indenfor et givet videnskabeligt samfund. Som det også sås i citatet ovenfor introducerer Kuhn begrebet *normalvidenskab*, som han definerer således:

I dette essay betyder "normalvidenskab" forskning, som hviler fast på ét eller flere tidligere videnskabelige resultater, der af et bestemt videnskabeligt samfund for en tid betragtes som grundlaget for dets virke. (Kuhn, 1995:61)

Normalvidenskab er således den forskning, der foregår indenfor et aktuelt fremherskende videnskabeligt paradigme. Kuhn er af den opfattelse, at videnskabelige paradigmer konkurrerer med hinanden, og at denne kamp foregår på nogenlunde samme måde, som Darwin mente, arterne udvikler sig. Nogle paradigmer sejrer over andre, og nogle forgår med tiden helt. Således opstår "videnskabelig revolutioner". Som Kuhn ser det, er vi altså også som forskere hovedsageligt en del af en historisk udvikling. I hvor høj grad man som individ har indflydelse på denne udvikling, er så spørgsmålet. Selv om Kuhn helt klart mener, der er grænser for, hvor meget man kan lave om på verden, så står han ikke for noget deterministisk synspunkt. Han understreger, at væsener (herunder mennesker) indgår i samspil med verden, og at de der igennem kan lave om på både sig selv og verden (Kuhn, 1995:300).

¹² Der findes forskellige definitioner af videnskabsteori, hvor jeg blot skal fremlægge et enkelt syn her, som kan tjene som bred forståelse: Kjølrup siger at videnskabsteori er *metavidenskab*, og handler om de forskellige videnskaber. Videnskabsteori beskæftiger sig med erkendelsesteoretiske, værditeoretiske og ontologiske spørgsmål, men også med videnskabers historie, etik o.a. (Kjølrup, 1999:23). Det skal her anføres, at Kjølrup beskæftiger sig med humaniora. Det er i løbet af forskningsprocessen blevet klart, hvilken forskningsmæssig betydning, det har at det sociale arbejde ikke entydigt kan defineres indenfor en bestemt disciplin og dermed kommer til at stå i et krydsfelt mellem humaniora og samfundvidenskabene. I denne afhandling betyder det f.eks., at der ikke skarpt skelnes mellem *forklaring* og *forståelse*, hvilket ville være tilfældet indenfor dele af humaniora.

Hvad, der driver den paradigmatisk udvikling, er en voksende følelse af, at et eksisterende paradigme ikke slår til. Her sammenligner Kuhn videnskabelig revolutioner med politiske revolutioner:

På noget lignende vis indledes videnskabelige revolutioner med en voksende følelse, som ligeledes ofte er begrænset til en mindre del af det videnskabelige samfund, af, at et eksisterende paradigme ikke længere slår til ved udforskningen af en side af naturen, som paradigmet selv tidligere havde ført frem til. (ibid:135)

Inkommensurabilitet og substansen af paradigmeforskelle

Et interessant perspektiv på denne “videnskabelige konkurrence” er begrebet *inkommensurabilitet*. Inkommensurabilitet er en slags uoversættelighed, som Kuhn mener, der hersker mellem de forskellige videnskabelige paradigmer og således er et fundamentalt træk ved videnskabelig udvikling. I et af sine efterskrifter uddyber Kuhn begrebet, og bl.a. siger han, at fælles taksonomiske kategorier er en forudsætning for uproblematisk kommunikation (ibid: 289). Kuhn går senere over til at anvende udtrykket begrebssystemer, hvor, som han siger:

...selve forestillingen om et begrebssystem ikke betyder et sæt anskuelser, men en særlig virkemåde for et mentalt modul, som er en nødvendig forudsætning for at have anskuelser, en måde, der på én gang leverer og sætter grænser for det sæt af anskuelser, der er muligt at udtænke. Et sådant taksonomisk modul anser jeg for at være førsprogligt og for at optræde hos dyr. (ibid:291)

I følge dette citat er det begrebssystem, som skal være grundlaget for kommunikation videnskabelige samfund imellem, et system, som er langt mere grundlæggende end blot nogle tilegnede videnskabelige anskuelser. Det er en måde at virke på, som er forbundet med vor førsproglige udvikling. Af dette må følge, at man som menneske enten finder den videnskabelige anskuelse, der falder i hak med den virkemåde, man i forvejen er udstyret med, eller må tilpasse sin personlighed til paradigmet. Således får valget af paradigme, så vidt jeg udleder af Kuhn, enten en legitimerende funktion i forhold til ens egen måde at fungere på som menneske, altså en legitimering af bestemte styrker og personlighedstræk, eller en undertrykkende funktion i forhold til ens personlighed. Af dette følger, at prioriteringen af, hvilke vidensformer der defineres indenfor videnskaben i det enkelte videnskabelige samfund, må være afhængig af hvilke typer mennesker, der bevæger sig indenfor de videnskabelige samfund samt deres evne til at udøve indflydelse indenfor de videnskabelige samfund.

Men menneskers karakteristika er en kompliceret sag. Menneskers styrke og personlige kvaliteter er f.eks. tæt forbundet med det enkelte menneskes forsvarssystem.¹³ Derfor kan det være vanskeligt at vurdere, hvad præcist det er, man støder ind i, når man havner midt i en paradigme-

¹³ Begrebet *forsvar* behandles ikke her, men derimod i kapitel 3 og 4 i.

diskussion, som f.eks. udløser stærke følelser eller perfide bemærkninger.

Launsø og Rieper (2000), som også overfører paradigme-begrebet til praksisverdenen, formulerer det på følgende måde:

Paradigme-forskelle kan give anledning til konflikter, som er vanskelige at håndtere, fordi paradigmerne er dele af professionernes intellektuelle og følelsesmæssige udrustning, og fordi så få professionelle er trænet i at diskutere på et paradigmatisk plan. (Launsø og Rieper, 2000:45)

Her er der tale om professioner udenfor den akademiske verden. Jeg ved ikke, om det skal underforstås, at konflikterne er nemmere at håndtere i den akademiske verden. Kuhn beskæftiger sig hovedsageligt med den akademiske verden, så det må være hans opfattelse, at paradigme-uenigheder også her kan være meget vanskelige at håndtere, da han netop taler om "sammenbrud i kommunikationen". Kuhn mener, at uproblematisk kommunikation er den type kommunikation ...der skal til for at afgøre sandhedspåstande. (Kuhn: 289)¹⁴

Tager man udgangspunkt i denne forståelse af Kuhns paradigme, hvor de faktorer, der ligger til grund for den omtalte *inkommensurabilitet*, er stærkt forbundet med dybe strukturer i menneskers personlighed, vil der være stor sandsynlighed for, at forsøg på at etablere fælles forståelser paradigmer imellem vil have umulige betingelser og måske resultere i dybe uenigheder og stærke følelsesmæssige diskussioner. Dette peger i retning af at opgive forsøg på samarbejde eller etablering af dialog mellem paradigmer, med mindre man kalkulerer med, at den ovenfor nævnte undertrykkelse af personligheden er et udbredt fænomen og dermed kan udgøre et potentiale for fordybende erkendelse. Dette er imidlertid ikke Kuhns egen konklusion. Han siger:

...er inkommensurabilitet langt fra den trussel mod rationel vurdering af sandhedspåstande, som den ofte har taget sig ud som. Den er snarere, set i et udviklingsperspektiv, det der er brug for for at gengive et begreb som kognitiv evaluering lidt hårdt tiltrængt bid. Hvad jeg mener, er, at der er brug for at forsvare begreber som sandhed og viden mod, for eksempel overgreb fra postmodernistiske bevægelser som det stærke program. (Kuhn, 1995:287)¹⁵

Her fastholder Kuhn, at forskningsverdenen trods forskellige paradigmer og trods

¹⁴ Om man er enig eller uenig i, at man kan tale om sandhed er ikke det væsentlige her. Man kunne blot formulere det således: Diskussioner, der ikke har denne kvalitet (uproblematisk kommunikation), fører ikke til yderligere indsigt hos nogen af parterne, og derfor er de nytteløse og spildte set i forhold til videnskabens opgave.

¹⁵ Om hvad der menes med *det stærke program* skriver Kuhn: (*Et videnskabssociologisk program grundlagt af bl.a. englænderne Barry Barnes og David Bloom*). (Kuhn, 1995:287)

inkommensurabilitet har en fælles opgave nemlig efter hans mening at forsvare begreber som sandhed og viden. Til den kognitive evaluering, som han mener skal til for at løse denne opgave, bidrager efter Kuhns opfattelse inkommensurabilitet med ekstra bid. Denne skærpelse af diskussionen om sandhed og viden hilser Kuhn velkommen, og dette må på baggrund af hans forståelse af paradigmatisk evolution tjene til forskningens overlevelse (parallelt til arternes overlevelse). Kampen om sandheden må stå, ellers dør videnskaben.

Om hvad der skal spille ind i afgørelsen af hvilket paradigme, der skal sejre siger Kuhn:

Domme af denne art er i sagens natur komparative: Hvilket af to sæt viden - det oprindelige eller det foreslåede alternativ - er bedst egnet til at udføre det, videnskabsmænd går og laver. (ibid:293)

Kuhn er selv af den opfattelse, at videnskabsfolk løser gåder, og påpeger, at andre opfatter videnskaben anderledes, men siger han: dette er ikke afgørende her. Det der er afgørende er ...*at forbedre det værktøj, der er til rådighed for det forestående stykke arbejde* (ibid:294). Dette perspektiv mener jeg er centralt i forhold til aktionsforskning, som jeg dermed mener skal legitimeres som redskab i forhold til et stykke bestemt arbejde. Det er naturligvis en forudsætning, at der kan skabes enighed om at definere et vilkårligt stykke arbejde. Imidlertid kan dette synspunkt føre over i at skitsere, hvad der kendetegner et forestående stykke aktionsforsknings arbejde:

I aktionsforskning beskæftiger man sig med handling og forandring af handling. Dette er, som jeg allerede har været inde på, væsensforskelligt fra at beskæftige sig med at "se" på verden. Fordi man som forsker selv handler og påvirker feltet, må éns handlinger i højere grad end i andre typer forskning være genstand for opmærksomhed og bevidst observation. Det vil i højere grad influere éns forskning, om éns handlinger og holdninger stemmer overens eller ej, fordi man er afhængig af éns egen kapacitet i forhold til bevidst handlen.

Tolker man Kuhns betragtninger vidtgående, er paradigmet også en måde at forholde sig på i forhold til andre mennesker. Paradigmet vil således kunne "aflæses" i eller være tæt forbundet med forskerens adfærd dels i forhold til informanterne og dels indbyrdes i forskningsiljøet. Et sådant karakteristika ved paradigmebegrebet bliver i aktionsforskning tydeliggjort på godt og ondt. Derfor kan man ikke lave aktionsforskning under et hvilket som helst paradigme. Paradigmet må indeholde en stillingtagen til relationen mellem "handling" og "holdning", som samtidig må praktiseres i forskningen og, som i forhold til arbejdet med at indfange handlingens og forandringens væsen, skal virke.

Den skitserede forbindelse mellem "handling" og "holdning", vil blive uddybet i afsnittet om praksisbegreber senere i kapitlet. Her vil jeg se på de forskellige paradigmer, der kan ligge i aktionsforskning.

Paradigmer i aktionsforskning

Andersen opstiller tre videnskabssteoretiske paradigmer, som han opridser træk indenfor. I figur 4 nedenfor forholder han sig til videnskabsideal og virkelighedsbillede.

	Empirisk-analytisk videnskabsteori	Fortolkningsviden	Kritisk teori
<i>Videnskabsideal</i>	Testning og empirisk iagttagelse	Hermeneutisk fortolkning	Fortolkning og empirisk testning
	Objektiverende	Subjektiverende	Subjektiverende og objektiverende
	Værdineutral	Værdineutral	kritisk
<i>Virkelighedsbillede</i>	System-mekanismer	Livsverden	Relation mellem system og livsverden
	Årsagslove	For-at-motiver Typifikation Legitimeringer	

Figur 4: Nogle paradigmetræk til sammenligning mellem empirisk-analytisk videnskabsteori, fortolkningsviden og kritisk teori. (Andersen, 1994:190)

De tre paradigmer vil ikke i sig selv blive diskuteret, da det primære mål her er at have en ramme at diskutere aktionsforskning samt de to bidrag ud fra. Det skal dog i forhold til Andersens fremstilling bemærkes, at den værdineutrale position som videnskabsideal indenfor fortolkningsviden er baseret på en samfundsvidenskabelig repræsentant for fortolkningsvidenskaben, nemlig Max Weber (Andersen, 1994:183).¹⁶

Andersen og Gamdrup (1994:40) taler om to typer paradigmer i ændringsorienterede undersøgelser:¹⁷

¹⁶ Nogle humanister vil hævde, at denne fremstilling er forfejlet, og at fortolkningsvidenskaben netop ikke foregiver værdineutralitet.

¹⁷ Opdelingen virker logisk, men læser man derimod videre, får man et godt eksempel på, hvilken forvirring, der kan herske, når man vil skabe klarhed i forhold til aktionsforskning og der til hørende paradigmer. Det fremgår nemlig, at Andersen og Gamdrup taler om aktionsforskning enten som et paradigme i sig selv eller om fortolkningsvidenskaben som aktionsforskningens paradigme (Andersen og Gamdrup, 1994:41). Dette er vanskeligt at få til at stemme overens med, at en hel del aktionsforskning definerer sig indenfor kritisk teori.

1 - Fortolkningsvidenskabeligt (hermeneutisk-fænomenologisk) og
2- Kritisk teori

Denne opdeling har vist sig at give mening i forhold til at diskutere de to bidrag, henholdsvis Reason/Bradbury og Argyris m.fl.. Dette skal blive uddybet nedenfor, ligesom der skal indfanges afvigelser og nuancer. Først må der dog fremlægges nogle forbehold, der melder sig ved afklaringsarbejdet omkring de to bidrags paradigmatisk udgangspunkt. De to bidrag beskæftiger sig nemlig i langt forskelligt omfang med at tydeliggøre deres videnskabelige paradigme. I figuren nedenfor, har jeg skitseret, på hvilke niveauer de to bidrag er eksplicite.

	Reason/Bradbury	Argyris et al.
<i>Forskningsmetode</i>	aktionsforskning	Aktions videnskab
<i>forskningstype</i>	handlingsrettet	handlingsrettet
<i>videnskabeligt paradigme</i>	?	Kritisk teori
<i>verdens/menneskesyn</i>	Participatorisk Verdenssyn	?

Figur 5: Niveauer, der er expliciterede i de to bidrag.

Det største problem her er, at Reason og Bradbury ikke er tydelige i deres videnskabsteoretiske udgangspunkt. De går direkte fra klargøring af aktionsforskning som forskningstype til det participatoriske verdenssyn som overordnet perspektiv på aktionsforskningen, hvilket måske hænger sammen med, at de endnu ikke selv er videnskabsteoretisk afklarede, og at de ikke vil definere sig ind under eksisterende videnskabsteoretiske paradigmer. I fremlæggelsen af aktionsforskning set i lyset af det participatoriske verdenssyn kommer de dog af og til ind på videnskabsteoretiske betragtninger. Reasons og Bradburys kobling til det participatoriske verdenssyn inddrages derfor i forsøget på at indplacere de to retninger i et videnskabsteoretisk perspektiv. Først fremlægges den kritiske teori i Argyris' bidrag, dernæst Reason/Bradburys participatoriske verdenssyn. Til slut ridses de paradigmatisk forskelle og ligheder op.

Argyris og kritisk teori

Argyris m. fl. bekender sig og refererer til *kritisk teori*, som er udviklet på Frankfurter skolen af bl.a. Jürgen Habermas. Dog baserer de sig hovedsageligt på to forfattere Guess og Bernstein (Argyris m.fl., 1985:71). Der nævnes her to retninger af "kritisk teori": Marxisme (ikke ortodoks) og freudiansk psykoterapi. Hvad disse retninger har til fælles er:

...they seek to transform the self-awareness of the subjects to whom they are adressed, in the interests of emancipation. (ibid:71)

Forfatterne ser action science som et tredje eksempel på "kritisk teori", selv om action science mener sig lige så forskellig fra de to andre retninger som marxisme og freudiansk psykoterapi er indbyrdes. Action science har det tilfælles med de andre retninger, at kritisk selvrefleksion stimuleres og at valg af handling dermed gøres mere frie (ibid:71). Forskeren indtager en

normativ position, som giver grundlag for kritik af det eksisterende (ibid:70). Det videnskabssteoretiske argument for, at teoretikeren indtager en normativ position, er ligesom i anden kritisk teori, at man derved gør sin position åben for kritik i modsætning til, hvis man argumenterer for undgåelse af normativitet.

Argyris m.fl. fremhæver den emancipatoriske interesse, der ligger i kritisk teori samt at den metodologiske ramme er selvrefleksion transformeret til selv-bevidsthed som grundlag for at ændre på verden (ibid:71). Der rides op tre hovedkomponenter i kritisk teori, som, forfatterne bemærker, passer bedre med marxisme end de gør med både psykoanalyse og action science. De tre komponenter er:

- A) *A part which shows that a transition from the present society...to some proposed final state is...possible...*
- B) *A part which shows that the transition...is "practically necessary", i.e. that*
 - 1. *...the present social arrangements cause pain, suffering, and frustration...agents...only accept the present arrangements...because they hold a particular world-picture...one they required only because they were in conditions of coercion;*
 - 2. *the proposed final state will be one which will lack the illusions and unnecessary coercion and frustration...which...will be easier for the agents to realize their true interests;*
- C) *A part which asserts that the transition from the present state to the proposed final state can come about only if the agents adopt the critical theory as their "self-consciousness" and act on it. (Argyris m.fl., 1985. 72/73, citeret fra Guess, 1981:76)*

På trods af den mere marxistiske linje i formuleringen af dette giver forfatterne udtryk for, principperne i action science er de samme.

I sin fremlæggelse af det videnskabssteoretiske udgangspunkt for action science tager Argyris m.fl. afsæt i, at forskellige videnskabssyn kan forstås i lyset af deres konstruktion af forholdet mellem videnskab og samfund. Forfatterne ridser op sådanne 4 forskellige konstruktioner, hvor den fjerde er den, som action science bygger på (Argyris m.fl., 1985:11).

1- Det første syn på denne relation, som de kalder *mainstream*, er en idé om, at videnskabelig rationalitet er baseret i et videnskabeligt samfund, hvor forskere rationelt kan kritisere hinandens påstande.

2 - I det andet syn, som forfatterne kalder et modsat syn - *counterview* - henviser de til f.eks. Schutz, som siger, at aktions videnskaber opererer i konstruktioner af 2. grad, fordi man først skal forstå den mening, der er indlejret i de samfund, man opererer i.

3 - Det tredje syn er på linje med Kuhns arbejde, hvor den videnskabelige gruppe ses som et

samfund med et karakteristisk sprog, som til en vis grad afskærer det fra diskussioner med andre samfund med andre sprog. De erkendelsesmæssige principper ses indlejret i den praktiske viden i en gruppe af forskere.

4 - Det fjerde og sidste syn er det, der er forbundet med action science, som forsøger at give lovskraft til videnskabelige samfund i sociale samfund. Sådant forskning bygger på normer fra både praksis og forskning.

De to første af de fire passer til henholdsvis den positivistiske videnskabs opfattelse og den fortolkningsvidenskabelige (ibid:71). Den tredje beskriver forfatterne også som mainstream set gennem counterviewets briller, hvilket må forstås som den opfattelse, at videnskaben selv er en konstruktion. Her fremlægges forfatternes relaterende af action science til de fire forståelser.

Ad 1) Om action science og mainstream science siger forfatterne:

We have said, that there are continuities in the core features of mainstream science and action science, including hard data, explicit inferences, public testing and systematic theory. (ibid:18)

Imidlertid, siger forfatterne, er der afgørende forskelle. For det første beskæftiger action science sig med handling og implementering af forskellige politikker til eksempel. Den traditionelle socialforsker ville se implementering som anvendelse af teori eller forskning, men ikke se selve handlingen som et teoretisk spørgsmål. I modsætning her til står action science:

From the perspective of action science, however, implementation is not seperable from crucial theoretical issues. (ibid:19)

Implementering betyder, at man står midt i en situation, hvor man må designe handling. Man kan ikke holde en masse variable konstante, for en situation er en kompleksitet, bestående af mange kræfter, der spiller sammen og imod hinanden. Teori, som skal informere praksis, skal hjælpe praktikerne med at fange det mønster af kræfter, der er i spil i den aktuelle situation. Der er naturligvis oceaner af forskellige komplekse situationer, som man ikke alle kan tage højde for. Derfor må teori til handling identificere nogle mønstre, som kan anvendes i mange situationer. Ligeledes må der fokuseres på muligheder for test i konteksten, så der er mulighed for korrektion on-line. (ibid:20)

Et andet punkt, forfatterne fremhæver, er, at viden og kundskab i forhold til handling ikke kan basere sig udelukkende på socialforskeres analyser. Det er nødvendigt at beskæftige sig med handlingens logik, som drejer sig om, hvad der skabes af mening, som er indlejret i handling. Dette er ikke hvad de fleste socialforskere er optaget af, og derfor er den viden de producerer ikke pålidelig i forhold til handling. (ibid:20)

Det tredje tema, som Argyris m.fl. tager op er, at praksis involverer den normative dimension.

Spørgsmål som f.eks. drejer sig om hvilken indflydelse handling har på de mennesker, man har med at gøre. Sådanne etiske spørgsmål, siger forfatterne, er normalt noget, som socialforskere overlader til politikere. Dette kan ikke lade sig gøre, når man beskæftiger sig med handling, her er etiske spørgsmål altid blandet ind.

Ad 2) I forhold til det andet “counterview” går forfatterne ind i spørgsmålet om, hvordan meningsforståelser kan blive til “hård data”. En måde man forsøger løse det er gennem hermeneutiske fortolkninger. Her, siger forfatterne, får man det problem, at der i en gruppe eller samfund vil herske flere fortolkninger, og derfor opstår problemet omkring konkurrerende fortolkninger. Derfor bliver problemet, hvordan man skal finde den mest adækvate fortolkning af en handling i situationen. Her siger Argyris m.fl.:

Open discussion among members of a community of practice can lead to agreement that one interpretation is more adequate than another, even in the opinion of those who originally held the less adequate interpretation. (ibid:28)

Den åbne diskussion er altså her løsningen.

Ad 3) I forhold til det tredje forhold mellem videnskab og samfund, bygger forfatterne videre på Kuhn, og siger, at medlemmer af et samfund foruden et paradigme også deler

...a language of practice that they have learned in the course of their education and apprenticeship. (ibid : 30)

Teorivalg, siger forfatterne, mener Kuhn bl.a. i højere grad er et spørgsmål om værdikonflikt, end det handler om logisk bevisførelse. Dette passer på ingen måder med traditionel videnskabelighed rationalitet, selv om Kuhn mener, at teorivalg stadig er rationel. Kuhn har dog ikke formået at formulere en ny rationalitet, mener forfatterne.

Argyris m.fl. fremhæver to forhold, som fra dette forhold mellem forskning og samfund, er vigtige i deres argumentation, nemlig, for det første:

..., scientific rationality can be traced to the social practices of scientific communities. (ibid:33)

Det andet er, at der skal foretages en vigtig distinktion mellem debat, der foregår i de fremherskende standarders termer (Kuhns normal videnskab) og debat om standarderne selv.

Ad 4) Forholdet mellem forskning og samfund i action science beskrives således:

In action science we create communities of inquiry in communities of social practice. (ibid:34)

Forfatterne mener, at der i princippet er forskel på formålet i videnskabelige samfund og andre

grupper eller samfund. Den primære interesse i praksis er lidt forenklet beskrevet som “hvad skal jeg gøre?”, hvor den i det videnskabelige samfund er “hvad handler det om?”, altså teoretisk. Men, siger Argyris m.fl., i den praktiske stræben laver man også påstande om viden, retfærdiggør det osv. Det vil sige, at man opbygger måder og regler for undersøgelse og udvikling af viden, som informerer handling. Action science arbejder med at kvalificere denne vidensudvikling i praksis. Som sådan er der på dette punkt stor lighed med mainstream forskningen.

Hvad der derimod adskiller sig klart er måden, hvorpå man engagerer sig i praksis. Kommunikation med andre forskere fokuserer på denne anderledes type af arbejder plus, at en stor del af verificering af viden foregår gennem engagement med klientsystemer. (ibid:35)

I forlængelse af dette skal det nævnes, at noget af det filosofiske grundlag, som Argyris m.fl. bygger action science på, går tilbage til Aristoteles’ idéer om praksis (ibid:46). Praktisk resonering indeholder i disse idéer et moralsk aspekt og ses her forskellig fra positivistisk mål-middel resonering, som udelukker moralske aspekter.¹⁸

Paradigmer hos Argyris m.fl.

Argyris m.fl. bekender sig altså helt og holdent til en kritiskeoretisk retning, og gør nøje rede for indholdet af denne. Det skulle derfor synes nemt at indplacere Argyris m.fl. indenfor kritisk teori. Action science må i så fald opfattes som en organisatorisk udgave af kritisk teori, stillet op imellem henholdsvis den samfundsvidenskabelige og den psykologiske. Der melder sig dog visse spørgsmål, som jeg ikke her skal give endelige svar på, men blot ridse op:

For det første: Kan det lade sig gøre at opretholde en samfundskritik, som den kritiske teori hævder, når man arbejder i organisationer, der har penge som rationalitet? Sagt med andre ord: De interesser og magtforhold, som kritisk teori hævder at ville afdække, vil vel samtidig kunne stoppe processen, så snart denne truer de magtforhold, som også er grundlaget for en virksomheds evne til at tjene penge?

For det andet er de, der arbejder i organisationen lønmæssigt afhængige af virksomheden, og dette forhold kan formodentlig i sig selv forhindre den emancipatoriske proces?

For det tredje vil jeg vedrørende diskussionen af de forskellige syn på forholdet mellem videnskab og samfund inddrage et perspektiv, som Uffe Juul Jensen har fremlagt. Han skelner mellem at se på videnskab som et produkt eller en proces. Hans opfattelse er:

..., at videnskaben udspringer af og er en integreret del af vor sociale praksis... (Juul

¹⁸ Aristoteles’ arbejde med de tre intellektuelle dyder er udfoldet her hjemme af Bent Flyvbjerg (1991). Dette vil jeg vende en smule tilbage til i afsnittet om praksisbegreber.

Jensen: 18)

Juul Jensen siger videre om videnskabsteori:

...der er en aktivitet i verden, som kaldes videnskab, en praksis, hvis karakter, man kan gøre sig overvejelser over; om hvilken man kan have en teori, en videnskabsteori.
(ibid:18)

Set i forhold til Juul Jensen's perspektiv, er der ingen tvivl om, at både action science og kritisk teori ser videnskaben i sammenhæng med den øvrige samfundsmæssige proces. I form af dens kritiske position og emancipatoriske mål er den i høj grad bevidst om sig selv som en type praksis. Samtidig hersker der dog i action science perspektivet en stærk idé om at implementere den videnskabelige praksis i den sociale praksis. Denne idé kunne opfattes som det omvendte af Juul Jensens, nemlig at den videnskabelige praksis på en måde er overordnet øvrig praksis, hvor Juul Jensen ser den videnskabelige praksis som underordnet og udsprunget af anden praksis.

Den kritiske teori i action science hælder for mig at se en del over imod et emprisk-analytisk paradigme og får pga. af ovenstående vanskeligheder med at leve helt op til den mere demokratiske del af kritisk teori. Dette vil jeg vende mere konkret tilbage til i afsnittet om aktions eksperimentet.

Reasons og Bradburys participatoriske verdenssyn

Kuhns idé om paradigmer indenfor videnskaberne overfører Reason og Bradbury til at kunne omfatte en kulturs verdenssyn i dette tilfælde den vestlige verdens. Heraf udtrykket *Det participatoriske verdenssyn*. Den verdensopfattelse, som ligger i aktionsforskningen, siger Reason & Bradbury, er væsensforskellig fra eksempelvis det empirisk-positivistiske verdenssyn, som har været fundamentet for vestlig forskning siden oplysningen (Reason & Bradbury 2001b:4). Hermed ser forfatterne sig, og den forskningstype de repræsenterer, som en del af den verserende paradigmedebat og debat om verdensopfattelse i det aktuelle skift fra en "moderne" til en "postmoderne" verden, og hermed forholder de sig ligeledes til postmoderne verdenssyn.

Foruden Kuhn baserer Reason og Bradbury sig på Stephen Toulmin, som har beskrevet evolutionen i vestlig tankegang.¹⁹ Det, der overordnet fremhæves her, er kort sagt, at graden af usikkerhed i den politiske og økonomiske situation i de vestlige samfund har haft afgørende betydning for hvilken verdensopfattelse, der var den fremherskende. Det refereres, at Toulmin argumenterer for, at vigtige oprindelser til modernitet kan spores tilbage til forfattere, som levede i sidste del af det sekstende århundrede. Disse benævnes "Renaissance Humanister", og

¹⁹ Dette er beskrevet i Stephen Toulmins bog *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. (1990) New York: Free Press

repræsenterede forskellig humanistisk indsigt, som imidlertid gik tabt under forskellige økonomisk og politisk usikre perioder især under store krige som f.eks. tredive-årskrigen og første verdenskrig (Reason/Bradbury 2001b:5). Således opstod f.eks. den logiske positivismes monopolstatus. En genopdagelse af Renaissance humanismen er til gengæld poppet op i perioder med større tryghed og overskud, og udviklingen i vestlig tankegang har således vekslet. Toulmins konklusion, som Reason/Bradbury tilslutter sig, er således at trække på arven fra både de konkrete videnskaber og de humanistiske. Det understreger forfatterne er præcis, hvad et participatoriske verdenssyn gør (ibid:5).

Reason og Bradbury præsenterer således det participatoriske verdenssyn med baggrund i dette "evolutionssyn" på udviklingen af verdensopfattelser, og de ser deres eget bidrag som en formulering af det, som nødvendigvis vil eller er i gang med at udvikle sig.

Om det participatoriske verdenssyn skriver Reason og Bradbury:

The emergent worldview has been described as systemic, holistic, relationel, feminine, experiential, but the defining characteristic is that it is participatory: our world does not consist of separate things but of relationships, which we co-author.

og senere

The participative metaphor is particularly apt for action research, because as we participate in creating our world we are already embodied and breathing beings who are necessarily acting - and this draws us back to consider how to judge the quality of acting. (Reason & Bradbury 2001b:7)

Det afgørende karakteristika ved det participatoriske verdenssyn er altså, at vi deltager. Vi handler allerede, f.eks. trækker vi vejret, som forfatterne anfører. Med denne tilgang til verden, understreges så kan vi beskæftige os med kvaliteten af vore handlinger. Det er med andre ord ikke lige meget, hvordan vi til eksempel trækker vejret.

Reason og Bradbury kommer ikke selv med eksempler, men sådan som jeg forstår kvalitet, kunne det ved vejtrækning f.eks. dreje sig om, hvor hurtigt eller hvor dybt en persons vejtrækning er. Disse kvaliteter ved vejtrækning er væsentlige elementer, når man beskæftiger sig med menneskers trivsel, f.eks. indenfor medicin eller psykoterapi. Lige sådan kunne man overføre det participatoriske verdenssyn som en ramme for forståelse af socialt arbejde og sociale problemer. Hvis man betragter det enkelte menneskes handlinger som hans eller hendes måde at deltage i verden på, så ansporer dette til at interessere sig for dels kvaliteten af handlingen men også forklaringer, altså forståelsen for hvorfor dette menneske handler som det gør, hvilken mening der er for den enkelte i hendes/hans måde at handle på.

Det participatoriske Verdenssyn i relation til andre verdenssyn

Reason og Bradbury forholder sig både til et positivistisk verdenssyn og postmoderne perspektiver, og deres konklusion er, at der er noget at lære fra begge perspektiver, men at der også er store problemer. Her er i korte træk, hvad forfatterne inddrager fra de to perspektiver i det participatoriske verdenssyn:

A participatory view competes with both the positivism of modern times and with the deconstructive postmodern alternative - and we would hold it to be a more adequate and creative paradigm for our times. However, we can also say that it also draws on and integrates both paradigms: it follows positivism in arguing that there is a "real" reality, a primeval givenness of being (of which we partake) and draws on the constructionist perspective in acknowledging that as soon as we attempt to articulate this we enter a world of human language and cultural expression. (Reason & Bradbury 2001b:7)

Der er altså efter forfatternes mening en virkelighed, der er til at tage og føle på, og samtidig erkender de, at så snart vi mennesker forsøger at beskrive verden, er vi ude i kulturelt bestemte udtryk. Hvad der præcist menes med "human language" er der ikke gjort rede for, men man kunne lægge i det, at det menneskelige udtryk ud over det kulturelle også er individuelt afhængigt.

Problemet derimod med et positivistisk verdenssyn er først og fremmest, at det ser videnskab adskilt fra hverdagslivet. Hele opfattelsen af verden som adskilte objekter og subjekter og forskeren som subjekt, der går ud og kigger på sine objekter, er her ligesom mange andre steder, kritikken af det positivistiske verdenssyn:

Mind and reality are separate: the rational human, drawing on analytical thought and experimental methods, can come to know the objective world. This is part of a modern worldview based on the metaphor of linear progress, absolute truth and rational planning (Harvy, 1990). Seeking objective truth, the modern worldview makes no connection between knowledge and power. (Reason/Bradbury, 2001 b:4)

Det positivistiske verdenssyns opfattelse af menneskets forhold til verden er således væsensforskellig fra det participatoriske verdenssyn. Et stærkt kritisk punkt fra forfatterne her er, som det ses i citatet, at antagelsen om adskillelse og mulig objektivitet i det positivistiske verdenssyn betyder, at viden ikke bliver sat i forbindelse med magt.

Repræsentanter for andre postmoderne verdenssyn, som forfatterne benævner dem, omtales og behandles i forhold til det participatoriske verdenssyn. Da der anvendes forskellige betegnelser for disse postmoderne perspektiver, er det ikke helt nemt at få overblik over behandlingen og kritikken af disse. Imidlertid fremhæver forfatterne en generel tendens, som har præget socialvidenskaberne siden 1960-erne, som de kalder *The linguistic turn*. Nærmere redegøres for to retninger indenfor denne drejning, som har fokuseret på differentieringen mellem henholdsvis fænomener, verden i sig selv og vores fortolkning eller oplevelse af disse:

The cognitive turn focused on the cognitive structures (schemata or mental models) which allow us to make sense of the world. The linguistic turn, rediscovering Nietzsche's sense of language as an "army of metaphors", looked at the hitherto underestimated role of language in our construction of our world in which we are always seeking to make (or give) sense. (ibid: 5)

Som forfatterne siger, er det efter disse drejninger vanskeligt indenfor videnskabelige cirkler at argumentere for, at verden eksisterer udenfor vores konstruktioner (ibid:5). Videnskabelige kredse og måske også andre er blevet mindre faste i forståelsen af forskellen på fænomen og menneskets fortolkning af det. Ekstreme konstruktivistiske holdninger fastholder, at verden kun eksisterer indvendig (i menneskets bevidsthed) som konstruktioner, hvilket gør, at man ender i, at al forståelse er relativ, og at der derfor ikke er noget grundlag tilbage, hvorpå man kan afgøre sandhedsværdi.

Aktionsforskere er, siger forfatterne, enige i, at ingen forskning er objektiv, fordi forskeren altid er en del af den verden, som udforskes (ibid:6). Aktionsforskning understreger, at forskning aldrig er neutral og interesseløst men er politisk i den forstand, at den tjener et særligt formål, og, som forfatterne siger om formålet, ..., *and one which has been institutionalized in favour of the privileged...* (ibid:6). Dette citat uddybes ikke yderligere.

Aktionsforskning er, som forfatterne siger, optaget af at udvikle demokratisk viden, og derfor er aktionsforskere optaget af, hvordan sproget bliver brugt af dem, der har magten til at definere, hvad der er virkelighed og realiteter. Reason og Bradbury er af den opfattelse, at den vægt, der lægges på "tekst" som metafor, virker begrænsende. De nævner en hel række af metaforer, som eksempel på dette:

There is a lot of concern with discourse, text, narrative, with the crises of representation, but little concern for the relationship of all this to knowledge in action. (ibid:6)

Denne kritik af mangel på forbindelse mellem ord og handling uddybes:

While postmodern/poststructuralist perspectives helps us immensely in seeing through the myth of the modernist world, they do not help us moving beyond the problems it has produced. If we in the West were alienated from our experience by the seperation of mind and matter introduced by Descartes, we are even more alienated if all we can do is circle round various forms of relativist construction: any sense of a world in which we are grounded disappears. (ibid:6)

Kritikken af fremherskende postmoderne perspektiver begrænses hos forfatterne imidlertid ikke kun til mangler. Faktisk mener de, at faren ved disse perspektiver, når vi optager dem som måder at tænke på, er, at vi bliver endnu mere fremmedgjorte. Fremmedgjorte på et højere niveau kunne

man fristes til at tilføje. Således er forfatterens bekymring, at en sådan fremmedgørelse vil være medvirkende til, at store aktuelle problemer som miljødelæggelser og menneskers oplevelse af meningsløshed og rodløshed forværres. Det er med baggrund i disse argumenter, at Reason og Bradbury foreslår *deltagelse* som grundlæggende metafor for et verdenssyn, som både anerkender lærdommen fra den sproglige drejning og samtidig ikke overser dybere strukturer i virkeligheden/verden.

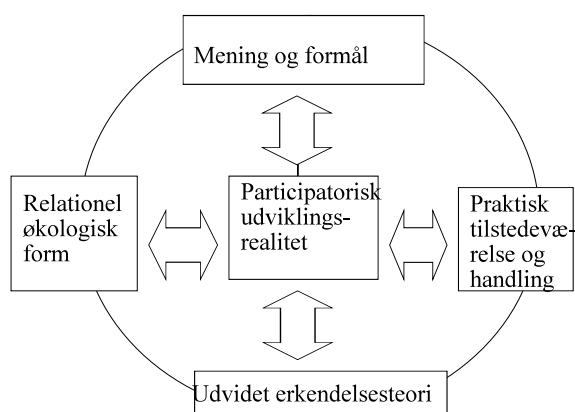
Det participatoriske verdenssyn

Det participatoriske verdenssyn, som det er beskrevet af Reason og Bradbury, placerer forskeren/videnskabsmanden i en participatorisk position:

Scientists can, and have, claimed privileged knowledge, they can also see themselves as participants, with a particular sets of skills and information, within a wider knowledge democracy. (Reason og Bradbury 2001b:7)

At være forsker er således en måde at deltage i verden på, og det er dermed ikke ligegyldigt, hvordan man deltager med sin forskning, og hvordan man forsker. Ligesom al anden deltagelse i verden kan forskningen have forskellig kvalitet. Og én af de kvaliteter der understreges her, er i hvor høj grad forskning kan være demokratisk.

Reason og Bradbury sammenfatter i nedenstående figur 6 de karakteristika, som kendetegner et participatorisk verdenssyn. Figurens opbygning, som jeg skal gennemgå nedenfor, svarer til figur 2, som viste karakteristika ved aktionsforskning.



Figur 6: Dimensioner i et participatorisk verdenssyn. Reason & Bradbury (2001b :7) (min oversættelse)

Centralt, i midten af figur 6, sætter forfatterne det *deltagende* aspekt. Dette indbefatter en participatoriske forståelse af den grundlæggende natur, som hersker i det kosmos, vi bebor. Med det menes, så vidt jeg forstår, at vi mennesker, dyr og natur i det hele taget interagerer og ikke er uafhængige dele. Man kan ikke bebo vores planetsystem uden at have samspil med systemet eller

kosmos, men er derimod automatisk deltagende. Ingen er i stand til at sætte sig udenfor og være ikke-deltagende. Det siges på følgende måde:

Our reality emerges through a co-creative dance of the human bodymind and the given cosmos:... (Reason og Bradbury, 2001b:8)

At metaforen *dans* anvendes her understreger yderligere, at samspillet mellem mennesket og kosmos forstås som et aktivt, dynamisk og bevægeligt samspil. Når vi er en del af dette hele, som består af aktive, dynamiske samspil følger, at vi nødvendigvis må være aktører i denne helhed.²⁰

Vedrørende den *praktiske tilstedeværelse og handling*, som er placeret i højre firkant i figuren, tilslutter forfatterne sig et citat fra en skotsk filosof, John Macmurray:

...“I do” rather than “I think” is the appropriate starting point for epistemology. (Reason og Bradbury, 2001b:8)

Dette er altså udgangspunktet for erkendelse, og forfatterne fortsætter med Macmurrays egne ord:

...most of our knowledge, and all our primary knowledge, arises as an aspect of activities that have practical, not theoretical objectives; and it is this knowledge, itself an aspect of action, to which all reflective theory must refer. (Murray, 1957:12 i Reason og Bradbury, 2001b:8)

I denne forståelse af handling inkluderes det teoretiske aspekt som noget underordnet, der må kvalificere vore handlinger, hvor handling/aktion placeres som det centrale aspekt, det primære omdrejningspunkt for erkendelse. Dette aspekt, teoriens og handlingens indbyrdes position, er et af de forhold, der uddybes i afsnittet om læringsteori i kapitel 3.

I forhold til den nederste firkant i figur 6, som har teksten *udvidet erkendelsesteori*, fremhæves det forhold, at et participatorisk verdenssyn indbefatter en vidensopfattelse, som går ud over

... orthodox empirical and rational Western views of knowing and assert, in their different ways, a multiplicity of ways of knowing that start from a relationship between self and other, through participation and intuition. (Reason & Bradbury, 2001b:9)

Et participatorisk verdenssyn indbefatter altså en opfattelse af viden, som har sit udgangspunkt i, at man hele tiden står i forhold til omverdenen. Viden omfatter derfor ikke kun det, som traditionelt efterstræbes af akademikere, men findes i ethvert menneskes måde at praktisere sit hverdagsliv på. Reason & Bradbury nævner forskellige forfatters bidrag til uddybelse af denne vidensopfattelse fra både denne publikation og fra andre, som de kan tilslutte sig. Det vil spænde

²⁰ Det er vanskeligt at foretage den rette oversættelse her, da *aktør* ofte indbefatter en forståelse af handling som styret og bevidst, hvilket ikke nødvendigvis er ment her. Det ville derimod være fejlagtigt at oversætte til skuespiller, da jeg ikke opfatter deres begreb orienteret mod rollebegrebet.

for vidt at referere dem her, men det skal nævnes, at det er begreber som “tacit knowledge”, “knowing of the third kind”, “experiential knowing” m.fl.²¹

I forhold til den venstre side af figur 6, *relationel økologisk form*, understreger Reason & Bradbury, at et partipatorisk verdenssyn har politiske implikationer, lige så vel som andre verdenssyn har:

A participatory worldview is a political statement as well as a theory of knowledge. Just as the classical Cartesian worldview emerged in part from the political situation of the time (Toulmin, 1990) and found its expression not only in science and technology, but also in our political structures and organizational forms, so a participatory worldview implies democratic, peer relationships as the political form of inquiry. (ibid: 9)

Denne politiske erklæring, der ligger i et partipatorisk verdenssyn, er altså demokratisk og efterstræber ligestilling. Det vigtigste demokratiske princip er, som forfatterne siger, at man har noget at skulle have sagt i forhold til de beslutninger, som berører én. For relationen mellem forskere og andre involverede betyder dette, at de involverede i forskning skal have indflydelse på den proces og de beslutninger, der bliver taget i forbindelse med vidensgenerering. Dette sætter stærkt fokus på forholdet mellem magt og viden. Forfatterne er af den opfattelse, at man, når man er optaget af at producere viden for mennesker, også på et dybere niveau gennem deltagelse kan være optaget af at tilskynde mennesker til gennem deltagelse at se og erkende egen kapacitet, så de selv skaber deres løsninger og genererer viden. Således skulle aktionsforskning gerne være en bevidstgørende proces, som gør de pågældende i stand til selv at skabe deres egen undersøgelsesproces både individuelt og kollektivt (ibid:10). Dette perspektiv er udtryk for det man kalder *empowerment* tankegangen, hvilken gennem mange år har eksisteret indenfor socialt arbejde, også i Danmark, omend dens udfoldelse har været begrænset. I aktionsforskning er tankegangen eksempelvis kommet til udtryk gennem begrebet *medforskere*, som er anvendt om de involverede, som i anden kvalitativ forskning kaldes informanter. Dette må forstås som det relationelle aspekt i den venstre kasse i figur 6.

Imidlertid gælder det deltagende aspekt ikke kun mennesker. Vi deltager i hele vores planets økosystem, og det partipatoriske verdenssyn sætter således også fokus på måden, hvor på vi deltager i hele dette system:

As we are increasingly aware that the damage that is being done to the planet's ecosystems and the resultant sustainability crises (Brown 1999) has some of its origins in our failure to understand the systemic nature of the planet's ecosystem, and the humanity's participation in natural processes, we can also see that participation is an

²¹ Experiential knowing, som på dansk kaldes erfaringsbaseret viden, vil dog blive uddybet i afsnittet om læringsteori i kapitel 3, da erfaringsbaseret læring udgør hovedperspektivet i forskningstilgangen til det empiriske projekt.

ecological imperativ (see Hall, chapter 15). (ibid:10)

Forfatterne er altså af den opfattelse, at ødelæggelse af jordens økosystem til en vis grad skyldes, at vi ikke fuldt ud har forstået økosystemets systemiske natur og menneskets deltagelse heri. Fordi et partipatorisk verdenssyn ser mennesket som deltagende i økosystemet, bliver der også i forhold til menneskets forhold til resten af naturen sat fokus på det relationelle perspektiv, altså hvordan vi deltager.

Vedrørende den sidste øverste kasse i figur 6, *mening og formål* siger Reason og Bradbury, at mens det fælles mål ved aktionsforskning er menneskers trivsel, så inviterer det partipatoriske verdenssyn os til at uddybe, hvad vi mener med menneskelig trivsel. Dette aspekt mener de således er en central dimension af forskningskvaliteten. En måde at forholde sig til uddybelse af mening og mål beskrives således:

As Berry (1999) asks us, what is the “great work” of humanity in our time, and how are our individual human projects aligned with it? (ibid:10)

Forfatterne taler om *participative consciousness*, altså partipatorisk bevidsthed, og siger at denne bevidsthed er en del af en slags gen-ukrænkeliggørelse og gen-heling af verden og mennesket. Dette skal forstås i lyset af, at den moderne verden i forvejen er præget af split:

Given the conditions of our times, a primary purpose of human inquiry is not so much to search for truth but to heal, and above all to heal the alienation, the split that characterizes modern experience. (ibid:10)

Det er altså ikke sandheden i sig selv, der efter Reason og Bradburys opfattelse skal være det vigtigste formål med menneskelig forskning i vores tid. I stedet er heling af split og fremmedgørelse det primære mål. Forfatternes udsagn her må ses som et stærkt og vidtrækkende opgør med hele den etablerede videnskabs grundlag, hvilket de i øvrigt selv gør opmærksom på andet steds. Citatet tager, kunne man også sige, fuldt ud konsekvensen af Kuhn's evolutionære perspektiv på udviklingen af videnskabelige paradigmer, idet forbindelsen til de aktuelle historiske forhold understreges. Spørgsmålet er så her, om Reason/Bradbury har ret i, at tiden er inde til en “action turn”.²²

Til slut skal det fremhæves ved det partipatoriske verdenssyn, at dette også beskæftiger sig med spiritualitet. Det centrale er her, at forfatterne mener, at menneskets oplevelse af kosmos - spiritualitet om man vil - skal have en plads i filosofien eller verdenssynet. Oplevelsen af verdens skønhed er her det fremhævede forhold, men i øvrigt understreges oplevelsen af, at man er en del

²² *The Action Turn: Toward a transformational social science* er titlen på en artikel skrevet af Reason og Torbert i tidsskriftet *Concepts and Transformation*. I artiklen argumenterer forfatterne for en handlingsdrejning, der skal komplementere den sproglige drejning i socialvidenskab (Reason & Torbert, 2001).

af et hele. Denne opmærksomhed på spirituel oplevelse og indre arbejde står efter forfatterens mening imidlertid ikke i nogen modsætning til at bekymre sig om forhold i det ydre som f.eks. politiske forhold. Reason og Bradbury inddrager tværtimod referencer, som giver udtryk for, at der må herske en vis balance mellem indre og ydre storhed (ibid:11). Det participatoriske verdenssyn indeholder altså et spirituelt perspektiv, som hylder indre oplevelser af sammenhæng, mening og skønhed.

Paradigmer hos Reason/Bradbury

Efter at have placeret action science som kritisk teoretisk med en hældning til det empirisk-analytiske paradigme vil jeg nu forsøge også at placere Reason/Bradburys aktionsforskning i lyset af det participatoriske verdenssyn.

Reason og Bradbury siger flere ting, som gør, at de hælder mere i fænomenologisk/hermeneutisk retning: For det første er hele deres udgangspunkt, at de lancerer metaforen *deltagende*. Andersen (1994) fremlægger en typologisering omkring forskellige synsvinkler i de 3 videnskabsteoretiske paradigmer (Andersen, 1994:188):

<i>Fænomenologisk-hermeneutisk</i>	Deltagersynsvinkel (indefra, meningsgivende)
<i>Positivistisk</i>	Tilskuersynsvinkel (udefra, objektivt)
<i>Kritisk teori</i>	Deltagersynsvinkel og tilskuersynsvinkel

I denne typologisering, som dog er meget grovkornet, henleder det participatoriske aspekt på et fænomenologisk-hermeneutisk paradigme.

For det andet siger Reason og Bradbury godt nok, at der er en “real world”, men det er vanskeligt at få fat på, om de lader den omfatte mennesket som sådan: At der skulle herske noget objektivt, altså fælles lovmæssigheder for menneskers sociale liv, understreges ikke umiddelbart. På den anden side taler de samtidig om split, et begreb, der er funderet i psykologiske teorier. Følgende citat peger i retning af et fænomenologisk standpunkt:

...the practical and theoretical outcomes of the research process are grounded in the perspective and interest of those immediately concerned, and not filtered through an outside researcher's preconceptions and interest. (ibid:4)

Argumentet for bedre kvalitet i forskningen er her, at resultaterne af forskningen er funderet mere direkte i de rette vedkommendes eget perspektiv og interesse og ikke set gennem en forskers forforståelser og interesser. Dette er idéen om fænomenet på dets egne præmisser og en direkte modsat argumentation af den som findes indenfor den forskning, der er funderet i en positivistisk tankegang.

I modsætning her til, eller som både og, står den kritiske teori, som opfatter socialt liv som både

subjektivt og objektivt. Dette er hvad man kan kalde dobbeltperspektivet i virkelighedsbilledet jvf. figuren, der opridses forskelle i fortolkningsviden og positivisme.

I forhold til det emancipatoriske perspektiv, som ellers er mest kendetegnende for den kritisk teoretiske retning, markerer Reason og Bradbury sig derimod meget kontant:

In contrast, the primary purpose of Action research is not to produce academic theories based on action; nor is to produce theories about action; nor is to produce theoretical or empirical knowledge that can be applied in action; it is to liberate the human body, mind and spirit in the search for a better, freer world. (Reason & Bradbury,2001b:2)

På baggrund af dette citat kan man spørge sig selv, om der i Reasons/Bradburys univers overhovedet er tale om skelnen mellem forskning og andre former for menneskelig aktivitet.

Som det også blev understreget i begyndelsen af denne afdækning bestyrkes al tvivl af, at Reason/Bradbury ikke er specifikke videnskabsteoretiske, men i stedet holder redegørelsen på det overordnede menneskesyn's plan. Med disse forbehold vil jeg på trods placere Reason/Bradbury overvejende under det fortolkningsvidenskabelige paradigme, dog med en hældning til en kritisk teoretisk fundering grundet deres udprægede demokratiske, emancipatoriske tilgang.

Sammenfatning og konklusion

Der er paradigmatisk ligheder mellem Reason/Bradbury og Argyris m.fl. Samtidig er der dog flere ting, som peger i retning af væsentlige forskelle. Action science er placeret som kritisk teoretisk med en hældning til det empirisk-analytiske paradigme og Reason/Bradbury som fortolkningsvidenskabelige med en hældning mod det kritisk-teoretiske paradigme.

Begge bidrag trækker eksplicit på dele af både den postivistiske og fortolkningsvidenskabelige retning. Ser man overordnet på de to bidrag i forhold til videnskabsidealene i de tre opstillede videnskabsteoretiske retninger, er det mest markante fællestræk, at begge bidrag bekender sig til et ikke-værdineutralt videnskabsideal. Begge bidrag bekender sig til et subjektiverende ideal, altså et meningsskabende perspektiv for det enkelte menneske, dog understreges det tydeligt hos Argyris m.fl., at en objektiverende del i form af lovmæssigheder går hånd i hånd med det subjektiverende, hvilket ikke er fremhævet hos Reason/Bradbury. På samme måde understreges empirisk testning hos Argyris m. fl. som det ene aspekt sammen med fortolkning. Et paradoks i sammenholdelsen af de to bidrag er, at det demokratiske og emancipatoriske aspekt tilsyneladende spiller den største rolle hos Reason/Bradbury. Dette på trods af, at Argyris m.fl. i modsætning til Reason/Bradbury bekender sig til et videnskabsteoretisk grundlag, hvor netop den demokratiske dimension er understreget.

I den empiriske undersøgelse i dette projekt (A-sporet) arbejdes der ligesom i en kritisk teoretisk tilgang ud fra antagelsen om, at al socialt liv har både et subjektivt og et objektivt aspekt. Dette

gælder også for forskning, som betragtes som en særlig form for social liv. Ud over at være formuleret og tilstræbt kritisk normativ, som kritisk teori er, medregnes ligeledes andre deltagermåder, som kan være ikke tilsigtede eller ikke ekspliciterede, men som i højere grad har karakter af at deltage, som det menneske man nu er, med de styrker og svagheder man har.

Nærværende aktionsforskningsprojekt tager således udgangspunkt i en kombination af de to bidrag. Min tilgang kunne måske kaldes en socialpsykologisk udgave af kritisk teori, men samtidig er min tilgang mere “participatorisk” end denne retning. Hvordan, skal jeg konkretisere i løbet af det næste afsnit.

Vedrørende undersøgelsen, af om aktionsforskning er en anvendelig forskningsform til udvikling af socialt arbejde (B-sporet), skal fremhæves tre aspekter her. Det ene er, at dobbelt-aspektet i kritisk teori (det subjektive og objektive) synes anvendeligt som perspektiv til at forstå det faglige virke’s metoder som noget, der opererer ud fra et både generelt og individuelt grundlag.²³ Det andet er, at forståelsen af handling som ikke værdi-neutral er yderst og netop relevant i forståelsen af socialt arbejde. Dette fordi socialarbejdere har med dybt følelsesmæssige og moralsk/etiske spørgsmål at gøre i direkte kontakt med det enkelte menneske og dets familie.²⁴ Det tredje og sidste er, at Reason/Bradburys fokus på magtaspektet i relationen for det første er relevant, når man som i det sociale arbejde har med mennesker at gøre, som på forskellige måder er afhængige af en indsats, og hvor socialarbejderen i form af afgørelser har magt. I selve vidensudviklingsrelationen (i dette projekt aktionsforsker og medarbejdere) har dette aspekt ligeledes en berettigelse, som jeg skal vende tilbage til i kapitel 9 og 10.

Aktionseksperimentet

Indledning

Formålet med dette afsnit er at klarlægge, hvad et aktionseksperiment er, idet forskningsprojektet defineres som sådan, ligesom det er formålet at redegøre for projektets egen mere præcise position her i form af metodologiske overvejelser (A-sporet). I forhold til B-sporet udgør dette afsnit en konkretisering af allerede fremhævede perspektiver fra de to foregående afsnit, altså en mere konkret belysning af, hvad aktions videnskaben kan i forhold til mere deskriptive retninger.

I afsnittet refereres dele fra Argyris m.fl., hvor forfatterne har sammenholdt hvad der kaldes *laboratorium eksperimenter* med *aktionseksperimenter* (Argyris m.fl., 1985). I denne

²³ I kapitel 11 berøres aktuelle diskussioner indenfor det sociale arbejde. Én af disse går netop på, hvorvidt fastlagte metoder forhindrer individuelle hensyn.

²⁴ Dilemmaer omkring disse betingelser i det sociale arbejde ridses op i kapitel 11.

sammenligning holdes Stanley Milgrams eksperimenter vedrørende lydighed overfor autoriteter²⁵ op mod et aktions eksperiment, som stammer fra et seminar, hvor der gennem handlings-eksperimenter arbejdes med at ændre status quo omkring læring.

Det traditionelle laboratorium eksperiment - et eksempel

Milgrams forsøg gik ud på at undersøge, hvor langt forsøgspersoner ville gå i at bibringe andre mennesker smerte og skader, når de var udsat for ordre fra en autoritet. Autoriteten var i dette tilfælde en undersøgelsesleder, der sad i forsøgslokalet sammen med forsøgspersonen. Der har været megen diskussion af specielt disse forsøg ikke mindst etiske diskussioner. Her drejer det sig imidlertid mere om, hvilken viden man får og ikke får ud af den type forsøg.

Milgram's forsøg hører til social psykologiske forsøg, som ser på menneskers dilemmaer i hverdagslivet, hvor man forsøger at afdække uoverensstemmelser mellem vores moralske indstilling og vores faktiske handling. Ud over dét er formålet at afdække hvilke konsekvenser dette har for den, der handler og for mennesker omkring dem (Argyris m.fl.:106). Sådanne forsøg, som beskæftiger sig med vigtige temaer i livet, siger forfatterne, skulle man forvente, der kom virkeligt brugbare resultater ud af, i modsætning til hvis man beskæftigede sig med mindre betydningsfulde temaer i livet. Men, som forfatterne siger:

To a certain extent this is true, but even this kind of research leaves us hanging on the edge of the dilemmas it raises, not knowing how to climb beyond them. (ibid:106)

En grundlæggende kritik af laboratorium eksperimentet er altså her, at den viden mennesker kunne have brug for midt i sådanne dilemmaer faktisk ikke tilvejebringes af den slags forsøg. Man får beskrevet et dilemma men beskæftiger sig ikke med, hvordan man løser den slags dilemmaer. Mange videnskabsfolk ville sige, at dét at pege på løsninger ikke er videnskabens opgave (argumentet, at videnskaben ikke beskæftiger sig med "bør"). Man ville pege på en to-trins model, hvor man samler data og udvikler teori først, og dernæst lader man praktikere eller "applied social scientists" bruge teorierne til at løse de praktiske problemer (ibid:106). Men, siger forfatterne, denne opsplitning kan skabe problemer i begge processer:

We may be conducting research and creating theory that would be difficult or even impossible to use to solve problems under real-life conditions. And practitioners may be acting with tacit propositions about the world that are not easily falsifiable and therefore fraught with errors that go undetected. (ibid:106)

Synspunktet er her, at opsplitningen af de to processer kan resultere i, at de udviklede teorier slet ikke kan bruges til at løse problemer med samt at praktikere sagtens kan handle med forudsætninger, som er tavse og dermed ladet med fejl, der ikke opdages. Som forfatterne selv

²⁵ Argirys C., Putnam R. og McLain Smith D. (1985) henviser til Milgram, S. (1974) *Obedience to Authority*. New York: Harper & Row, 1974.

udtrykker det: Den ene hånd ved ikke hvad den anden gør.

I Milgrams studie fremhæves det, at lydighed er både nødvendig men også destruktiv, sådan som det er vist i eksperimentet. Hvis det er en nødvendighed i menneskets sociale organisering, siger Argyris m. fl., melder der sig uvilkårligt det spørgsmål, hvordan man håndterer det. (ibid:107). Hvis man ser på Milgrams teori som anvendelsesgrundlag, så kan man gøre meget lidt. Men her, mener forfatterne, har eksperimentet en stor begrænsning, idet Milgram ved at se på hvad der umiddelbart eksisterer - ikke hvad der kunne eksistere - får skabt en ufuldstændig forståelse af, hvad lydighed er og dermed også af hvordan vi kan løse den slags problemer. (ibid:107).

Milgram skriver, at lydighed på trods af dens destruktive karakter er nødvendig for organisering, og dermed er lydighed ikke rodfæstet i individuelle behov men i organisatoriske. Hierakiske strukturer kan kun fungere, hvis de besidder sammenhæng, og sammenhæng i en organisation kan kun blive vedligeholdt gennem kontrol af det lokale niveau. I denne forklaring, mener Argyris m.fl., er der indlejret to internt relaterede antagelser, nemlig: 1) Der er kun to måder at forholde sig til autoriteter på, enten at adlyde uden spørgsmål eller total ulydighed. 2) Hvis der kun eksisterer disse to antagelser, betyder det at social sammenhæng vil være afhængig af lydighed på det lokale plan og anvendelse af total kontrol på øverste niveau. Det er muligt, siger forfatterne, at det foregår sådan i mange organisationer, men man lander i et paradoks, hvor det ikke kan lade sig gøre at få organisationer til at hænge sammen uden lidelser og slagting på det individuelle niveau (ibid:110). Dette, mener forfatterne, hænger sammen med forskningsmetoden og de regler, der knytter sig til laboratorie eksperimenter. Én af de grundlæggende antagelser/-regler er, at ved at efterligne/gentage verden kan man generere en beskrivelse af et fænomen, og denne beskrivelse kan generaliseres ud over laboratoriet. I dette er forfatterne enige til en vis grænse, blot giver det samtidig store begrænsninger:

One of the most important of these limits is that by not trying to alter what is, the experimentalists is unlikely to uncover the deep defensive structures that maintain the existing social action and relationships. (ibid:111)

Når man ikke forsøger at forandre det der er, er sandsynligheden for at man får blotlagt de dybe strukturer, som fastholder de eksisterende sociale handlinger og relationer, ikke særlig stor. Ved blot at beskrive, hvad man kan se, kan man ikke afdække de strukturer, der fastholder en social struktur, og derfor kan man heller aldrig finde ud af, om disse strukturer er nødvendige eller ej (ibid:111). Her er argumentet, at for at undersøge, hvad der "er" på et dybt plan, må man forsøge at forandre. Men en anden regel i laboratorium forsøg forbyder dette, og her refereres til Milgram, som skriver at simpelhed/forenkling er nøglen til effektiv videnskabelig forskning. Argyris m.fl. er enige i, at forenkling er ønskelig, men den måde Milgram forenkler på i forsøget kan samtidig gøre fænomenet mere simpelt i stedet for at undersøge det.

En tredje regel i laboratorium forsøg er, at teorier udviklet indenfor socialvidenskab først og

fremmest skal forklare kausale relationer (ibid:114), altså antagelser om at bestemte forhold eller faktorer sandsynliggør bestemte konsekvenser: "Hvis sådan" - "så sådan". Man skal ikke beskæftige sig med at dømme ud fra moralske synspunkter. Her er vi inde på det normative område. Mange mennesker fordømte forsøgspersonerne i Milgrams forsøg, men Milgram holdt selv fast i, at ingen af dem var sadistiske eller moralsk forkastelige. Under andre betingelser, hvor de ikke ville have været beordret til det, ville de aldrig have skadet andre personer, mente han. Det vil sige, at de ikke havde noget subjektivt valg. Ved på denne måde at afstå fra at beskæftige sig med den moralske vurdering undgik Milgram nogle negative vurderinger, men, siger Argyris m.fl., dette giver andre farer:

In doing so he avoided a negative judgement, but he may have inadvertently lent credibility to the belief, that we have no choice but to obey, a belief that may reinforce obedience, when we do not know if this is the case. (ibid:114)

I sin iver for at undgå det normative, er der altså risiko for, at Milgram uforvarent har haft den forforståelse, at forsøgspersonerne ikke havde noget andet valg end at adlyde ordrene. Således kan en sådan forforståelse have influeret i retning af netop lydighed. Milgram har ikke testet, om der var ting, der kunne have ændret forsøgspersonernes valg.

Argyris m.fl. mener, at det vi lærer af Milgrams forsøg er vigtigt men utilstrækkeligt til at opløse lydighedens dilemma. Forfatterne opsummerer tre ting, man lærer fra Milgrams forsøg (ibid:115-117).

1. Indsigt som indpodning/vaccination. Altså at man kan få mennesker til hvad som helst, hvis blot det er "podet ind", og der hersker bestemte situationer.
2. Eneste alternativ til lydighed er at nægte at adlyde.
3. Strukturelle ændringer som forebyggelse. Milgram foreslår strukturelle ændringer som en måde at mildne den destruktive del af lydigheden på.

Nedenfor er afsluttende Argyris' kritik af de tre forhold opsummeret:

- Ad 1) Konsekvensen af dette er, at man skal være på udkig efter disse situationer. Denne indsigt kan ikke løse lydighedens dilemma, når det enkelte menneske til stadighed står i situationer, der indeholder dette dilemma.
- Ad 2) Der må findes alternativer til dette ene alternativ, men laboratorium eksperimenter er ikke i stand til at afdække disse.
- Ad 3) Strukturelle ændringer er ikke nok. Selv om man ændrer strukturer, må mennesker finde måder at handle på indenfor disse strukturer.

Aktionseksperimentet - et eksempel

I modsætning til dette, siger Argyris m.fl., er formålet med et *action science eksperiment* følgende:

The aim of an action science experiment is to describe and to transform those aspects

of our social world that present us with blind spots, dilemmas, and constraints of which we are unaware. (Argyris m.fl.:133)

Forfatterne stiller det spørgsmål, om lydighed er nødvendigt. At undersøge dette, siger de, kræver for det første en anden kontekst, end Milgrams eksperiment:

...an alternative universe in two respects: a universe, that departs from prevailing experimental contexts and that diverges from the real-life contexts in which obedience is the norm. (ibid:118)

Det første må henviser til typen af Milgrams eksperimenter, og det sidste forstår jeg sådan, at aktionseksperimentet ikke blot kan foretages midt i en hverdagsvirkelighed, men at eksperimentet kræver en slags ramme, hvori det er aftalt at eksperimenterer. Dette er netop hvad, der er formålet med den kontekst, der er valgt ud hos Argyris m.fl., og som udgøres af seminarer for nogle studerende. På seminarerne skal de studerende lære at arbejde konsekvent med noget, som kaldes model II og model O-II. Model II og O-II, som indgår i Argyris' og Schöns teorier, indeholder beskrivelser af karakteristika ved antagelser i handlinger, der hypotetisk fremmer læring. I modsætning til model I og O-I, som hypotetisk beskriver, hvad der hæmmer læring, efterstræbes handling, der er i overensstemmelse med model II i Argyris' og Schöns teoridannelse.²⁶

Formålet med disse seminarer er altså, at de studerende skal lære at handle i overensstemmelse med indholdet i model II. En instruktør leder seminarerne og dermed også eksperimentet. Dette eksperiment fokuserer ligesom Milgrams også på lydighed, og ligeledes hvordan man kan komme ud over det (ibid:118). Det drejer sig mere konkret om en student, som adlød hvad instruktøren bad ham om. Det viste sig, at studenten var gået imod sine egne synspunkter, og at han i den forbindelse fik en opfattelse af, at han derfor ikke kunne gøres ansvarlig for sin handling. Det skal bemærkes at studentens adlyden først forekommer et stykke inde i eksperimentet.

Hele handlingseksperimentet blev sat i gang, fordi instruktøren oplevede, at de studerende var passive, og at dette hæmmede deres læring. På baggrund af dette indledte instruktøren eksperimentet med at ville teste to antagelser om egenskaber, som han mente prægede denne klasse. Antagelserne blev fremlagt og de studerende blev givet anledning til at svare på, om de oplevede, at det forholdt sig således. Her er en markant forskel i forhold til laboratorium eksperimentet, nemlig at lederen af eksperimentet fremlægger sine hypoteser offentligt, således at de studerende kan deltage i undersøgelsen af dem (ibid:121). De studendes viden er nemlig basal i denne slags eksperimenter, fremhæver forfatterne, og instruktøren spiller således en aktiv rolle i at få de oplysninger frem fra de studerende, som kan være med til at afgøre, om

²⁶ Det ville spænde for vidt at uddybe mere, hvad disse systemer går ud på.

hypoteserne holder, og hvad de skyldes. Instruktøren gør dette både for at afdække mekanismerne og samtidig for at bidrage til udvikling af måder, hvorpå passiviteten kan reduceres.

En enkelt studerende var imidlertid ikke enig, og mente at instruktørens eksperiment ville forstærke de studerendes passivitet. En deltager, der går imod en autoritet, siger Argyris m.fl., bliver i et aktions videnskabeligt eksperiment bakket op i at konfrontere, og autoriteten må gøre situationen til genstand for undersøgelse bl.a. ved at opfordre til at andre udtaler sig (ibid:122). I eksperimentet opfordrede instruktøren også vedkommende til at uddybe og komme op med alternative forslag, men ellers blev der holdt fast i uenigheden og behovet for at undersøge, hvad der virkede hvordan. Her accepterede den studerende instruktørens forslag om at lave et alternativt forslag til næste gang klassen mødtes til seminar.

Da klassen mødtes næste gang, kom den studerende med et forslag. Forslaget blev diskuteret og holdt op mod instruktørens, mens instruktøren fortsat holdt fast i sin mening, idet han ikke var blevet overbevist om, at den studerendes forslag var bedre. Samtidig opfordrede han til undersøgelse af, hvad der virkede bedst, og opfordrede til at de skulle teste hvad der sker i klassen. Om dette siger forfatterne:

This test is of public nature. It asks that they search for data, that everyone in the group can verify, and it consequently allows others to share control over the way the situation is defined. (ibid:127)

Således, siger forfatterne, adskiller aktionseksperimentet sig for det tredje fra laboratorium eksperimentet kontrol-deling, idet det ikke kun er instruktøren, der bestemmer over processen. Han lægger op til at de studerende, som deltager i eksperimentet, øver indflydelse på den måde situationen defineres. Ved at opfordre til denne offentlige undersøgelse viser instruktøren samtidig et alternativ til enten at adlyde ham som autoritet eller gå imod ham. Herigennem siger Argyris m.fl. opfordres til en norm:

Submit competing claims to public test and critique. (ibid:127)

Argyris m.fl. mener, at det der opfordres til gennem handling, er en norm om at underlægge konkurrerende udsagn offentlig test og kritik- et alternativ til den norm, som anføres af Milgram, nemlig "chefen som indlysende sandhed" (ibid:127). Herved adskiller aktionseksperimentet sig i et fjerde forhold, nemlig ved at anerkende forskerens handlingsnormer. Mens Milgram frasiger sig normativitet, understreger Argyris m. fl. vigtigheden af at kende og bevidstgøre sig om handlingens norm.

Hvad der videre skete i eksperimentet var, at den studerende fortalte, at han faktisk designede sit alternative forslag sådan, som han troede instruktøren ville have det, og at han selv ville have gjort det anderledes. (Sådan forklarede forsøgspersonerne i Milgrams forsøg også deres handling efter forsøget). Dette forholdt aktionsundersøgeren sig anderledes til end i Milgrams forsøg. Her

gik instruktøren videre for at undersøge, hvilke forsvar der var med til at fastholde den måde at forholde sig til dilemmaer på.

I dialog med den studerende fremsatte instruktøren igen to antagelser, denne gang om hvad der styrede den studerendes måde at forholde sig til ham på. Argyris m.fl. forklarer, at instruktøren konfronterede det han så - det den handlede efter (theories-in-use) - med de intentioner han havde om at lære (espoused theories).²⁷ Konfrontationen er ifølge forfatterne en femte måde, hvor på aktionseksperimentet adskiller sig fra laboratorium eksperimentet på. I dialogen med instruktøren blev den studerendes forsvar mere og mere selvmodsigende, indtil hans medstuderende begyndte at blande sig. De studerende præsterede en dialog, hvor de faktisk handlede efter normen om at teste og forholde sig kritisk. De fortalte om deres egne oplevelser i forhold til eksperimentet og reflekterede i forhold til både sig selv og hinanden. Således kom de igen med vigtige informationer, som instruktøren ikke kunne besidde, plus at de gennem deres position som medstuderende ikke i samme grad som instruktøren aktiverede den studerendes forsvar. Eksperimentet sluttede med, at den studerende efter at have hørt en båndoptagelse af forløbet fremlagde for klassen, hvad han har lært af denne proces samt et nyt forslag til intervention, som var hans eget.

Sammenfatning og konklusion

Ovenfor er der gennem to eksempler fremlagt forskelle på aktionseksperimentet og laboratorium eksperimentet. Nedenfor er de 5 skitserede regler/karakteristika ved de to typer eksperimenter sat op i stikordsform (figur 7). Nederst i figuren er tilføjet, hvordan formål og videnstype adskiller sig.

	<i>Laboratorie eksperiment</i>	<i>Aktions eksperiment</i>
<i>Kontekst</i>	laboratorium (forenkling)	aftalt virkelighedseksperiment
<i>hypoteser</i>	skjulte	Offentlige
<i>leders rolle</i>	Kontrol	delt kontrol
<i>Normativitet</i>	undgå	Anerkende og Bevidstgøre
<i>Redskaber</i>	Observation	Konfrontation
<i>Intention</i>	beskrivende	forandrende
<i>Viden</i>	“Er”	“ er” og “Kan”

Figur 7: Karakteristika ved laboratorie eksperiment og aktions videnskabeligt eksperiment. Frit på baggrund af Argyris m.fl. 1985.

²⁷ Disse begreber *theories-in-use* og *espoused theories* forklares i næste afsnit.

Som det ses af figuren, har jeg tilføjet ordet “kan” som repræsentant for dele af den viden aktionseksperimentet og aktionsforskning i det hele taget beskæftiger sig med. Dette skal ses som et modargument til udsagnet om at videnskab beskæftiger sig med “er” og ikke “bør”, som jeg tidligere har refereret. I aktionseksperimentet beskæftiger man sig med at producere viden om hvad, der kan lade sig gøre og hvordan samt i den forbindelse hvilke forhindringer, der eksisterer.

Overordnet tilslutter projektet sig disse overordnede principper i aktionseksperimentet. Jeg er ligeledes enig i den betragtning, som Argyris m.fl. gør opmærksom på, nemlig at ledelse af denne slags aktionsvidenskabelige eksperimenter kræver andre kompetencer ud over de almindelige forskningsmæssige. Dette hænger sammen med, at selve udførelsen af disse eksperimenter, fordi de har andre mål, stiller andre krav til forskeren end det at skrive, undersøge og analysere.

I forbindelse med klarlæggelse af projektets position (A-sporet) skal jeg tilføje tre præciseringer: Jeg placerede tidligere Argyris m.fl. som kritisk teoretiske med en hældning til det empirisk-analytiske paradigme. I beskrivelsen af aktionseksperimentet mener jeg at hældningen kommer til udtryk i den meget konfronterende praksis overfor de studerende i eksemplet. I en mere rendyrket kritisk-teoretisk udgave af eksperimentet kunne man forestille sig, at gruppelederskabet i højere grad havde båret præg af indlevelse i og perspektivtagning i forhold til den enkeltes livsverden fremfor det stærke fokus på analyser af situationen. På dette punkt bekender nærværende projekt sig til en position, der sammen med det analytiske i højere grad *vægter indlevelse* i forhold til deltagerne. Dette drejer sig om fokus på det relationelle aspekt i forskningsprocessen og dermed opmærksomhed på magtaspektet, som det er beskrevet hos Reason/Bradbury i forrige afsnit.

Et andet forhold er, på hvilken måde man tolker det demokratiske aspekt af aktionsforskningen, den delte kontrol i eksperimentet. Går man den demokratiske line helt ud, kunne en mulighed være, at de studerende var blevet inddraget aktivt allerede i defineringen af problemet. Denne tilgang ville have hyldet fuldt ud empowerment tilgangen. Således er projektets tilgang til aktions eksperimentet en tand *mere demokratisk* end action science eksperimentet. Dette kommer f.eks. til udtryk i, at alle forslag til “eksperimenter” og aktiviteter fra min side altid forelægges deltagerne på et meget konkret plan. Dette vil forhåbentlig fremgå af skitseringen af forskningsdesignet i næste kapitel samt hele 2. del af afhandlingen, som beskriver udtræk af processen.

Det tredje forhold, der skal præciseres, drejer sig om balancen mellem det afdækkende og det emergente aspekt i aktionsforskningstilgangen, som der er gjort rede for i første afsnit i dette kapitel. Argyris’ vægt på afdækning af forsvar kommer til udtryk gennem det stærke fokus på konfrontation i eksemplet på aktionseksperimentet. Havde man haft mere vægt på det emergente aspekt kunne man forestille sig andre måder at inddrage medstuderende på: F.eks. kunne man flere steder i processen have bedt dem om i mindre grupper at udvikle idéer til løsning af dilemmaer. På dette punkt forsøger projektet her, som det også er nævnt tidligere, at rumme

både en afdækkende og emergent tilgang.

Vedrørende anden del af problemformuleringen (B-sporet) tjener fremlæggelsen af aktions-eksperimentet først og fremmest en konkretisering af allerede fremlagte perspektiver. Der skal dog knyttes nogle få kommentarer: Den ovenfor nævnte opmærksomhed på balancen mellem fokus på henholdsvis analyse og indlevelse er stærkt begrundet i karakteristika ved det arbejde socialarbejdere udfører: I kontakt med andre menneskers følelsesliv er det indlysende, at ens eget følelsesliv bliver aktiveret og dermed også ens forsvar. Selv om Argyris' tilgang er psykologisk, tager den først og fremmest udgangspunkt i et kommunikativt organisationsperspektiv. I dele af det sociale arbejde er der ud over dette også tale om et personligt aspekt i klientrelationen, som måske går dybere end det interkollegiale.²⁸ Derfor er min pointe, at opmærksomhed på indlevelse er vigtigere her.

Metaforer og begreber i praksis

Indledning

Et afsnit om begreber og metaforer²⁹ synes måske bedst placeret i et teoriafsnit, som skulle redegøre for valgte begreber til analyse. I handlingsrettet forskning er det imidlertid efter min opfattelse ekstra vigtigt at være opmærksom på, at de begreber, man bruger, skal kunne indfange handlingens væsen eller karakter. Handlingsbegreber eller praksisbegreber er derfor tæt forbundet med aktionsforskningsperspektivet. En stillingtagen til et overordnet syn på begrebsapparatet er derfor placeret her i kapitlet om aktionsforskning, mens resten af begrebsapparatet er placeret i kapitel 3.

Et andet aspekt af metaforer og begreber er Reasons og Bradburys understregning af sprogets betydning:

This close examination of the role of language in creating our shared reality is of great importance in the action research movement. (Reason og Bradbury, 2001b:6)

Og fortsat:

...it is concerned with the ways in which language is used in the service of those who hold power to define reality. (ibid:6)

Som Reason og Bradbury refererer fra Selender, så er sproget med til at forme hele vores tankegang (ibid:6).

²⁸ Vedrørende det personlige aspekt i socialt arbejde berøres dette dels i kapitel 4 om metoden *virkesanalyse*, og dels i bilag 7 som en del af mødet mellem klient og socialarbejder.

²⁹ Metafor og begreb defineres umiddelbart efter denne indledning.

I dette afsnit vil jeg for det første forsøge at vise metaforernes betydning gennem et eksempel. Dette gælder metaforer, som indeholder eller er i familie med metaforen *konstruktion*, hvilke konsekvenser det har at anvende den metafor, og hvorfor jeg mener den er utilstrækkelig og nogle gange ikke hensigtsmæssig, når man beskæftiger sig med at skabe viden om handling og forandring. Som anden del af dette afsnit vil jeg fremlægge nogle begreber, som jeg mener i højere grad kan indfange handlingens væsen og dermed kvalificere forskning i forandring.

Metaforer og begreber

Metafor betyder *billedeligt udtryk, hvor man erstatter selve sagen med et billede*. Metafor kommer af *metafora*, som er græsk og betyder overføren (fra et område til et andet) (Fremmedordbog, Gyldendals). Man bruger altså et billede om en sag eller et sagsforhold. Man kan bruge metaforer for at forenkle komplekse sager, eller man kan bruge metaforer til at anskueliggøre og tydeliggøre, det man vil formidle. Vort sprog er fyldt med metaforer, og vi bruger dem hele tiden mere eller mindre bevidst, måske overvejende mindre bevidst (Andreasen, Bo og Keller, 2003)

Et *Begreb* er en:

...forestillingsenhed som verbalt sprogligt betegner en gruppe el. klasse af individuelle genstande, mennesker, processer, handlinger eller mennesker. (Psykologisk-pædagogisk ordbog, Gyldendal)

Man kan diskutere, hvornår noget er metaforer og hvornår det er begreber.³⁰ Én ting er dog sikkert, det er ikke ligegyldigt, hvilke metaforer eller begreber, man anvender til at beskrive en sag eller komplekse processer. Indenfor den videnskabelige verden har man en tradition, der stiller krav til at definere de begreber, man anvender, og man kan derfor på den ene side i vid udstrækning også selv lægge indhold i sine metaforer. På den anden side har ordene en betydning for os, som er der i forvejen, og som hænger sammen med, hvordan vi hver især forstår betydningen af et ord samt hvilke oplevelser og erfaringer, vi har i forbindelse med ordene. Endnu et forhold gør sig gældende, nemlig hvilken betydning ordene har i den kontekst/verden, man henter dem fra. Det er ved dette sidste aspekt jeg vil starte.

Metaforer i definering af “reality”

Begrebet *konstruktion* kommer fra arkitekturens og håndværkernes verden. I bogen *Om at se og opleve arkitektur* gør Steen Eiler Rasmussen (1957) rede for to vidt forskellige måder at anskue arkitektur på, hvor begrebet konstruktion hører til den ene. Man kan, siger Eiler Rasmussen, fokusere på *legemer* eller *rum*.

³⁰ Diskussionen for grænseområder og overlapninger mellem *metafor* og *begreb* tages ikke yderligere op, da det er anvendelsen af begge dele, der sættes fokus på.

Legemer er fremspring, som man kan se, f.eks. huse eller figurer, som man forestiller sig at konstruere eller bygge i et frit rum. Eiler Rasmussen beskriver, hvordan man kan fantasere om at samle byggematerialer til at bygge en konstruktion, som så lukker sig om et rum. I dette tilfælde er det frie rum eller byggegrunden, som f.eks. en bar mark, det givne. Men, som han siger, så kunne man også forestille sig, at det på forhånd givne - istedet for marken - var et massivt bjerg, som man så måtte fjerne materiale fra for at skabe rum. I dette tilfælde ville opgaven bestå i at give *rummet* form, hvor bjerget ville blive den neutrale rest, som ikke havde fået form (Eiler Rasmussen 1957:48). Således er der forskel på, om man fokuserer på legemet eller rummet: *I det ene tilfælde er det stenmasserne, der er det positive, i det andet hulrummene inde i dem.* (ibid:48) Når stenmasserne er det positive, udgør luftrummet omkring figuren eller legemet et rum.

Eiler Rasmussen illustrerer forskellen på de to tilgange med “Rubins vase”,³¹ den klassiske tegning, som i det midterste sorte felt forestiller en vase og, som, hvis man fokuserer på de yderste hvide felter, forestiller to ansigter i profil. Denne tegning giver netop muligheden for at se både det hvide og det sorte som figur, som det positive. Én af grundene her til, siger Eiler Rasmussen, er at begrænsingen her er en bølget linje, hvorimod en tunget kontur ikke på samme måde ansporer til dobbeltydninger (ibid:49). Han siger:

Men for de fleste todimensionale ornamenter udført i to farver gælder, at de tvinger beskueren til at se den ene farve og kun den som figur og den anden som baggrund.
(ibid:49)



Figur 8: Rubins vase. Efter Eiler Rasmussen (1957:49)

Man kan veksle mellem at se vasen og se ansigtet, og man kan skifte hurtigt, men man kan ikke se vasen og ansigterne samtidig. Efter Eiler Rasmussens mening er muligheden for denne vekslen noget, der bidrager til at gøre værker mere interessante, og han giver udtryk for, at arkitekter kan blive så optaget af at forme de konstruktive dele, at det kan glemmes, at konstruktionen ikke var

³¹ Figuren er hentet fra Edgar Rubins afhandling *Synsoplevede Figurer* fra 1917, som Eiler Rasmussen (1957) betegner som banebrydende.

målet, men egentlig kun midlet. Han udtrykker det således:

Men det er naturligt, at arkitekten kommer til at betragte det som arkitekturens maal: at give de konkrete materialer, husene bygges op af, form. Byggematerialet bliver bygningskunstens medium.

Man kan spørge: kan der findes noget andet? Og svaret bliver: ja. Man kan have en ganske anden opfattelse af arkitekturen. I stedet for at lade fantasien arbejde med konstruktionerne, med bygningens legemer, kan man søge at forme rummene, og betragte det som det egentlige. (Eiler Rasmussen, 1957:48)

Der hersker altså altid disse to aspekter, legeme og rum, men der findes mulighed for både overvejende at fokusere på det ene og på begge dele. Hvilken betydning har det, om man vælger det ene eller det anden, eller man tager begge dele i betragtning?

Et legeme eller en figur kan man se i sin helhed. For at se en genstand, må man dog udfolde en vis aktivitet, det er en proces, hvor man gen-skaber de fænomener, man ser, som Eiler Rasmussen siger (ibid: 35-36). Hvis man kun ser en del af et legeme, danner man sig et billede af hele figuren, som vi også kender det fra gestalt-psykologien (Atkinson m.fl.1996:154, Visholm, 1993: 26). Hvad vi ser kan være helt forskelligt, men vi kan se i helheder.

Et rum, kan vi ikke se i sin helhed. Hvis man læser en beskrivelse af et gadebillede, så kan man følge med og se det for sig, men når man er tilstede i den samme gade, opleves det helt anderledes. Det er ikke længere et billede, man *opfatter* i stedet, og *får indtryk* af byen, som Eiler Rasmussen siger:

Det betyder, at vi ikke blot ser husene, der er lige foran os, men vi opfatter samtidig - uden at se dem - husene ved siden ad os og erindrer dem, der er bag os. (ibid:42)

Og senere:

Man er ikke længere afhængig af et billedes afskæring; man føler luftstrømningerne omkring det sted, man står, hører lydene fra alle sider, mærker hvordan de slaar tilbage fra huse, der ligger bag en, og som man ikke ser. (ibid:42)

Eiler Rasmussen henviser til en tysk kunsthistoriker, A.E. Brinckman, som beskæftigede sig med, hvordan et to-dimensionalt billede bedst kan give indtryk af den tredje dimension, dybden. Dette, siger Steen Eiler Rasmussen, bliver helt uinteressant, når man står midt i gaden/rummet. Det vil sige, man bliver nærmest tvunget til at opleve tredimensionelt, man bliver tvunget til at sanse, når man står i gaden eller i et rum, og derfor bliver forbindelsen til det todimensionelle uinteressant. Med legemer forholder det sig imidlertid anderledes: Legemer er godt nok i udgangspunktet ligeledes tre-dimensionelle, men står man og kigger på en figur f.eks., så er man ikke i samme grad tvunget til at opleve dybden, den tredje dimension; man er på en måde mere frit stillet med sine sanser, indtrykkene trænger sig ikke i samme grad på rundt om én. Måske kan man gå så vidt, så det bliver muligt at se på figuren som en slags billede, altså opleve figuren todimensionalt, mens dette ikke er muligt i oplevelsen af et rum.

Som Eiler Rasmussen siger, så kan alle værker betragtes fra en rumlig og fra en legemelig vinkel. Det, der gør et værk særligt spændende, er når begge aspekter ved værket kan opleves eller ses. Således vil jeg argumentere for et dobbelt perspektiv i analyser af menneskers handlinger, både individuelt og gruppemæssigt. Det dobbelte perspektiv i disse analyser ligger for mig at se i at medregne både en “rumlig” oplevelse af tilstedeværelse og en “legemelig” betragende eller/og forstående vinkel på mennesker og gruppers liv. Om man vil et “indefra” og “udefra” perspektiv. Begrebet *konstruktion* hører for mig at se til et udefra- perspektiv. En af fordelene ved udefra- perspektivet er, at man kan se sagen i sin helhed, hvilket ikke kan lade sig gøre indefra.

Tager man udgangspunkt i de to perspektiver - rum og legeme - kan man betragte menneskers aktiviteter i verden som enten at *forme* ud fra noget allerede eksisterende, eller at *konstruere* på tom (mark). I rumperspektivet medregner man altså nogle allerede eksisterende betingelser, i modsætning til legeme perspektivet. At forme har karakter af noget sanseligt, hvor imod det at konstruere er en proces, hvor der bevidst udregnes, hvad der skal bruges af materialer.

Et andet dobbelt perspektiv kunne bestå i begreberne *nærhed* og *distance*, men disse er efter min opfattelse i denne sammenhæng ikke helt dækkende, da nærhed ikke nødvendigvis indbefatter en oplevelse og sansning af noget omkring os. Nærhed indfanger med andre ord ikke det påtvungne tredimensionelle perspektiv, som kendetegner det at stå midt i en situation, og er derfor i den henseende et utilstrækkeligt begreb.

De to perspektiver - rum og legeme - vil i analyse af menneskers handling, vægte noget forskelligt og derfor komme ud med vidt forskellige resultater. I nedenstående figur, har jeg opridset fire markante forskelle på, hvad der karakteriserer de to perspektiver.

	<i>Rum/forme</i>	<i>Legeme/konstruere</i>
<i>Position</i>	indefra	udefra
<i>Fokus</i>	nære omkringværende	helhed på afstand
<i>Udgangspunkt</i>	noget i forvejen eksisterende	“bar mark” (+bestilte materialer)
<i>Proces</i>	sansende/følede (ubevidst)	bevidst logisk udregnes

Figur 9: *Karakteristika ved perspektiverne “rum” og “legeme”.*

Der er således sandhed i begge perspektiver: Det er sandt, at vore aktiviteter både tanker og handlinger har karakter af en bevidst rationel proces, imidlertid præges en stor del af vore tanker, handlinger og ikke mindst følelser af processer, der ikke er bevidst gennemtænkt og udregnet. Samtidig er det også sandt, at vi er i stand til at “bygge” noget op, men samtidig eksisterer der nogle betingelser i forvejen.

Kuhn har argumenteret imod overhovedet at anvende metaforer, der er i familie med det at konstruere:

Men metaforer som opfindelse, konstruktion og bevidstheds-afhængighed er i to henseender groft misvisende. For det første er verden ikke opfundet eller konstrueret. De væsener, der tillægges ansvaret herfor, finder rent faktisk en verden, der allerede er på plads, hvis rudimenter findes ved deres fødsel, og som i stigende grad vinder aktualitet under deres uddannelsessocialisering, hvori eksempler på, hvordan verden er, spiller en væsentlig rolle. Den verden er endvidere empirisk givet, dels direkte til de nye beboere, og dels indirekte, gennem arv der inkarnerer deres forfædres erfaring. Som sådan er den helt igennem massiv, uden den mindste respekt for iagttagers ønsker og længsler; og fuldt ud i stand til at præstere afgørende beviser mod fortænkte hypoteser, der ikke stemmer overens med dens optræden. (Kuhn, 1995:300)

Kuhns første kritik mener jeg her er parallel til den underforståede betingelse, der karakteriserer konstruktionsprocessen beskrevet ovenfor, nemlig at starte på "bar mark". Det kan være svært at gøre rede for det misvisende, derfor præsenteres her et eksempel fra en artikel om formativ evaluering. Følgende citat er taget ud af en case beskrivelse:

Evaluator må forholde sig til handlingernes "selvfølgelige" karakter, når de betragtes fra aktørernes perspektiv og evaluator må forholde sig til aktørernes konstruktion af forhold, som aktørerne selv opfatter som feltets egne betingelser. (Høgsbro, 2001:187)

Der er ikke noget steds defineret hvad der i artiklen forstås ved *aktørernes konstruktion*, så hvad der menes med konstruktioner her er for det første en gåde. Man kan så ud fra konteksten forsøge at gætte sig til, hvad der menes. Så vidt jeg forstår teksten, må aktørernes konstruktion være noget, der er foregået inde i hovedet på aktørerne (måske tanker eller forestillinger), da det udlægges som noget de har opfattet som feltets egne betingelser (underforstået, at det ikke var feltets egne betingelser). Det kan så vidt jeg kan se også forstås som handlinger eller skabte betingelser, som ikke er der udefra, men som er skabt ud fra aktørernes opfattelse af, hvad de troede.

At tale om menneskers tanker og fortolkninger som konstruktioner er jeg i denne sammenhæng enig med Kuhn i er misvisende. De tanker, forestillinger og handlinger, som mennesker gør sig kan ikke beskrives optimalt med begrebet *konstruktion*. Disse processer er for det første langt henad vejen ubevidste. De har for det andet stærk forbindelse til i forvejen eksisterende betingelser så som det enkelte menneskes og gruppens baggrund. Det er for det tredje i mindst lige så høj grad en proces, som er betinget af oplevelse indefra som udefra.

At fremstille aktører som om de konstruerer deres tanker eller betingelser giver indtryk af mennesket som et væsen, der med afstand til sig selv bevidst udregner de handlinger, der foretages. Dette er efter min mening at havne i den modsatte grøft af Milgram, som opfatter

mennesket som totalt styret af sine ydre betingelser, her er mennesket konstrueret. Ser man på konstruktionsbegrebet i lyset af Eiler Rasmussens perspektiv er Høgsbro's manøvre så at sige at placere et udefra perspektiv indefra. Konstruktionsmetaforen anvendt i forhold til den menneskelige psyke, mener jeg, kommer til at skabe et menneskebillede, som er overdimensioneret i bevidst logisk tænkning, og overser derved andre ubevidste og følelsesmæssige faktorer, som influerer på vor mentale virksomhed.

Med Kuhns andet udsagn i citatet, at verden er empirisk, bevæger han sig ind i endnu en diskussion om verdenssyn, hvor han argumenterer for, at verden kan kaldes "den virkelige verden":

Jeg kan ikke se, hvordan den kan nægtes ret til at blive kaldt sådan. Den leverer omgivelserne, scenen for alt individuelt og socialt liv. Den underlægger den slags liv snævre begrænsninger; fortsat eksistens er afhængig af, at man tilpasser sig dem; og i den moderne verden er videnskabelig virksomhed blevet et af de vigtigste instrumenter for tilpasning. Hvad mere kan man med rimelighed forlange af en virkelig verden. (Kuhn, 1995:300)

Kuhns fremhævelse af videnskabelig virksomhed som instrument for tilpasning må nok være et hint om, at en del videnskabsfolk overser denne dimension i deres selvforståelse. Jeg forstår hans budskab således: Man kan ikke tænke sig væk fra de betingelser, verden nu en gang giver én. Dette må således forstås som en kritik af den konstruktivistiske tankegang.

Et perspektiv, som har et menneskesyn, der i højere grad fremhæver mennesket som en del af en givet verden, findes hos Merleau Ponty. Han forsøger med sit begreb *væren-i-verden* at indfange menneskets eksistens, hvor det fysiologiske og det psykiske knyttes sammen (Merleau Ponty, 2000:15).

...et præobjektivt syn, som vi kalder væren-i-verden. Før stimuli og sanseindhold må der erkendes en slags indre membran, der i meget højere grad end dem bestemmer, hvad vore reflekser og perceptioner kan rette sig mod i verden, vore mulige operationers zone, vort livs fylde. (Merleau Ponty, 2000:17)

Begrebet er førobjektivt, dvs. retter sig ikke mod et objekt, men beskriver en måde at eksistere i verden på, som er afgørende for, hvad vi retter os imod og dermed oplever og handler i forhold til. Dette perspektiv medregner i høj grad eksisterende betingelser, og opfatter mennesket som indlejret i verden. Som aktør ville jeg personligt have nemmere ved at identificere mig med væren-i-verden, end at have "konstrueret" nogle forhold. Dette kan hænge sammen med den forskellige selvopfattelse eller tilpasningsstrategi, vi hver især kan have. Her er vi tilbage til spørgsmålet om, hvem der har magt til at definere "reality".

Kuhns hypotese om videnskabsvirksomhed som stigende tilpasningsstrategi i den moderne

verden rejser i denne forbindelse et par spørgsmål: Hvilke typer begreber og metaforer passer bedst med akademiske medarbejders selvopfattelse? Og i hvilket omfang er teoridannelse indenfor socialvidenskab præget af, hvordan akademikere gerne vil opfatte sig selv i forhold til resten af verden? Jeg skal ikke her begive mig ind i besvarelsen af disse spørgsmål, men blot understrege, at det kan diskuteres, hvilke metaforer der bedst beskriver menneskers forhold til resten af verden. Kuhn foreslår udtrykket “indgå i samspil med”: Dette mener jeg kan rumme det før omtalte dobbelt perspektiv. Vægtningen af menneskets og verdens indflydelse i dette samspil kan også diskuteres, men vigtigt er det efter min opfattelse, at der er et dobbeltperspektiv.

I forhold til at beskæftige sig med handling og undersøgelse af hvad og hvordan man gør for at igangsætte handling eller forandring af handling hos andre mennesker, vil jeg gerne understrege vigtigheden af dette dobbelte perspektiv, som i kritisk teori er udtrykt ved at al socialt liv har et subjektivt og et objektivt element, eller som med metaforer fra arkitekturen kan udtrykkes med rum og legeme perspektivet. Disse to perspektiver - et indefra oplevet og forstået samt et udefra set og forstået - skulle desuden gerne kunne kobles sammen i en forståelse og erkendelse af, hvorfor processer i socialt liv udvikler sig som de gør.

Dette krav om at kunne skabe forståelse både indefra og udefra, har jeg forsøgt at stille i mit valg af de begreber, der anvendes til analyse af handling og forandring af handling.

Praksisforståelse

Inden jeg går over til at fremlægge og diskutere begreber til forståelse af handling og praksis, vil jeg vil jeg inddrage et mere overordnet perspektiv på praksisforståelse. Det drejer sig om Flyvbjergs nutidige fortolkning af Aristoteles’ overvejelser over de intellektuelle dyder. Jeg har tidligere nævnt, at Argyris m.fl. ligeledes refererer til Aristoteles.

Flyvbjergs forståelse af Phronesis

Flyvbjerg skildrer de tre dyder *Episteme*, *Techne* og *Phronesis*. *Episteme* svarer ifølge Flyvbjerg til det moderne videnskabsideal, som drejer sig om:

...universaler og om produktion af viden, som er invariabel i tid og rum, ved hjælp af generel analytisk rationalitet. (Flyvbjerg, 1991:71)

Dette ideal svarer i høj grad til det positivistiske videnskabs ideal, som jeg har omtalt tidligere. Den anden dyd, *Techne*, drejer sig om håndværk og kunst og er i modsætning til *Episteme* som aktivitet kontekstafhængig.

Dens mål er anvendelse af teknisk viden og færdigheder efter en pragmatisk middelrationalitet,... (Flyvbjerg, 1991:72)

Techne drejer sig om teknisk *know how* i modsætning til *episteme*, som handler om teoretisk *know why*.

Den tredje dyd *Phronesis* sætter praktisk både viden og etik i centrum. *Phronesis* er den intellektuelle aktivitet, der skal til og er relevant for at håndtere praksis. Flyvbjerg siger:

Phronesis drejer sig med andre ord om analyse af værdier - "godt eller dårligt" - som udgangspunkt for handling. ... Den fokuserer på det, der er variabelt. Det, som ikke kan fanges i universelle regler. Den forudsætter vekselvirkning mellem det generelle og det konkrete og kræver overvejelse, skøn og valg. Mere end noget andet kræver phronesis erfaring. (ibid:73)

Den intellektuelle aktivitet, som *phronesis* er, indbefatter altså stillingtagen til værdier, og rummer i den henseende et normativt aspekt, som udgangspunkt for handling. Det specifikke er i fokus, hvilket dog kræver dialog med det generelle. Ét af de væsentlige karakteristika ved *phronesis* er, at denne aktivitet er kontekstafhængig. Dette står diametralt i modsætning til de krav, der i normalvidenskaben stilles til en teori, som pr. definition skal være kontekstfri. Socialvidenskaben havner efter Flyvbjergs mening derfor på denne måde i en klemme (ibid:65). Flyvbjerg kritiserer den dominans, som analytisk rationalitet har indenfor socialvidenskab (ibid:6), og hans bidrag er en fortale for case-studiet og en narrativ tilgang til studiet af mennesket, altså en vægt på eksemplet som viden. Dette sættes videnskabsteoretisk ind i et hermeneutisk-fænomenologisk perspektiv. Flyvbjerg siger:

Konklusionen er, at intelligent handling består af andet og mere end kalkuleret, analytisk rationalitet. (ibid:35)

Flyvbjergs konklusion er jeg enig i, og *phronesis*-begrebet er relevant i forståelsen af det sociale arbejdes praksis. Men samtidig med, at han gang på gang pointerer, at man ikke kan studere generelle lovmæssigheder i studiet af mennesker, så er det også et faktum, som Flyvbjerg også selv beskriver, at *Phronesis* som aktivitet består af en vekselvirkning mellem det generelle og det specifikke. Beskrivelsen af denne vekselvirkning, mener jeg på mange måder også kunne rummes af en kritisk teoretisk videnskab. Ligeledes forekommer det mig, at aktionsforskning ville være en mere konsekvent *phronesis*-forskning end den, som case-studiet kan præstere.³²

Flyvbjergs pointering af, at *phronesis*-aktiviteter mest af alt kræver erfaring, er jeg ligeledes enig i, og dette projekt baserer sig også i høj grad på en læringsteori, der er erfaringsbaseret.³³ Samtidig fastholder jeg, hvor vigtigt det er, at praksis netop består af et dobbeltperspektiv, nemlig dialog mellem det konkrete og det generelle, det sidste i form af dyder som f.eks. analytisk skarphed. I det følgende skal praksisforståelsen udforskes yderligere.

³² Flyvbjergs nyeste engelske bog har titlen "Making Social science matter". Denne titel er i god overensstemmelse med aktionsforskningen, og er da også anmeldt i tidsskriftet "Concepts and Transformation" (Greenwood, 2001: 211-212)

³³ Den erfaringsbaserede læringsteori fremlægges i kapitel 3.

Schöns problemløsningsperspektiver

Donald Schön er ude i nogenlunde samme ærinde som Flyvbjerg i hvert fald i sin kritik af den tekniske rationalitet. Schön fremhæver en meget afgørende problematik i forhold til at basere praksisudøvelse på denne. Schön mener, at ét af problemerne med en tekniske rationalitet er, at den fokuserer på *problem løsning*. Man skal vælge sin problemløsningsmetode ud fra hvilket problem, der fremtræder. Problemet er blot, at virkelige situationer ikke fremtræder som et klart formuleret eller givet problem. Problemerne må derfor også ofte defineres, formuleres og systematiseres. Eller sagt på en anden måde. Den professionelle må lave en *problemformulering* ud fra den komplekse, måske kaotiske situation, der fremtræder, hvor mange forskellige faktorer er i spil på samme tid.

Problemformuleringen er en proces gennem hvilken vi, interaktivt, sætter navn på de ting, vi vil ofre opmærksomhed, og definerer den kontekst, indenfor hvilken vi vil gøre det. (Schön, 2001:44)

I praksis er der således fokus på både *problemformulering* og *problemløsning*. Problemformuleringen er, siger Schön, en proces, hvor man

...er nødt til at finde en form for fornuft i en situation, der basalt set ikke har en sådan fornuft. (ibid:44)

Hele denne definerings af situationen eller konteksten er et meget centralt element i professionel praksis og har i høj grad at gøre med den professionelles fornemmelse for feltet. De to aspekter: problemformulering og problemløsning spiller sammen indbyrdes på den måde, at problemets formulering afhænger af de forestillinger, man i forvejen har om, hvordan problemer kan løses, og at problemløsnings mulighederne afhænger af hvilken ramme man får defineret problemet indenfor.

Schön indfører et begreb, som han kalder *viden-i-handling*. Med det mener han, at vores viden ligger i vores handlinger. Schön mener, at vi er vidende på særlig vis i den måde vi udfører de daglige spontane handlinger, og at vi ofte ikke er i stand til at gøre rede for denne slags viden. Han siger:

Vores viden ligger som regel indbygget i vores handlemønstre og i vores fornemmelse for den materie, vi har med at gøre. Det forekommer korrekt at sige, at vores viden ligger i vores handlinger. (Schön, 2001:51)

Følgende egenskaber gælder for denne type viden:

- *Der findes handlinger, genkendelser og bedømmelser, som vi ved, hvordan vi skal udføre rent spontant. Vi behøver ikke at gennemtænke dem på forhånd eller under udførelsen af dem.*
- *Vi er sjældent opmærksomme på, hvordan vi har lært at gøre disse ting, vi gør*

dem simpelthen bare.

- *I nogle tilfælde har vi engang været klar over noget, som siden hen er blevet internaliseret. I andre tilfælde har vi aldrig været klar over det. Men i begge tilfælde gælder det imidlertid sjældent, at vi er i stand til at beskrive den viden, som vores handlinger afslører. (Schön, 2001:55)*

Den viden-i-handling, man får samlet op som professionel praktiker, sker gennem at gøre sig erfaringer med mange variationer indenfor f.eks. samme sygdom. Når en læge har tilegnet sig erfaringer med mange variationer indenfor et antal af tilfælde, kan han praktisere. Erfaringerne går på dels hvad han skal kigge efter, og dels hvad han skal stille op med det, han har set. (Schön, 2001:60)

Selv om vi ikke kan gøre rede for vor handleviden, siger Schön, forholder det sig imidlertid også sådan, at praktikere tænker over, hvad de foretager sig. Dette kalder han *refleksion-i-handling*. Begreber indbefatter ikke blot, at vi tænker over hvad vi gør, hvad vi har gjort og hvad vi vil gøre, men således også, at vi tænker over hvad vi gør mens vi gør det (Schön, 2001:55). Schön prøver at pejle sig ind på en beskrivelse af dette, som han faktisk også selv siger ikke kan beskrives med ord. Han bruger nogle eksempler fra professionelle baseballspillere, der har brugt følgende udtryk, som han reflekterer over:

...at "rette sig ind, når man er midt i det". Det handler formodentlig om at lægge mærke til, hvordan man har kastet ud til ham, der skal slå, og hvor godt det har virket, for så ud fra en refleksion over dette at ændre sin måde at kaste på.

Denne refleksion-i-handling og refleksion over handling er efter Schöns opfattelse meget vigtig i professionel praksis. Refleksion kan nemlig efter hans opfattelse modvirke det fænomen for praktiserende professionelle som han kalder *...at have lært for meget af, hvad han ved.* (Schön: 61) Med det mener Schön dels den fare, der ligger i specialiseringen, nemlig at en speciallæge kun har øje for sin specialviden og giver afkald på forståelseshelheden, og dermed overser vigtige faktorer, dels den fare der ligger i, at professionel praksis bliver så meget gentagelse og rutine, at man ubevidst overser de muligheder for at lære nyt, der ligger i at reflektere over det han ser og foretager sig. Så vidt jeg kan se forekommer dette fænomen, når praksis har udviklet sig til at bestå i et selvbekræftende lukket samspil mellem problemformulering og problemløsning.

Schöns skelnen mellem problemformulering og problemløsning er anvendt som et af de overordnede analyseperspektiver i projektet, og er operationaliseret med en opstilling af en problemløsningscirkel hentet fra Kolbs udgivelse (Kolb, 1984), som uddybes i næste kapitel.³⁴

³⁴ Problemløsning og problemformulering er de begreber fra Schön, der anvendes direkte i analyser i dette projekt. Schöns øvrige begreber står i højere grad som baggrundsforståelse.

Her tilføjes endnu et perspektiv på forståelsen af handling og praksis.

Argyris' og Schöns defensive perspektiv

I forhold til at skabe ændringer har Argyris og Schön udviklet et teoriapparat, som de kalder *Theories of action*. Her i indgår begreberne *espoused theory* og *theory-in-use* (Argyris m.fl.:1985: 81). *Espoused theories* er de antagelser man siger, man handler efter, og *theories-in-use* er dem man kan læse ud af handlingen. Antagelsen er her, at de fleste mennesker ofte ikke handler efter, hvad de siger de gør, og at det er her aktionsvidenskabens fokus ligger ifølge Argyris m.fl. De handlinger vi udfører består til en vis grad af mønstre, som er skabt af vores samspil med omverdenen op gennem vort liv, vores socialisering, og disse mønstre er mere eller mindre...*taken for granted*. (ibid: xi) Dvs. at de teorier, vi handler efter, altså *theories-in-use*, er mere eller mindre ubevidste, i hvert fald ikke gjort tydelige. Heraf følger det konfronterende aspekt, som jeg har været inde på i afsnittet om aktionseksperimentet:

Pricesly because these patterns are taken for granted, precisely because these skills are automatic, pricesly because values are internalized, the status quo and individuals' personal responsibility for maintaining it cannot be studied without confronting it.
(ibid : xi)

Med konfrontation formoder jeg, menes, at aktionsforskerens intervention netop består i at tydeliggøre handlingsmønstre med de *theories-in-use*, der er indlejret i handlingen og dernæst holde det op mod de intentioner om handling der var eller er: *espoused theories*. Vil man ændre på handlinger eller handlemønstre må man, er filosofien her, have en teori om status quo, om hvorfor man handler som man gør. Et perspektiv, som er centralt i både *action science* og den der til knyttede teoriudvikling er *defensive routines*. I projektet her er det defensive perspektiv anvendt som supplement til den øvrige læringsteori (se kapitel 3). Argyris og Schön (1996) definerer organisatoriske defensive rutiner således:

These are actions and policies, enacted within an organizational setting, that are intended to protect individuals from experiencing embarrassment or threat, while at the same time preventing individuals, or the organization as a whole, from identifying the causes of the embarrassment or threat in order to correct the relevant problems.
(Argyris og Schön, 1996: 99-100)

Defensive rutiner tjener altså et formål, men virker samtidig forhindrende for en organisations eller gruppes evne til at forandre sig i mindre problemfyldt retning. De defensive rutiner, som er med til at fastholde status quo, kan ikke studeres gennem deskriptiv videnskab:

Hence, mainstream scientists focus on the describing the world as it exists and not on changing it. The paradox is that this approach cannot describe many important features as it exists. Among these features are the defensive routines that protect the status quo against change. (ibid:xii)

I forhold til begrebet defensive rutiner og forsvar, er det vigtigt at holde sig for øje, at disse begreber har sin begrænsning, især når man beskæftiger sig med faglig læring i modsætning til organisatorisk læring. Ikke al læring eller rettere mangel på læring kan relateres til defensive rutiner, som tjener til beskyttelse af individerne. Der kan f.eks. være tale om mangel på faglige kundskaber, som ikke nødvendigvis har med defensive rutiner at gøre men ganske enkelt med mangel på viden eller træning i at håndtere bestemte redskaber. Det defensive perspektivs supplerende position i projektet skal ses i lyset af ovenstående.

Sammenfatning af afsnittet

Sammenfattende har for det første valg af handlings-perspektivet og praksisforståelsen konsekvenser for valg af metaforer og begreber. Der er i dette afsnit gennemgående argumenteret for et dobbeltperspektiv i anvendelsen af begreber og metaforer. Et dobbeltperspektiv, der rækker over både et “indefra” og et “udefra” perspektiv, og ligeledes en etablering af forbindelse mellem disse.

For det andet er der fremlagt og argumenteret for en praksisforståelse, der tager udgangspunkt i en overordnet forståelse af praksis, nemlig Flyvbjergs fortolkning af *phronesis*, som først og fremmest er erfaringsbaseret og danner basis for anvendelse af erfaringsbaseret læringsteori. Forståelsen af Phronesis er konkretiseret gennem Schöns problemløsningsforståelse, som danner baggrund for en senere operationalisering af et problemløsningsperspektiv hentet fra Kolb. Til slut er Argyris’ og Schöns defensive perspektiv inddraget som supplement i praksisforståelsen.

Sammenfatning og konklusion

I dette kapitel har jeg forsøgt at afklare projektets tilgang til aktionsforskning på de fire niveauer *forskningstypologisk, videnskabsteoretisk, metodologisk og begrebsligt* (A-sporet). Samtidig har denne gennemgang været en undersøgelse af aktionsforskningens anvendelighed i forhold til udvikling af metoder i socialt arbejde (B-sporet).

Vedrørende det første spørgsmål (A-sporet) har dette projekt en *aktionsforskningstilgang*. Dette indebærer i sig selv for det første, at et overordnet mål er menneskers og fællesskabers trivsel. For det andet indebærer det, at handling og praksis er i centrum. Typen af aktionsforskning arbejder med et både afdækkende og emergent udviklende perspektiv, der er tilstræbt konsekvent demokrati i forskningsprocessen, mens informanterne også betragtes som klientsystemer, da der afprøves en typisk “konsulentmetode”.

Videnskabsteoretisk bekender projektet sig til et ikke værdi-neutralt videnskabsideal. Der arbejdes ud fra det grundsyn, at der i al social liv findes både et objektivt og et subjektivt aspekt. Den videnskabsteoretiske tilgang er formuleret som en socialpsykologisk udgave af kritisk teori, dog

med islæt fra det fortolkningsvidenskabelige perspektiv, som kommer til udtryk i en mere partcipatorisk tilgang.

Projektet tilslutter sig de overordnede principper og karakteristika ved *aktionseksperimentet* med visse præciseringer, nemlig at der lægges vægt og rettes ekstra opmærksomhed på indlevelse, demokrati og det emergente aspekt, hvilket i nogle tilfælde vil betyde mindre konfronterende dialog.

I forhold til anvendelse af *begreber* tilstræbes anvendelse af perspektiver, der kan rumme et dobbeltperspektiv, et "indefra" og et "udefra", samt etablering af forbindelse mellem disse. Praksisforståelsen er først og fremmest erfaringsbaseret, er funderet i en problemløsningsforståelse, som indeholder både problemformulering og problemløsning og tilregnes også et defensivt perspektiv.

Vedrørende det andet spørgsmål (B-sporet) skal det fremhæves, at det sociale arbejde deler både mål og genstandsfelt med *aktionsforskning*. Det drejer sig om den menneskelige trivsel samt den centrale placering af handling og praksis.

Den *videnskabsteoretiske* forståelse af handling som ikke værdi-neutral er relevant i forhold til socialt arbejde. Ligeså er det dobbelte perspektiv i kritisk teori anvendeligt i forståelsen af og tilgangen til socialt arbejdes virke. Opmærksomheden på magtaspektet i relationen er ligeledes relevant.

I forhold til *aktionseksperimentet* udgør de overordnede principper delvis en konkretisering af relevansen på de andre niveauer. Den vægtede indlevelse er i høj grad begrundet i det sociale arbejdes karakter.

Jeg vil således foreløbig ud fra denne teoretiske gennemgang af aktionsforskningen konkludere, at aktionsforskning er en anvendelig forskningsmetode i forhold til udvikling af metoder i socialt arbejde, dog med de skitserede forbehold. En diskussion af spørgsmålet baseret på erfaringer fra det empiriske projekt vil blive taget op i kapitel 11. Indtil da vil de mellemliggende kapitler beskæftige sig med design og analyse af det empiriske projekt, ligesom det udelukkende vil være den første del af problemformuleringen (A-sporet) der er i spil.

Kapitel 3

Projektets læringsteoretiske fundering og forskningsdesign

Indledning

I første del af dette kapitel fremlægges projektets læringsteoretiske fundering. Læring er valgt som perspektiv på den overordnede problemformulering (A-sporet), som er fremlagt i kapitel 1, og som efterspørger ændringer. Gennemgangen af de anvendte teorier tjener i dette kapitel først og fremmest en præcisering af problemformuleringen, som er placeret efter teoripræsentation ca. midt i kapitlet. Dette betyder, at centrale begreber præsenteres her, mens yderligere begreber præsenteres i analyserne. Ligeledes er der allerede i kapitel 2 præsenteret begreber, som relaterer sig til handling (theories of action), hentet fra organisatorisk læring, og nogle af disse vil blive foldet mere ud her. Imidlertid vil vægten blive lagt på præsentation af Kolbs læringsteori, som udgør det teoretiske hovedperspektiv i forskningstilgangen.

I kapitlets anden del efter problemformuleringen gøres rede for projektets forskningsdesign.

Designets læringsteoretiske fundering

Læring

Som nævnt ovenfor er det overordnede teoretiske perspektiv læring. Illeris definerer læring således:

...grundlæggende som en integreret proces der omfatter to sammenhængende delprocesser som gensidigt påvirker hinanden. (Illeris, 1999:16)

De to delprocesser, som Illeris omtaler er dels *...samspilsprocessen mellem individ og dets omgivelser...*og dels *den indre psykiske tilegnelses- og forarbejdningsproces, som fører til et læringsresultat.* (ibid:16)

Denne forståelse af læring som to sammenhængende processer kan ses som et overordnet perspektiv på læring i projektet. De teorier, der præsenteres i det følgende vil udfolde disse to processer. Kolbs erfaringsbaserede læringscirkel har især fokus på forståelse af individets indre psykiske tilegnelses- og forarbejdningsproces, mens et organisatorisk perspektiv på individet dækkes ind af Argyris' og Schön's teorier om handling og organisatorisk læring.

I Illeris's definition er ikke tydeliggjort det fænomen, som jeg ville kalde gruppelæring. Om

perspektivet alligevel er ment indeholdt er svært at vurdere, men da jeg i mit aktionsforskningsprojekt arbejder med grupper, er dette perspektiv væsentligt. Selv om Argyris og Schön forholder sig til organisationer og dermed grupper, har jeg inddraget Wilfred Bions gruppeteori, som byder på en dybdegående forståelse af "gruppens" adfærd og samspillet med det enkelte individ. Bions teori er ikke nogen læringsteori, men en psykoanalytisk/systemteoretisk forståelse af grupper's tilstand og mekanismer. Imidlertid bidrager teorien, kombineret med læringsteori, til forståelse af grupper's læring og dermed til den del af læringsprocessen, der er interpersonel og særligt til den del der udgøres af individets samspil med gruppen.

Kolbs erfaringsbaserede læring

David A. Kolbs erfaringsbaserede læringsteori udgør et hovedperspektiv i forskningstilgangen. Som det fremgår af kapitel 2 hænger valget af den erfaringsbaserede læringsteori nøje sammen med forståelsen af praksis som netop erfaringsbaseret. Der er forskellige traditioner indenfor erfaringsbaseret læring. Kolb (1984:17) opridser tre forskellige traditioner, personificeret ved Kurt Lewin, John Dewey og Jean Piaget:

The Dewey and Lewin traditions of experimental learning represent external challenges to the idealist or, As James (1907) (note) terms them, rationalist philosophies that have dominated thinking about learning and education since the Middle Ages; Dewey from the philosophical perspective of pragmatism, and Lewin from the phenomenological perspective of Gestalt psychology. The third tradition of experimental learning represents more of a challenge from within the rationalist perspective, stemming as it does from the work of the French developmental psychologist and genetic epistemologist Jean Piaget.

(Kolb,1984:12)³⁵

Blandt andre områder, som har bidraget til de erfaringsbaserede læringsteoretiske perspektiver, nævner Kolb de terapeutiske psykologier. Til dette område regner Kolb folk som Carl Jung, Erik Erikson, Carl Rogers, Fritz Perls og Abraham Maslow (Kolb, 1984:15). Ligeledes nævnes radikale undervisere (Paulo Freire) og hjerneforskningsområdet.

Kolb henter altså bidrag både fra traditionel forskning og fra miljøer udenfor universiteternes mure, hvor nogle af dem ligefrem formulerer en overskridelse af traditionelle opfattelser af videnskab. Kolb understreger gang på gang det erfaringsbaserede læringsperspektiv som værende helt forskelligt fra ren rationel tænkning, og sætter sin udformning af den erfaringsbaserede læring i forbindelse med visioner:

In all these applications it is important to recognize that experiential learning is not a series of techniques to be applied in current practice but a program for profoundly re-creating our personal lives and social systems. (Kolb, 1984:18)

³⁵ Dewey betegnes også af Schultz og Schultz (1996:161) som funktionalistisk.

Lige sådan tager han skarpt afstand fra behaviouristisk læringsteori:

Experimental learning theory offers a fundamentally different view of the learning process from that of the behavioral theories of learning based on an empirical epistemology or the more implicit theories of learning that underlie traditional educational methods, methods that for the most part are based on a rational, idealist epistemology. (Kolb, 1984:20)

Som grunde til at fastholde læringsperspektivet som *erfaringsbaseret*, angiver Kolb følgende to:

- 1) For at fastholde en tydelig forbindelse til perspektivets oprindelige rødder i arbejdet af Dewey, Lewin og Piaget.
- 2) For at understrege den centrale rolle, som erfaring spiller i læringsprocesser.

Læring, mener Kolb, forstås bedst som en *proces*, og ikke ud fra produkt, eller det han kalder "outcome" (Kolb, 1984:26). Idéer eller tanker, som mennesker har, er ikke konstante eller noget, der fastholdes, de formes og omformes hele tiden. Vi lærer hele tiden, mener Kolb, og processen er funderet i erfaring.

Læring kræver ydermere en bestemthed af konflikter mellem dialektisk oppositionelle måder at adaptere til verden på (ibid:29). Her opridses Kolb dialektiske konfliktperspektiver fra de tre oprindelige Lewin, Dewey og Piaget. Udgangspunktet er, at læring i sin natur forstås som en spændings- og konfliktfyldt proces (ibid:30). Konflikt- og spændingsfelter mellem forskellige måder at forholde sig til verden på er grundtanken i den model, som Kolb etablerer af 4 måder at forholde sig til verden på - hans læringscirkel, som vil blive fremlagt senere. De fire perspektiver er:

1) Concrete experience abilities	CE	(Konkret oplevelse)
2) Reflective observation abilities	RE	(Refleksiv observation)
3) Abstract conceptualization abilities	AC	(Abstrakt begrebsliggørelse)
4) Active experimentation abilities	AE	(Aktiv eksperimenteren)

Disse 4 måder at forholde sig til omverdenen må man, i følge Kolb, have brug for i en læringsproces, der skal være effektiv (ibid:30). Kolb taler om to primære dimensioner i læringsprocessen. Første dimension har *konkret oplevelse* i den ene ende og *abstrakt begrebsliggørelse* i den anden. Den anden dimension rummer de to andre.

De to primære dimensioner:

1. *Konkret oplevelse ----- Abstrakt begrebsliggørelse*
2. *Aktiv eksperimenteren ----- Refleksiv observation*

I den ene dimension har man således forskellige grader indenfor spektret af specifik involvering til generel analytisk afstand, mens man i den anden dimension bevæger sig fra aktør til observatør (Kolb:30).

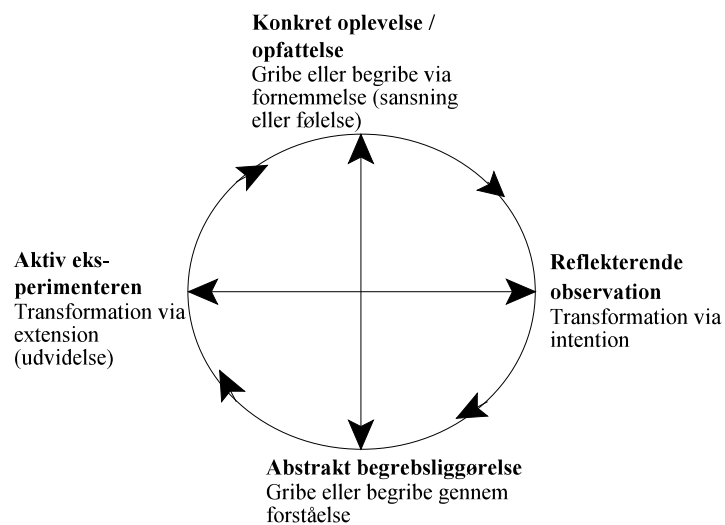
I den første dimension taler Kolb om en måde at gribe verden på, han kalder det også figurativ repræsentation, mens den anden dimension handler om at transformere, det man griber eller begriber. Transformationen kan altså bestå enten i aktiv eksperimenteren eller i refleksiv observation. Når der er sket en transformation, er der etableret det, som han kalder en operativ repræsentation.

I Kolbs perspektiv skal der både en “gribe”proces og en transformationsproces til, for at skabe læring. Produktet af en sådan dobbeltproces kalder Kolb *viden (knowledge)*. Hvilken type af viden, der kommer ud af de forskellige læringsprocesser er afhængig af, hvilke typer af kombinationer af figurativ og operativ repræsentation, der er tale om.³⁶ Essensen af ovenstående er:

The central idea here is that learning, and therefore knowing, requires both a grasp or figurative representation of experience and some transformation of that representation. Either the figurative grasp or operative transformation alone is not sufficient. (ibid:42)

Nedenfor i figur 10 er dimensionerne i Kolbs læringscirkel gengivet.

³⁶ Kolb kalder de fire typer viden *accomodative, divergent, convergent* og *assimilative knowledge* (Kolb, 1984:42). Disse videnstyper defineres ikke her, da perspektivet fra Kolb i dette projekt er koncentreret om læringsprocessen,



Figur 10: Kolbs læringscirkel. Min oversættelse. (Kolb, 1984 :42)

Kolb introducerer et koncept omkring læringsstil. Vi kan som mennesker sige han have forskellig vægtning af, hvordan vi “griber” verden og ligeledes af, hvordan vi transformerer. Som typologisering af forskellig læringsstil opstiller han de fire grundlæggende kombinationer fra læringscirklen (ibid:65).

C▲E: Forståelse (Comprehension) transformeret af udstrækning/udvidelse (extension).

A▲E: Fornemmelse (apprehension) transformeret af udstrækning.

A▲I: Fornemmelse transformeret af intensitet/indre anstrengelse (intension)

C▲I: Forståelse transformeret af intensitet.

Alle disse kombinationer, siger Kolb: *...have a certain incompleteness to them.* (ibid:65) Så snart disse kombinationer, bliver kombineret med hinanden, får man læringsprocesser, som er mere magtfulde, og som befinder sig på et højere niveau (ibid:65).

The combination of all four of the elementary learning forms produces the highest level of learning, emphasizing and developing all four modes of the learning process. (Kolb, 1984:65)

Kolb beskæftiger sig med faktorer fra fem niveauer, som har indflydelse på, hvordan ens læringsstil udvikler sig. De fem niveauer er:

1. Psykologisk type
2. Uddannelses specialisering
3. Professionel karriere
4. Aktuelt job
5. Tilpassede kompetencer (til aktuelle opgaver) (Kolb, 1984:78)

I Kolbs teori er der således indbygget den forståelse, at mennesker er forskellige og oplever verden på forskellig vis samtidig med, at noget kan typologiseres og forstås udefra. Denne dobbelte forståelse er netop det, der i Kolb's teori lever op til kravet om et "indefra" og "udefra" perspektiv.

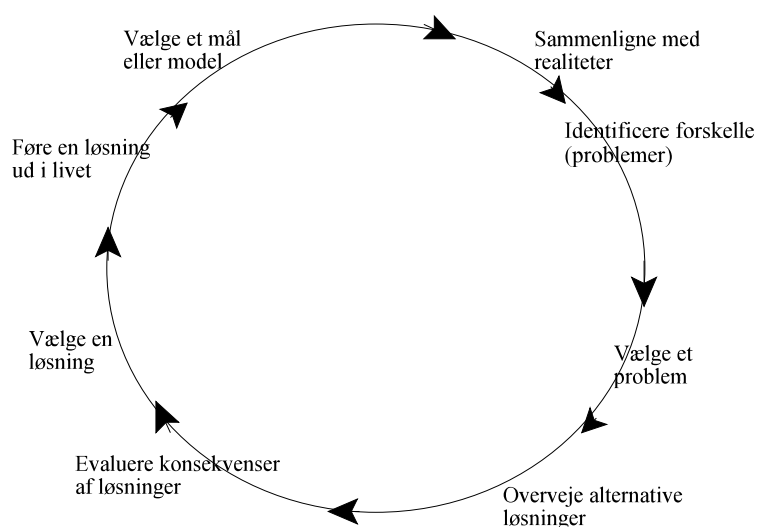
I Kolbs forståelse er læring en holistisk proces, som er grundlæggende i menneskets måde at indgå i samspil med verden på. Som Kolb siger:

It involves the integrated functioning of the total organism - thinking, feeling, perceiving and behaving. (Kolb, 1984:31)

Derfor, siger Kolb, kan man tale om andre sidestillede processer, som har ligheder med læring. Kolb taler om fem forskellige idéer/begreber/forestillinger om fundamentale adaptive processer. Disse fem er: *Undersøgelse/forskning, kreativitet, beslutningstagning, problemløsning og læring.* Som der er gjort rede for i kapitel to i afsnittet om praksisforståelse, kan man jvf. Schön's perspektiv forstå praksis som en problemløsningsproces. Kolbs perspektiv på *problemløsning* udfolder Schöns pointe omkring en forståelse af både problemformulering og problemløsning. Derfor er den fremlagte problemløsningscirkel hos Kolb i dette projekt anvendt i forståelse af praksis i socialt arbejde med unge.

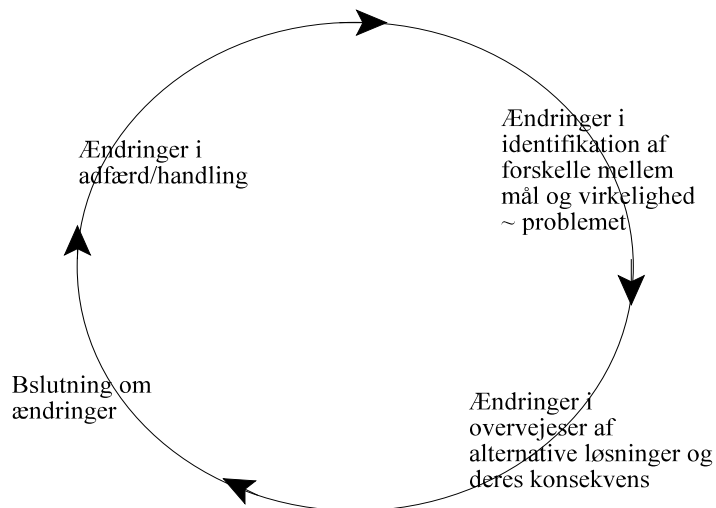
De centrale processer i problemløsning er afbildet i cirklen nedenfor, og består f.eks. i at identificere problemer, overveje forskellige løsningsmuligheder, tage beslutninger og føre disse beslutninger ud i livet. I Kolbs cirkel svarer den højre side af cirklen hovedsageligt til Schöns problemformulering, mens den venstre stort set svarer til Schön's problemløsning.

Denne problemløsningscirkel anvendes i projektet til at analysere, om der sker forandringer i



Figur 11: Kolbs problemløsningscirkel (Kolb, 1984:33, efter Pounds, 1965) (min oversættelse)

medarbejdernes problemløsningspraksis. Fordi det i analyserne ikke kun er problemløsningen som sådan, der er i fokus, men i højere grad ændringer i medarbejdernes problemløsningspraksis, er der foretaget en operationalisering af problemløsningscirklen, som er afbildet nedenfor som figur 12.



Figur 12: *Ændringer i problemløsning*. Operationaliseret udgave af Kolbs/Pounds problemløsningscirkel:

I denne operationaliserede udgave er der for det første sket det, at begreberne er grupperet, så cirklen består af de mere overskuelige fire hovedprocesser. For det andet er der i den operationaliserede udgave af cirklen tilføjet ordet ændringer i alle de fire dele af processen. En ændring i alle fire processer svarer til, at der er tale om en helt ny problemløsningscirkel, Man kunne forestille sig to problemløsningscirkler ovenpå hinanden, hvor der er sket en spiralbevægelse fra én cirkel til den næste.

Svarende til de fire hovedområder i cirklen ovenfor vil der i analysen af hele processen i udviklingsprojektet søges identificeret følgende fire type af ændringer:

- a) *Ændringer i identifikation af problem*
- b) *Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder*
- c) *Beslutninger om ændringer*
- d) *Handlingsændringer*

Det problemløsende perspektiv på praksis er således indgangen til empirien i analyserne af ændringer i processen. Kolbs læringsperspektiv skal uddybe ændringerne læringsmæssigt sammen med andre læringsperspektiver så som gruppelæring og Argyris og Schöns single- og doubleloop læring. Disse perspektiver redegøres for i det følgende.

Gruppelæring

Kolbs teori er en individuel teori. Imidlertid mener jeg, at teorien kan overføres til gruppelæring og gruppeproblemløsning ligeså. Dette har jeg valgt at gøre gennem at kombinere Kolbs teori med Wilfred Bions gruppeteori (Bion, 1993). Valget af denne teori er begrundet i, at Bion som få har forsøgt at forstå gruppens adfærd ud fra mekanismer, der foregår på gruppeplan og ikke på individplan, sådan som vi i vores kultur ellers overvejende er tilbøjelige til. Bion forsøger tværtimod at forstå individers handlinger og adfærd som udtryk for det han kalder *gruppens holdning* og *gruppens mentalitet*, og det er gennem disse begreber, at teorien i løbet af følgende fremstilling kobles til Kolbs teori.

Bion er af den opfattelse, at der altid eksisterer to niveauer i en gruppe. Disse eksisterer samtidigt og kaldes henholdsvis *arbejdsgruppen* og *grundantagelsesgruppen*. Arbejdsgruppen defineres som:

...mental aktivitet af en bestemt art, ikke de personer, der beskæftiger sig med denne aktivitet. (Bion, 1993:127)

Den mentale aktivitet, Bion taler om, er den, som gruppen er mødtes for at være sammen om. Bion er af den opfattelse, at en gruppe altid har et formål, hvilket er det der arbejdes på, når der foregår arbejdsgruppeaktiviteter. Disse betegner Bion som sofistikerede og til en vis grad videnskabelige, da aktiviteterne iflg. Bion har rationelle metoder. Arbejdsgruppeaktiviteter tilskrives af Bion udviklingsværdi, hvilket derimod slet ikke er tilfældet med grundantagelsesgruppen.

Grundantagelsesgruppen udspringer af stærke følelsesmæssige impulser, og i en gruppe kan herske én af tre grundlæggende antagelser: *Afhængighedsgruppen*, *kamp-flugt gruppen* eller *pardannelsesgruppen*. De følelsesmæssige aktiviteter foregår altså samtidig med de mentale aktiviteter i arbejdsgruppen, men i modsætning til arbejdsgruppen vil det ofte ikke være den formelle leder, der leder grundantagelsesgruppen, men istedet én hvis forholden sig til gruppen giver anledning til at praktisere den aktiverede grundantagelse. På grundantagelsesniveau er det gruppens bevarelse, der har højeste prioritet, hvilket betyder at formålet med aktiviteterne i alle tre grundantagelser, omend på forskellig vis, er bevarelse af gruppen på trods af individuelle behov. Her skal jeg kort gøre rede for, hvordan de tre antagelser arbejder på gruppeoverlevelsen.

Om den første antagelse, *afhængighedsgruppen*, siger Bion:

Kendemærkerne ved denne gruppe er dels umodenhed, hvad angår individuelle relationer, dels ineffektivitet, hvad angår grupperelationer - ... (Bion, 1993:75)

Aktivering af denne antagelse indebærer, at gruppen er samlet for og forventer at blive støttet af en leder, derfor er gruppen præget af passivitet, hjælpeløshed og kritikløshed (Burgaard, 1994). I den anden antagelse, *kamp-flugtgruppen*, gælder det *...at gruppen er samlet for at bekæmpe*

noget eller for at stikke af fra det. (Bion, 1993:134). Denne gruppementalitet er således mere aggressiv end passiv, og i denne antagelse tolereres ingen svagheder hos den enkelte (Burgaard, 1994). I *pardannelsesgruppen* er man samlet om et håb, om at en ufødt leder eller idé kan redde gruppen (Bion, 1993:133). Bion kalder det også messiansk håb. Med eksempler illustrerer Bion, hvordan han har observeret, at to mennesker kan være meget optaget af hinanden, mens resten af gruppen tilsyneladende bifalder dette og ikke tager initiativ til, at der skal ske andet for gruppen. Denne antagelse er i modsætning til de andre antagelser præget af en vis optimisme og glæde.

Den aktiverede grundantagelse betegner Bion *gruppementaliteten*. De to sameksisterende niveauer i en gruppe kan betragtes i forhold til hinanden som figur/grund, hvor arbejdsgruppen skal være figur, for at gruppen skal kunne arbejde konstruktivt på gruppens mål (Duus og Jørgensen, 1998). Bliver grundantagelsen figur, kan der ske en stærk aktivering af grundantagelsen. Grundantagelser er stærkt knyttet til følelser og dermed også gruppens forsvar og angst.³⁷ En stærk aktivering af dette niveau kan derfor aktivere primitive forsvarsmekanismer og munde ud i en tilstand, som Bion kalder *grupperegression*. Bion pointerer, at *grupperegression* kan forekomme i alle grupper, og giver her en beskrivelse af, hvordan den kan fremtræde:

Grundantagelsesgruppen hverken opløses eller mødes, og henvisninger til tid har ingen betydning i grundantagelsesgruppen. Jeg har hørt en gruppe bestående af intelligente mænd, der udmærket vidste, hvornår sessionerne begyndte og sluttede, udtrykke vrede over, at sessionen var forbi, og som i temmelig lang tid var ganske ude af stand til at fatte en kendsgerning, som i en tilstand af arbejdsgruppementalitet ikke ville kunne udgøre et problem. (Bion, 1993:151)

Her anvender Bion begrebet *arbejdsgruppementalitet* om en tendens i gruppen, hvor arbejdsgruppen er i forgrunden, og hvor grundantagelsen, som kommer til udtryk gennem *gruppementaliteten*, er i baggrunden. Mange yderligere aspekter af Bions teori kunne udfoldes. Imidlertid er målet her at koble teorien til Kolbs perspektiv på læring. Opererer man med Bions princip om at en gruppe kan operere på både et mentalt og et følelsesmæssigt niveau og som gruppe udvise adfærd og mentalitet samt have en holdning, forekommer det ikke vanskeligt at overføre perspektiverne fra Kolbs læringsteori til gruppen. Således vil en gruppe ligesom individer kunne have en foretrukken læringsstil som en kombination af måden at gribe og transformere på som gruppe. Ligeledes vil det være muligt at identificere læreprocesser på gruppeplan og fastlægge, om læringen foregår i det ene hjørne af Kolbs cirkel, eller om det

³⁷ Bions teori rummer i den henseende et defensivt aspekt, som er stærkt knyttet til *grundantagelsesniveauet*. I analyserne kobles Bions teori med en psykodynamisk systemteori, som udfolder *arbejdsgruppeniveauet* yderligere. Denne teori er beskrevet i kapitel 4.

foregår på Kolbs højere niveau, hvor alle dele af cirklen er inddraget.

Den måde, hvor på Bion detaljeret beskriver gruppeliv, giver mulighed for både at kunne fornemme, hvordan det er at være tilstede i en gruppe, der er præget af grupperegression under aktivering af de forskellige grundlæggende antagelser og samtidig ud fra hans begrebsapparat og beskrivelser at kunne forstå gruppens dynamik og mentalitet. Dette er dobbeltperspektivet i Bions teori. Bions eget fokus er i hans præsentationer overvejende på grundantagelsesniveauet. I analyserne udvides hans teori derfor med en psykodynamisk systemteori, som i højere grad udfolder arbejdsgruppeniveauet. Da denne også er en del af metodeteorien, er den placeret i kapitel 4.

Argyris og Schön: Handlelæring

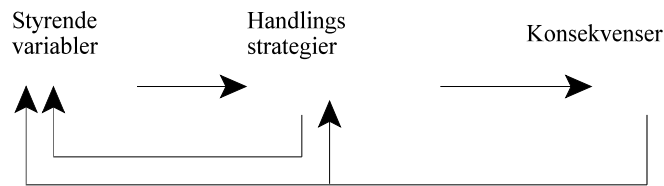
I kapitel 2 er redegjort for Argyris' udlægning af nogle grundlæggende principper i hans forståelse af handling. Her udfoldes nogle læringsbegreber, som relaterer til denne forståelse, og som anvendes i projektets empiriske analyser. Relevansen af Argyris' og Schöns læringsbegreber er stærkt knyttet til praksis- og handlingsaspektet, som jeg har argumenteret for i kapitel 2. Læringsbegreberne tilføjer et aspekt, som ligger ud over det udelukkende defensive (defensive rutiner), som jeg har været inde på i kapitel 2.

Argyris m.fl. har følgende udgangspunkt i forståelsen af mennesket, når man skal forstå dets handlinger:

The theory of action begins with a conception of human beings as designers of action. To see human behaviour under the aspect of action is to see it as constituted by the meanings and intentions of agents. (Argyris m.fl., 1985:80)

Forfatterne mener, at mennesker handler for at opnå intenderede konsekvenser og for at lære af deres handlinger. I denne bestræbelse lærer mennesker et repertoire af strategier, koncepter og skemaer, og man tilegner sig forskellige "programmer", med hvilke man trækker på dele af repertoireet for at designe handlinger. Programmerne kalder Argyris m.fl. *Theories-in-action, teori-i-handling*.

En teori-i-handling kan forstås ud fra de to aspekter, der allerede er præsenteret i sidste kapitel, nemlig *espoused theories* (udtalte teorier) og *theories-in-use* (teorier-i-brug). Som vi så i kapitel 2, er teorierne-i-brug i modsætning til de udtalte teorier ofte ubevidste. Teorier-i-brug kan imidlertid gøres eksplicitte gennem refleksion-i-handling. Dog, understreger forfatterne, skal man være opmærksom på, at også refleksionsprocessen kan bære præg af bestemte programmer, altså teorier-i-brug. Argyris m.fl. har udviklet en model til forståelse af teori-i-brug (figur 13). I denne model indgår de "styrende variabler", som er værdier/intentioner, som aktøren forsøger at tilfredsstille.



Figur 13: Theories-in-use (teorier-i-brug) model (Argyris et al, 1985:84). Egen oversættelse.

I menneskelig liv er der mange styrende variable i spil på samme tid, som kan være prioriteret forskelligt. Så længe konsekvenserne er acceptable, og der dermed ikke er problemer med på et tilfredsstillende niveau at opnå det vi vil, er det ikke nødvendigt at forholde sig til disse variable. Handle strategier er:

....sequences of moves used by actors in particular situations to satisfy governing variables. (Argyris m.fl., 1985:85)

Handlestrategierne har konsekvenser, som er intenderede på den måde, at man regner med at de tilfredsstillende de styrende variable. Konsekvenserne giver feedback til både handle strategi og styrende variable. Men handling kan føre til både intenderede konsekvenser lige så vel som konsekvenser, man ikke havde intentioner om, konsekvenser afhængige af både afsender og modtagers teorier-i-brug.

Når konsekvenserne er som det var intentionen, er der *match* mellem intention og resultat, og som forfatterne siger, så bliver teorien-i-brug bekræftet. Hvis der forekommer konsekvenser, som ikke var intenderede, er der *mismatch*. I tilfælde af mismatch, hvor der forsøges en ny alternativ handlings strategi, og hvor de samme styrende variable bibeholdes, er der tale om *single loop learning*. Der er altså en ændring i handling men ikke i de styrende variable. Sker der i et nyt forsøg derimod et skift i både handlings strategi og styrende variable, er der tale om *double loop learning*.

Forfatterne giver et eksempel, som går på, at en aktør vil undertrykke en konflikt (styrende variabel) og som handle strategi derfor undgår at tale om kontroversielle emner. Hvis dette lykkes, er der match mellem intention og konsekvenser, og der vil måske ikke ske mere. Hvis andre imidlertid begynder at tage fat i konflikten alligevel, er der mismatch, og aktøren vil måske forsøge en anden handlings strategi, som går ud på at bruge sin veltalenhed. I dette tilfælde foregår der single loop learning, fordi der er sket en ændring i handlings strategi og ikke i de styrende variable.

For at tale om double loop learning skal der være sket ændringer i de styrende variabler, dvs. i de grundlæggende værdisæt eller skemaer i de styrende variabler, hvilket Argyris m.fl. kalder *paradigmer* eller *frames* (ibid:86). I det ovenstående eksempel kunne et eksempel på double loop learning være en erkendelse hos aktøren af, at undertrykkelse af konflikter i nogle tilfælde fører til øgede frustrationer og dermed til øget konfliktpres, og at det derfor er nødvendigt at skifte den styrende variabel ud med undersøgelse af konflikt i stedet for undertrykkelse. De to typer læring kan i følge forfatterne på trods af forskellen forstås som havende en placering i hver sin ende af et kontinuum.³⁸

Teorien om single- og double loop læring anvendes i de empiriske analyser både på individ- og gruppeplan. Ved at tage sit udgangspunkt i intentioner og tilvejebringe begreber til forståelse af gangen fra intentioner til handling, opfylder teorien kravet om et "rumligt" og et "legemligt" perspektiv.

Afsluttende kommentarer

Det samlede teorisæt, som er præsenteret ovenfor, udgør tilgangen i forskningsprojektet. I forhold til mikro-, mesa- og makro-niveau, har disse teorier umiddelbart en klar mikro/mesa vægtning, idet det drejer sig om socialpsykologiske og organisationspsykologiske teorier. Om årsagerne til dette fokus skal siges, at fokus afspejler projektets intention om at afdække processer på gruppe- og sekundært på individplan. Den yderligere begrundelse for teorivalg ligger i hele argumentationsforløbet fra kapitel 2 om sammenhæng mellem valg på alle niveauer i forhold til at beskæftige sig med handling og praksis og dermed indfange disses "væsen".

Et forhold, som teorivalget bærer præg af, er anerkendelsen af det ubevidste. Foruden at jeg i kapitel 2 har argumenteret for inddragelsen af dette forhold i ændringsorienteret forskning, skal jeg knytte et par kommentarer til anvendelsen af det ubevidste som perspektiv i analyserne. Det ubevidste er i sagens natur vanskeligt påviseligt, og dermed kunne man forskningsmæssigt sige, at det kunne give problemer i forhold til pålideligheden. Disse problemer er dog overkommelige i aktionsforskning, for det første fordi analyserne hele tiden gives tilbage til feltet og dermed kan afvises, hvis der ikke findes genklang hos deltagerne. For det andet er en analyse i aktionsforskning vanskelig at anvende, hvis ikke deltagerne også går ind for den, dels fordi forskningen i sin proces er demokratisk, og dels fordi det ville skabe hindringer for læring.

Problemformulering (operationaliseret)

Med de ovenfor præsenterede begreber og teoretiske afsæt er det muligt at præcisere

³⁸ Argyris og Schön har i forbindelse med de ovenstående begreber udviklet nogle ideal type modeller, som beskriver træk, der hindrer double loop læring, ligesom de har udviklet tilsvarende modeller, som fremmer double loop læring. Da disse ikke anvendes i analyserne, uddybes de ikke her.

tilstrækkeligt, til at problemformuleringens A-spor kan operationaliseres.

A-sporet:

- 1) Bidrager processen under implementering af metoden virkesanalyse til ændringer i praksis, dvs. sker der ændringer i medarbejdernes (gruppe/individ) problemløsning?
 - a) Ændringer i identifikation af problem
 - b) Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder
 - c) Beslutninger om ændringer
 - d) Handlings ændringer

 - 2) Er disse ændringer udtryk for læring (dvs. indeholder en “gribe” og transformationsproces) i forhold til det formulerede mål?
 - a) Kan læringsprocesserne identificeres som single- eller double loop læring?
 - b) Er der andre typer læreprocesser?

 - 3) Identificeres defensive rutiner, som præger institutionen som helhed?
 - a) Hvilke?
 - b) Transformerer disse til nye handlemuligheder i løbet af processen?

 - 4) Hvis ja til 2):
 - a) Fremhæves nogle læringsprocesser (gribe- og transformationskombinationer) af medarbejderne som mere lærerige end andre?
 - b) Hvis ja, kan disse henføres til særlige delmetoder i virkesanalyse?
-

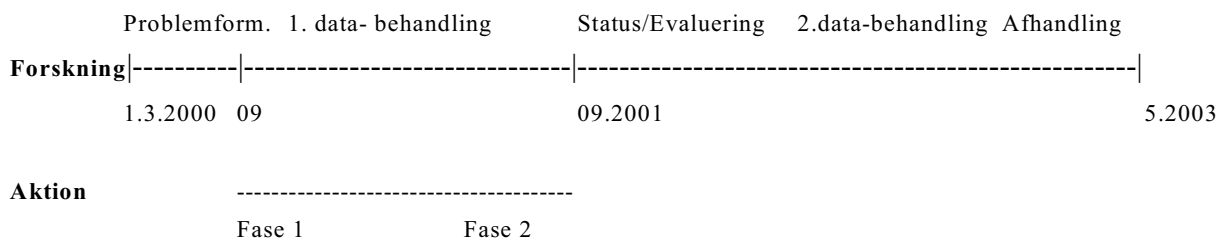
Forskningsdesign:

Indledning

I denne del af kapitlet præsenteres designet af det empiriske projekt. Der lægges ud med den overordnede struktur samt projektets karakter. Her efter relateres mere konkret til de forskellige spørgsmål i problemformuleringen, ligesom der gives en oversigt over, hvordan der genereres data fra de enkelte dele af projektet. Til slut gøres overvejelser over de forskellige anvendte delmetoder. Beskrivelsen af designet i dette afsnit er relativt overordnet. Dette er begrundet i dels, at forskningsprojektet indeholder så mange delmetoder, at det ville være kedsommeligt og irrelevant at opremse dem én efter én her, og dels at det er vanskeligt at beskrive fremgangsmåderne uden introduktionen til metoden virkesanalyse, som følger i næste kapitel. Jeg har derfor valgt at placere de mere detaljerede beskrivelser af konkrete fremgangsmåder ved de enkelte dele af data-fremstillingen i kapitel 5, 6, 7 og 8.

Designets struktur og karakter

Som nævnt er den overordnede tilgang til besvarelse af problemformuleringen aktionsforskning. Af overskuelighedsgrunde kan man se på aktionsforskning som en forskningsdel og en aktionsdel, som hele tiden spiller sammen. Aktionsdelen er her udmøntet som to parallelle udviklings- eller læringsforløb i to forskellige institutioner - en privat og en offentlig - hvor der arbejdes med unges sociale problemer.³⁹ Udviklingsforløbene bestod i en implementering af metoden virkesanalyse i de to institutioner. Disse forløb skal ses som de “aftalte virkelighedseksperimenter”, som jeg har gjort rede for i kapitel 2 om aktionseksperimentet. Således er udviklingsforløbene en del af aktionsforskningen, som foruden dette også omfatter andre dele, bl.a. databehandling og en efterfølgende status og evaluering, hvilket jeg senere skal uddybe. Aktions- og forskningsforløbet er illustreret med figuren nedenfor.



Figur 14: *Forsknings- og aktionsforløbet.*

Som det ses af figur 14 forløb aktionsforløbet, som bestod i implementering af virkesanalyse, over ca. 1 år, mens forskningsforløbet strakte sig over ca. 3 år. I figur 15 nedenfor er alle de empiriske dele af forskningsdesignet gengivet, både de dele, der hører til metoden virkesanalyse (aktionen), og de, der ikke gør.

³⁹ En beskrivelse af institutionerne findes i kapitel 5.

	FORLØB	INDHOLD
<u>Faser i virkesanalyse:</u>		
<u>Vedr. 1. fase:</u>	Individuelt forløb:	Udviklingsdialog om potentialer
	Gruppeforløb:	Identifikation af individuelle udviklingspotentialer Placering af individuelle udviklingspunkter i zoner Prioritering af individuelle udviklingspunkter Identifikation af gruppens potentiale
<u>Vedr. 2. fase:</u>	Observationsforløb:	Observation af Praksisudøvelse (samspil med de unge)
	Gruppeforløb:	Feedback på observationer
<hr/>		
<u>Faser kun vedr. forskning:</u>		
<u>Status:</u>	Individuelt interview:	Oplevet forandring i Udviklingspotentialer
	Gruppeinterview:	Oplevet forandring i Udviklingspotentialer
<u>Evaluerings:</u>	Individuelt spørgeskema:	Læringsoplevelse af Delfprocesser i forløbet

Figur 15: *Strukturen i det empiriske forskningsdesign.*

Virkesanalyse består således af to faser. Den første er overvejende afdækkende og den anden overvejende intervenserende.⁴⁰ Efter faserne i udviklingsprojekterne fulgte en status og en evaluering, som blev koblet på i forskningsøjemed. Derudover blev der foretaget enkelte opstramninger til gavn for datagenereringen - dette for at styrke den forskningsmæssige side. Et eksempel på dette var, at udviklingsdialogerne i fase 1 blev udskrevet. Ved praktisering af virkesanalyse, ville jeg have anvendt båndoptagelserne uden udskrifter.

Fra en anden forskningstradition end aktionsforskningen vil jeg hente nogle metodebegreber til at indplacere og karakterisere måden designet er bygget op på. Det drejer sig om case-studiet, som Målløe definerer således:

*Et case-studium er en empirisk undersøgelse,
som
undersøger et samtidigt fænomen
indenfor rammen af dets eget liv,
når*

⁴⁰ De enkelte faser og delfaser uddybes ikke her, men i kapitel 4 under beskrivelsen af virkesanalyse.

*grænsefladen mellem fænomen og kontekst
ikke er selvindlysende klar
og hvor
der bruges mange datakilder (Måløe, 1996:27)*

Går man tilbage til kapitel 2, og kommer i hu, hvad der karakteriserer aktionsforskning, hvilket f.eks. opridses i Reasons/Bradburys første figur 2, er alle ovenstående karakteristika også indeholdt i et aktionsforskningprojekt. Der skulle blot tilføjes noget mere, nemlig sigtet, der går på menneskers trivsel og læring samt det relationelle aspekt.

Der er således ingen modsætning den ene vej mellem case-studiet og aktionsstudiet, men aktionsstudiet er noget mere. Én af årsagerne til, at det giver mening at betegne de to forløb i de to institutioner som to cases er det private og det offentlige aspekt i de to institutioner. I det følgende skal jeg gøre rede for hvorfor:

Måløe siger om cases:

En vis fælles ydre ramme og indre sammenhæng er nødvendig for at noget kan anskues som en case - dvs. nogle må dele vilkår eller være bundet sammen af f.eks. juridiske kontrakter. (Måløe, 1996:68)

Med dette menes, at en case må afgrænses, f.eks. skal det være muligt at redegøre for hvad eller hvem, der er integreret i analyseenheden. Måløe opererer i den forbindelse med fire typer af case-studier, som repræsenterer skellen mellem både analyseenhed og design. De fire typer er gengivet i figuren nedenfor.

	SINGLE CASE-DESIGN	MULTI CASE-DESIGN
Teamet, man har valgt at studere En analyseenhed	1) Type OH (One Holistic) Studium af én alt-sammenhængende enhed	3) OH (One Multi) Studier af mange af "samme" "Type" af felter eller personer på tværs af tid og sted
Flere indlejrede analyseenheder	2) Type EH (Embedded Holistic) Et felt, men med selektivt fokus På indlejrede del-felter og/eller personer	4) Type EM (Embedded Multi) Multi case-design med fokus på udvalgte indlejrede del-felter og/eller personer

Figur 16: *Analyseenhed og case-design (Måløe, 1995:69)*

Type 1) OH kan f.eks. være et studium af et enkelt menneskes livsforløb, eller en gruppes samspil i en bestemt forbindelse. Argumentationen for et sådant studium er ofte, at analyseenheden er

unik. Type 2) EH er eksempelvis studier af en virksomhed gennem en afdelings virke. Det er således studier af enkelte indlejrede mini-cases. I tilfælde, hvor man vil studere en hel virksomhed gennem en enkelt afdeling, er det således vigtigt, at man også anskuer sagen fra virksomheden som helhed.

Typiske studier af Type 3) OH er relatere sig til analytiske begreber som f.eks. "narkomanen". Man søger gennem studiet af mange at tegne et billede af, hvad der generelt kan gøre et menneske til narkoman. Type 4) EM

...omfatter studier af enheder på tværs af tid og/eller rum med specielt fokus på indlejrede cases. (ibid:71)

Dette projekt kommer nærmest type 2. Målet er dog ikke at undersøge en hel organisation eller virksomhed. Dermed er de to afdelinger, som er analyseenheden, ikke i denne sammenhæng at betragte som indlejret i virksomheden men nærmere indlejret i feltet *det sociale arbejde med unge*, henholdsvis det offentlige og det private. Der til kommer, at det primære fokus for studiet er en metodes "kapacitet" og sekundært det felt, den afprøves på.

Imidlertid angår en del af problemformuleringen i A-sporet mere feltet end metoden, nemlig spørgsmål 3, som efterspørger defensive rutiner. Kravet, om at de to institutioner skulle være henholdsvis en offentlig og privat, relaterede sig til det samtidige aspekt: Indenfor det sociale arbejde i Danmark er der aktuelt høj aktivitet omkring udlicitering og privatisering af arbejdet. På det tidspunkt, hvor jeg startede mit forskningsprojekt, var denne diskussion relativt ny, men spændende. Jeg havde derfor i designet ønsket at skabe mulighed for at sammenholde de fænomener og processer, der opstod indenfor henholdsvis en offentlig og privat kontekst, uden at jeg på dette tidspunkt var i stand til fokusere problemstillingen.

Den anden del, som case-studie perspektivet anvendes til, er som indgang eller bro til metoder, som typisk relaterer til den mere observerende kvalitative forskning. Det drejer sig om interviews og observationer, som jeg skal vende tilbage til sidst i kapitlet. Først relateres her designet til den operationaliserede problemformulering.

Designet relateret til problemformulering

Designet er konstrueret således, at der overordnet er tre dele eller grupper af empiri. Disse tre dele er:

- *Analyse af forløbene i de to institutioner (fremstilles i kapitel 5 og 6)*
- *Statusinterviews: Gruppe og individ (kapitel 7)*
- *Evaluerings (kapitel 8)*

Disse tre overordnede dele, som benytter sig af delmetoder, skal ses som et forsøg på triangulering, som er: *Koordineret brug af forskellige metoder til datagenerering og analyse af*

et og samme felt. Maaløe (1996:297). I det følgende beskrives, hvordan de tre dele anvendes til de fire spørgsmål i problemformuleringen:

Ad 1) Det første spørgsmål drejer sig om *ændringer* i medarbejdernes problemløsning. Som jeg har beskrevet i kapitel 1, forholdes ændringerne til de formulerede mål, der er definerede af medarbejderne. Disse mål bliver formuleret både på et individuelt niveau i begyndelsen af fase 1 samt på et gruppe/institutionsniveau i slutningen af fase 1. Ser man på oversigten over det empiriske design i figur 15, figurerer formuleringen af disse måldefineringer i fase 1 som *identifikation af potentiale* på henholdsvis individ- og gruppeniveau. *Ændringer*, der relaterer til spørgsmål 1, identificeres gennem alle tre empiridele:

Analyserne af forløbet tager afsæt i operationalisering af “ændringer” i problemløsning, som er uddybet i afsnittet om læringsteori. Det vil sige at følgende fire kategorier af ændringer identificeres: a) *Ændringer i identifikation af problem*, b) *ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder*, c) *beslutninger om ændringer* og d) *handlings ændringer*. De fire perspektiver har naturligvis en forskellig vægt i de forskellige faser. F.eks. vil det være handlingsændringer, der er i fokus, når der observeres på det direkte samspil mellem medarbejdere og de unge. Alle fire dele kan dog i princippet være både *observerbare* og *oplevede*.

I statusinterviewene er måldefineringerne, dvs. henholdsvis de individuelle og gruppens potentialer gjort til genstand for ændringsvurdering af medarbejderne selv. Dette sker gennem korte gruppeinterviews og individuelle interviews, hvor der fokuseres på, om *medarbejderne oplever ændringer* i den formulerede retning.

Evalueringen består af et individuelt spørgeskema, som baserer sig på Kolbs læringscirkel. Her spørges ind til om medarbejderne har oplevet de fire forskellige processer i Kolbs læringscirkel. Spørgeskemaet er delt op i fem delfaser svarende til forløbet under udviklingsprojektet. Selv om fokus for dette spørgeskema er læring, har spørgeskemaundersøgelsens resultater samtidig en funktion i forhold til besvarelse af spørgsmålet om ændringer, hvor resultaterne holdes op mod resultaterne af forløbsanalyser og status.

Ad 2) Det andet spørgsmål i problemformuleringen efterspørger om ændringerne er udtryk for *læring*. Dette spørgsmål søges primært besvaret ud fra resultater af evalueringen, mens øvrig data anvendes som baggrund. Analyserammen er derfor Kolbs læringscirkel kombineret med Bions gruppeteori samt Argyris’ single- og doubleloop læring.

Ad 3) Det tredje spørgsmål, som vedrører identifikation af *defensive rutiner*, besvares primært gennem forløbsanalyserne. Begrebsapparatet er her Argyris’ teori om defensive rutiner, som er udfoldet i kapitel 2.

Ad 4) Det sidste spørgsmål i problemformuleringen forholder sig til *læringskombinationer* i de enkelte delmetoder af virkesanalyse. Designet af spørgeskemaet er passet til efter dette spørgsmål med opdelingen i de fem faser og operationaliseringen af Kolbs læringscirkel med de to typer gribeprocesser og de to typer transformationsprocesser.

En mere detaljeret beskrivelse af fremgangsmåder findes i de enkelte kapitler, hvor data fremstilles.

Data-generering fra de enkelte dele af designet

I dette projekt er der således samlet data i forhold til både proces og status efter forløbet. Nedenfor gives en oversigt over det samlede data materiale.

Oversigt over data

FORLØB INDHOLD	DATAMATERIALE
<u>1. fase:</u>	
Individuelt forløb: Udviklingsdialog	10 bånd udskrifter (a ca. 20 sider)
Gruppenforløb: Identifikation af individ. udviklingspot	4 lydbånd + 10 s. udviklingspunkter + notater
Placering af udviklingsp. i zoner	6 bånd + 10 s. Placeringer + notater
Prioritering af individ. udviklingsp.	2 bånd + 10 s. prioriteringer + notater
Identifikation af gruppens potentiale	3 bånd + gruppeudviklingspunkter + notater
<u>2. fase:</u>	
Observationsforløb: Praksisudøvelse (samspil med de unge)	30 s. strukturerede maskinkrevne notater + andre
Gruppenforløb: Feedback på observationer	8 bånd + 10 s. Dagsorden + notater
<u>Status:</u>	
Individ. interview: Udviklingspotentialer	80 s. Udskrifter
Gruppemøde/interv.: Udviklingspotentialer	35 s. Udskrifter
<u>Evaluerings:</u>	
Indiv. spørgeskema: delprocesser i forløbet	ca. 18 s. Skriftlig besvarelse

Figur 17: *Oversigt over data-materiale.*

Som det ses af denne oversigt benytter dataindsamlingen både lydbånd, notater i forbindelse med observationer samt notater i forhold til forløbet. Det skal siges, at andre metoder, som blev benyttet i enkeltstående tilfælde, som f.eks. video-optagelsen i den offentlige institution, ikke figurerer i denne oversigt. Set i bakspejlet kunne en prioritering eller afgrænsning af dataindsamlingen f.eks. prioriteringen af enten lydbånd eller notater have gjort data-bearbejdningen

mere overskuelig. At denne afgrænsning ikke blev foretaget skyldtes bl.a. at det teoretiske analyseapparat blev udviklet i løbet af processen. Om det er muligt og ønskeligt at have hele analyseapparatet klart fra starten, kan diskuteres. I dette projekt kunne en smule mere klarhed omkring bærende analyseperspektiver have strammet data-indsamlingen op.

Fremgangsmåden i forhold til analyser af forløbene og således den konkrete afsøgning af lydbånd, udskrifter og observationsnotater har bestået af et gennemgående princip om en både horisontal, vertikal og dynamisk tilgang, inspireret af Jacobsen og Thybo (1994). Således afsøges både den kronologiske begivenhedsorden (det horisontale), bestemte perspektiver (det vertikale) samt disses indre samspil (det dynamiske). I kapitel 5 og 6 svarer strukturen i fremstillingen stort set til de tre perspektiver: Først fremstilles data vedrørende proces, dernæst ændringer og til slut overvejelser. Det vertikale perspektiv i fremstilling af forløbene er således netop de fire typer ændringer af problemløsning, som anvendes i fremstillingen af fase 1 og 2 i henholdsvis kapitel 5 og 6. I analysen af status-interviews har det samme princip hersket, blot har den vertikale tilgang her været vægtet højest.

Overvejelser i forhold til aktionseksperimentet

Ud over at aktionseksperimentet er et kvalitativt studie, er aktionseksperimentet også en særlig form for kvalitativt studie, som har sit fokus på handling og forandring. De overvejelser, som er forbundet med ændringsorienteret forskning, vil jeg komme ind på i det følgende, mens jeg efterfølgende vil diskutere problematikker, som relaterer sig til mere klassiske kvalitative metoder, som også udgør en del af designet.

Balancen mellem aktion og forskning

Udviklingsforløbet er, som det er vist, en del af aktionsforskningsprojektet. Denne kombination giver anledning til balancemæssige overvejelser, som jeg vil fundere i fremlæggelse af nogle grundlæggende forskelle:⁴¹

Andersen definerer *udviklingsarbejde* som aktiviteter, som

...bruger resultater fra grundforskning og anvendt forskning til udvikling af materialer, indretninger, produkter, systemer og processer eller til forbedring af sådanne (Kjørup, 1991:12) i (Andersen, 1999:140)

Udviklingsarbejdets mål er at udvikle og forbedre praksis i en given kontekst, mens forskningsarbejde har et primært vidensopsamlende formål. Aktionsforskningen kombinerer som nævnt forandringspraksis med forskning, men skal stadig på trods bedømmes i en forskningsmæssig kontekst. Mens udviklingsforløb hovedsageligt tjener pragmatiske mål, som kan være mere eller mindre demokratiske, bekender aktionsforskningen sig, som jeg har redegjort

⁴¹ Selv om jeg foretager denne skelnen, er min opfattelse stadig, at det hele rummes af aktionsforskningsprojektet. Det, jeg kalder udviklingsforløbet, svarer til "aktionsdelen".

for tidligere, til mere demokratiske og frigørende målsætninger. Der stilles i udviklingsarbejdet i sagens natur ikke samme videnskabelige krav som i aktionsforskningen, og aktionsforskningen designes og fortolkes af forskere, mens dette ikke er tilfældet i udviklingsprojekter, der som regel designes af professionelle (Andersen, 1999:140-143).

Samtidig har aktionsforskningen og udviklingsprojektet en del elementer, der er fælles. Begge har praksis som genstandsfelt, og ligeledes søges forandringer implementeret i en mere eller mindre længerevarende proces.

At udviklingsforløbet og aktionsforskningsprojektet med de ovenstående karakteristika spiller sammen og påvirkes af hinanden, giver anledning til overvejelser omkring følgende forhold:

- Bearbejdningen af empirien foregår i to omgange: I processen og efterfølgende.
- Forskningsprojektet er afhængig af data og kvaliteten af denne fra udviklingsforløbet.
- Forskeren er personsammenfaldende med “udviklingskonsulenten”.⁴²

Følgende diskussion af de skitserede forhold tages på det mere konkrete plan, hvor der tilsvarende opereres med to parallelle på en gang forskellige og sammenfaldende metoder: Metoden til faglig læring samt den forskningsmæssige metode.

To niveauer af data bearbejdning

Virkesanalyse, som er metoden til faglig læring indeholder i sig selv analyser. Disse analyser er kun delvist gjort eksplicite, da teorigrundlaget i virkesanalyse har dét jeg før har kaldt “grundlagsstatus”. Dvs. at der foregår en del databearbejdning under processen, hvor udviklingsprojektet løber af stablen. Der er således tale om bearbejdning af data i to omgange. En første omgang, som primært relaterer sig til den fortsatte handling i processen, samt en efterfølgende omgang, som primært relaterer sig til forskningsspørgsmålet. I datafremstillingen har jeg skelnet mellem overvejelser henholdsvis “under forløbet” og “efterfølgende”.

Forskningsprojektets data-afhængighed af udviklingsforløbet

Her er den væsentligste pointe, at de data, som indsamles i løbet af udviklingsprojektet skal have en sådan karakter, at de kan fremstilles på en måde, som lever op til forskningsmæssige krav. Disse krav adskiller sig væsentligt fra de krav der stilles til datafremstilling og vidensopsamling i udviklingsprojektet. Som nævnt tidligere er en grundlæggende argumentation for aktionsforskningens grunde til at handle at få mønstre frem, som ellers ikke er tydelige, Argyris’

⁴² Citationstegnene omkring “udviklingskonsulenten” skal forstås på den måde, at jeg i princippet ikke mener man er konsulent. Man er derimod aktionsforsker, som intervernerer, og derfor skal man besidde kompetencer, der gør én i stand til at styre udviklingsprocesser. Disse kompetencer kunne man sige ligner konsulentkompetencer.

“taken for granted” mønstre. Forskningsprojektet bliver derfor afhængig af, om det, der foregår i udviklingsforløbet, i tilstrækkelig grad lever op til tydeliggørelsen af disse mønstre. Lige sådan vedrørende det emergente perspektiv er forskningsprocessen afhængig af udviklingsforløbet.

“Konsulent”- og forskerrolle

I forlængelse af ovenstående, skal aktionsforskeren være i stand til at forholde sig til sin egen indsats og kompetencer i udviklingsforløbet. Denne del må i aktionsforskning være genstand for både analyse og kritisk vurdering i forhold til kvaliteten af forskningen, ligesom andre dele af det empiriske grundlag. Som teoretisk perspektiv på dette har jeg valgt *overføring* og *modfoverføring* mellem forsker og felt (Andersen, 1999). Perspektivet uddybes ikke her, men derimod i kapitel 10 om overvejelser i forhold til kvalitet. Her skal blot anføres, at vedrørende kompetencer har jeg vurderet, at mine års erfaring med supervision, personaletræning og gruppeledelse indenfor det sociale område har været tilstrækkeligt til, at det var forsvarligt at give mig i kast med aktionsforskning. Den store udfordring har for mig ligget i at kombinere disse erfaringer med forskningstilgangen.

Der findes i ens egen evne til at vurdere sin indsats naturligtvis begrænsninger. Dette er også én af årsagerne til, at der indenfor aktionsforskning findes traditioner for at arbejde flere sammen i aktionsforskningsprocessen og for at arbejde med sparring især i aktionsprocessen. Den mulighed, der har været tilstede under dette projekt, var at jeg siden påbegyndelsen af den sidste halvdel af udviklingsforløbet fik en vejleder, der selv har erfaring med gruppeprocesser. I den periode fungerede han således som sparringspartner i forhold til aktionsforløbet.

Overvejelser i forhold til klassiske kvalitative metoder

I projektet anvendes to mere traditionelle kvalitative metoder til indsamling af data, nemlig *interviews* og *observationer*. Desuden anvendes en *spørgeskemaundersøgelse* som metode i evalueringen.

Interviewet anvendes i forbindelse med en efterfølgende status, både individuelt og i forhold til gruppen. I forhold til Kvale's udlægning af forskellige synsmåder er tilgangen her *hermeneutisk* med meningsfortolkning som det ...*centrale tema, med specificering af den type mening, der søges, ...* (Kvale, 1994:49) samt *dialektisk*, hvor der fokuseres på modsigelser og indre forhold mellem viden og handling (ibid:49). Interviewet anvendes her temmelig struktureret, idet det forholder sig til allerede formulerede udviklingspotentialer fra tidligere i udviklingsforløbene. Den mere konkrete fremgangsmåde beskrives i kapitel 7 i forbindelse med data-fremstillingen.

Observationer anvendes i 2. fase som en del af virkesanalyse og udgør dermed en del af “aktionen”. Gold klassificerer observation i 4 forskellige feltroller: Total deltager, deltageren som observatør, observatøren som deltager og total observatør (Kristiansen og Kroghstrup, 1999: 01). I denne klassificering kommer rollen i virkesanalyse nærmest på *observatøren som deltager*, hvor

observatøren er relativt distanceret, men hvor det samtidig er åbent, at man observerer. Under observationerne tilstræbtes at være så lidt deltagende som muligt, og metoden har således isoleret set mere forbindelse til den observerende kvalitative forskningstradition end til aktionsforsknings-traditionen. Observationerne er dog i virkesanalyse kombineret med feedbackmøder, således at metoden ikke står alene.

Evalueringen, som undersøgte læringsoplevelser, bestod af en individuel *spørgeskemaundersøgelse*, som ellers relaterer til en kvantitativ tradition indenfor samfundsvidenskaberne. Spørgeskemaet er dog udformet "kvalitativt", da der lægges op til beskrivende og uddybende svar. Udformningen af evalueringen ligger således i grænselandet mellem et standardiseret interview og spørgeskema (Borum, 1990:55). I selve den fysiske udformning af spørgeskemaet afspejles det kvalitative aspekt ved, at der er givet hele sideres plads til besvarelse af enkelte spørgsmål.

Afslutning

Der er således tale om et aktionsforskningsdesign, som benytter sig af både aktionseksperimentet og andre metoder hentet overvejende fra anden kvalitativ forskning. I virkesanalyse, som implementeres i eksperimentet, indgår der ligeledes metoder fra forskningsverdenen. Hvilke, og hvordan disse indgår sammen med andre metoder, er omdrejningspunktet for næste kapitel, som præsenterer metoden virkesanalyse. Kapitel 4 udgør samtidig indgangen til del II, som beskriver hele det empiriske projekt, og dermed udgør besvarelsen af A-sporet i problemformuleringen.

DEL II

kapitel 4 - 11

Kapitel 4

Metoden virkesanalyse

Indledning

I dette kapitel gøres rede for virkesanalyse, som er den metode, der eksperimenteres med i projektet. Metoden er udviklet, som det er skitseret i kapitel 1, dels erfaringsbaseret og dels på grundlag af og i dialog med aktuelle diskussioner indenfor det sociale arbejde. Således er metodeudviklingen foregået ud fra nogle opgaver, som "kaldte" på nye perspektiver koblet med interesse for og nysgerrighed efter at finde løsninger, hvilket ledte til både læsning af faglitteratur og debatindlæg samt ikke mindst eksperimenter i praksis. Én af de måder praksisopgaver har "kaldt" på nye perspektiver har været medarbejderes insisteren på, at der var noget, de ikke kunne få til at fungere, og derfor bad mig om at se på, hvad de gjorde i forhold til deres klienter. Dette udfordrede min tænkning, idet jeg så eksempelvis måtte finde en måde, hvorpå jeg kunne målrette disse observationer. På den måde formedes idéen om at anvende udviklingsdialogen som indgang til processen. Sådanne vekselvirkningerne mellem praktiske problemer og refleksion har været kendetegnende for udviklingen af virkesanalyse.

Som det ofte er tilfældet i praksis, har min indstilling i udviklingen af metoden været udpræget pragmatisk, og derfor har jeg på eklektisk vis plukket andres perspektiver og anvendt dem til eget formål. Dette formål har været at udforme/konstruere en metode, som egnede sig til løsning af ovenstående forhold samt nogle af de, der er ridset op i kapitel 1. Min anvendelse af andres perspektiver har derfor i høj grad bestået i at vurdere, vælge enkelte dele og operationalisere til praktisk anvendelse.

I konsekvens af metoden vil jeg tilføje endnu en del til den definition af metode, jeg har givet i kapitel 1, som indbefatter systematik og principper for handling. Denne del drejer sig om, at der til en metode knytter sig nogle antagelser, teorier, som man kan kalde tænkningen bag eller i metoden. Virkesanalyse kan derfor beskrives på flere niveauer: Et konkret praksisorienteret anvisningsniveau, indeholdende systematik og principper, der guider handlingen, et teoretisk forankret niveau - teorier og antagelser, der ligger bag metoden - tænkningen, og på et tredje niveau kan metoden beskrives "i funktion", hvor metoden er i brug, altså metoden praktiseret. Af praksisudøvelser vil man aldrig finde to ens, og de vil som sådan stå som eksempler, hvor bestemte aspekter af metoden kan have særlig vægt. Virkesanalyse kan altså beskrives i følgende tre perspektiver:

1. Metoden som anvist systematik kombineret med principper, som guider handling.
2. Metodens tænkning.
3. Metoden i funktion.

Vedr. 1) Dette beskrives nedenfor i overordnede termer. En mere indgående beskrivelse er placeret senere som “fremgangsmåde” i de enkelte dele af datafremstillingen (kap 4 og 5).

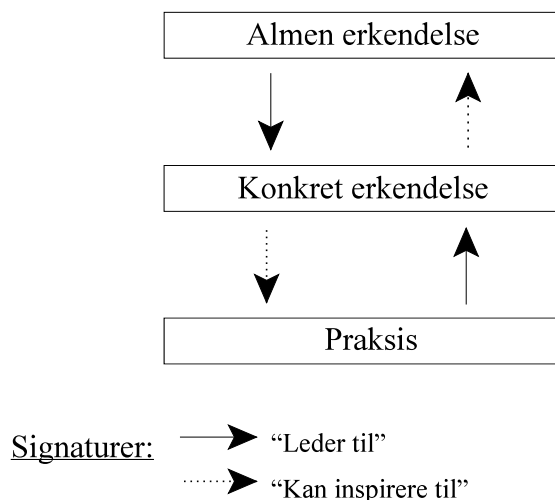
Vedr. 2) Beskrives her efter afsnit om 1).

Vedr. 3) Beskrives via datafremstilling i afhandlingen, da empirien i projektet netop udgør metoden i funktion.

Det forekommer vanskeligt klart at adskille disse tre perspektiver, fordi de også har en indbyrdes sammenhæng. Jeg skal her præsentere en forståelse af det indbyrdes samspil mellem to dele, som er i tråd med min opfattelse. Søren Willert har fremlagt en model, som illustrerer hans forståelse af, hvordan tænkning og praksis hænger sammen. Willert formulerer sig i opposition til en erkendelsesmodel, hvor:

... a) *almen erkendelse (lovmæssigheder, universelle årsagssammenhænge) er forudsætning for b) konkret erkendelse (forståelse af enkelttilfælde), som igen er forudsætning for c) erkendelsens konkrete anvendelse (praktisk problemløsning, teknologi).*
 (Willert, 1985:18)

Willert mener, at praksis ikke er en ...*konkretisering af et eller flere almene paradigmer*. (ibid:18), og her taler han om sin egen terapeutiske praksis: I stedet, siger han er praksis ...*en aktivitet i egen ret*. (ibid:18). Dette illustreres med følgende figur 18:



Figur 18: Willerts forståelse af praksis (Willert, 1985:19)

Praksis mener Willert ikke er styret men kan være inspireret af den almene erkendelse, derfor den

nedadgående stiplede pil. Praksis er styret af den almene erkendelse på en tilfældig måde, hvilket Willert ikke uddyber yderligere. Lige sådan mener han enkeltaktiviteter er med til at skabe konkrete erkendelser, altså forståelser af enkelttilfælde, og at praksis inspirer til almen erkendelse (den opadgående stiplede pil). Willerts forståelse og illustration ligger i forlængelse af Schöns praksisforståelse.

Når jeg her taler om tænkning og teorigrundlag i forhold til praktisering af virkesanalyse svarer det delvist til placeringen af den almene erkendelse i Willerts model. Det vil sige, at i min forståelse af praksis som en aktivitet i sin egen ret er jeg enig med Willert. Min forståelse af samspillet mellem den almene erkendelse og praksis består i høj grad også af samspil begge veje som i Willerts figur. Derimod er jeg ikke enig i, at anvendelsen af teorigrundlaget er helt tilfældigt, som Willert giver udtryk for. I indholdet af teorigrundlaget for virkesanalyse er nogle perspektiver bevidst valgt og anvendt til et bestemt formål, mens andre bruges mere tilfældigt. Jeg skal i slutningen af kapitlet efter gennemgang af metodens teoretiske forankring markere hvilke perspektiver, der har denne mere målrettede position.

Metodens overordnede systematik og principper for handling

Virkesanalyse er en metode, der kombinerer elementer fra to verdener. Fra eksisterende metoder til faglig læring i socialt arbejde hentes f.eks. principperne om kontakt- og kontraktetablering som grundlag for forandringsarbejde. I modsætning til supervision tager metoden ikke udgangspunkt i en "sag" men forholder sig i princippet til hele institutionens praksisudøvelse. Ligeledes er denne metodes fokus ikke specifikt én medarbejders problemer eller behov for læring men derimod problemer eller læringsbehov, der kendetegner gruppen eller institutionen som helhed. Hentet fra forskningsverden indgår der i virkesanalyse elementer fra metoder til vidensopsamling, dette gælder f.eks. observation, begrebsliggørelse samt vægt på analyse. Metoderne er ikke direkte overført men tillempede til formålet og konteksten, som jo er væsensforskellig fra forskningsverden.

Metoden er opdelt i følgende 2 faser:

fase 1: En overvejende afdækkende fase

fase 2: En overvejende intervenserende fase.

Virkesanalyse forsøger i sin første fase at tage et helhedsblik, som indbefatter undersøgelse og analyse af forskellige niveauer i en institution eller organisation. Der tages udgangspunkt i tre niveauer: Det faglige, det personlige og det organisatorisk/samarbejds-mæssige, og det er et af

målene for 1. fase, at afdække på hvilke(t) niveau, gruppens eller institutionens potentiale ligger.⁴³ Dette sker gennem en udviklingssamtale, hvor der fokuseres på udviklingspotentialer i første omgang på individniveau.⁴⁴ Samtidig iværksættes en slags transformationsproces fra det individuelle til gruppeniveau, således at et gruppepotentiale i slutningen af 1. fase gerne skulle være identificeret. Denne proces består dels i, at de individuelle potentialer fremlægges i gruppen og dels i at den enkelte forholder sig prioriteringmæssigt til sine potentialer. Det vil sige at 1. fase samtidig med at være afdækkende også er intervenserende, hvor intervention dog står i baggrunden. I slutningen af 1. fase sammenholdes alle de individuelle prioriteringer, og der besluttet på baggrund af afdækningen et fokus for 2. fase, hvilket er bestemmende for indholdet af 2. fase.

Selv om indholdet af 2. fase afgøres i første fase, er den overordnede ramme for 2. fase dog fastlagt på forhånd. Denne består i et forløb af skift mellem dels observation af en konkret praksisudøvelse og analyse af praksisudøvelsen og dels feedback møder med medarbejdergruppen, hvor observationer og analyser præsenteres og drøftes i fællesskab. Idéen i denne vekselvirkning mellem observation og feedbackmøder er at skabe en højere grad af begrebsliggørelse af praksis. Dette skulle fremme den fællesfaglige forståelse og dermed skabe grundlag for institutionens udvikling og kvalificering af praksis. I metoden ligger således den antagelse, at der ligger et læringspotentiale i yderligere begrebsliggørelse af det sociale arbejde. I figur 19 nedenfor er hele systematikken i virkesanalyse fremlagt.

⁴³ Opdelingen i de tre aspekter er hentet fra Laura Mott (1992) og udfoldes i teorigrundlaget senere i dette kapitel.

⁴⁴ *Udviklingssamtale* og *udviklingspotentiale* udfoldes i dets grundlag i teoriafsnittet, mens fremgangsmåden detaljeres i datafremstillingen i kapitel 5.

	FORLØB (delfaser)	INDHOLD
Vedr. 1. fase:	Individuelt forløb:	Udviklingsdialog, fokusering på potentialer
	Gruppeforløb:	Identifikation af individuelle udviklingspotentialer Placering af individuelle udviklingspunkter i zoner Prioritering af individuelle udviklingspunkter Identifikation af gruppens potentiale
Vedr. 2. fase: Skift mellem:	Observationsforløb:	Praksisudøvelse (samspil med de unge)
	Gruppeforløb:	Feedback på observationer

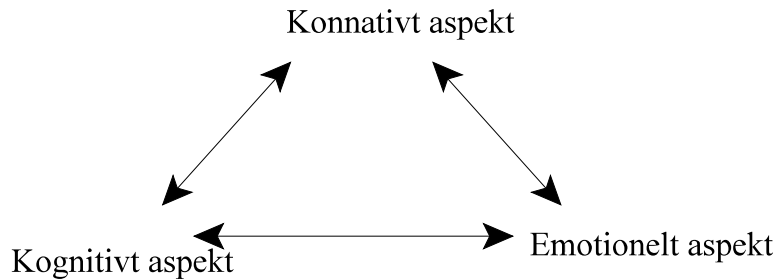
Figur 19: Overordnet systematik: Delprocesser i virkesanalyse.

I de enkelte dele af systematikken er der forskellige principper for handling. Disse principper kan beskrives på forskellige niveauer. Man kan for det første tale om et overordnet niveau, som relaterer sig til de delfaser, der skitserer metodens systematik i figuren ovenfor. For det andet kan man tale om principper for handling, som forholder sig specifikt til de enkelte mikrometoder i delfaserne. De førstnævnte principper for handling kan man se som overordnede måder at forholde sig på, og disse vil blive fremstillet nedenfor. De sidstnævnte består i et vist omfang af en operationalisering af de enkelte teorier, og vil, som allerede nævnt, figurere som “fremgangsmåde” i data beskrivelserne i de næste kapitler.

Indenfor social-psykologi taler man ofte om tre måder at forholde sig på eller tre aspekter af positioner: Det emotionelle aspekt, det kognitive og det konnitive (handlemæssige).⁴⁵ I figur 20 er de tre aspekter placeret i en trekant, som skal illustrere, at de tre aspekter øver indflydelse på hinanden, men at der nødvendigvis ikke behøver være fuld overensstemmelse mellem de forskellige aspekter af en position. Trekanten er inddraget for at understrege, at principper for handling har flere aspekter. F.eks. er handling ikke kun “teknisk” adfærd, hvor man siger noget bestemt. I en mellemmenneskelig handling ligger ligeledes et emotionelt og kognitivt indhold, som er afgørende, hvilket jeg via eksempler skal gøre rede for følgende.⁴⁶

⁴⁵ Brehm og Kassin (1996) anvender f.eks. denne opdeling vedrørende opfattelse af grupper.

⁴⁶ Om denne opdeling er den mest optimale kan diskuteres. Diskussionen er der ikke taget stilling til her, idet modellen blot anvendes til beskrivelse af positioner samt til anskueliggørelse af, at en position består af flere aspekter.



Figur 20: *Tre aspekter af holdninger/positioner*. Frit efter Brehm og Kassir (1996:122) Min oversættelse.

Denne trekants opdeling er anvendt i beskrivelsen af de primære overordnede positioner, der gælder for principperne for handling i de enkelte delprocesser. F.eks. i første delfase af fase 1, som består af udviklingsdialogen, er den primære position *aktiv lyttende*. At forholde sig aktivt lyttende er i denne sammenhæng et konnativt indhold af en holdning, som også har et emotionelt og et kognitivt indhold. Det emotionelle aspekt af aktiv lytning er *empati*, det at leve sig ind, at opleve og mærke den anden. Det kognitive aspekt er at forstå den andens tanker, man kunne også kalde det perspektivtænkning eller at *tage den andens perspektiv*.

Beskæftiger man sig med metode og principper for handling i forhold til andre mennesker, er forbindelsen mellem disse tre aspekter efter min opfattelse væsentlig. Mangler den ene del, f.eks. empatien, mens man praktiserer aktiv lytning og forstår tankemæssigt, kan det være vanskeligt for den anden at opleve, at der foregår aktiv lytning. En situation eller et møde kan dermed få et "teknisk" præg uden nogen oplevet kontakt. Omvendt, hvis den tankemæssige forståelse mangler, kan den anden have oplevelse af den førstes "gode vilje" men måske samtidig en oplevet forfladigelse eller forenkling af det formidlede. Lige sådan kan mangel på den konnative del - adfærden aktiv lytning - give sig udslag i, at den første, som skulle praktisere holdningen, godt nok oplever og forstår den anden men ikke får formidlet sin oplevelse og forståelse til den anden. Dette kan resultere i, at den anden bliver usikker og i tvivl om den første forstår og oplever.

Praktisering af positioner er således ikke nogen nem sag, og kræver både viden og erfaring gennem træning. Figur 21 nedenfor skitserer de forskellige primært intenderede positioner, der relaterer til delfaserne og som dermed skal fungere som principper for handling på et overordnet plan. Med primært menes den fremherskende position i den pågældende delfase.

FORLØB (delfaser)	INDHOLD	POSITION (“konsulent”) primære aspekt (beskrevet konnativt)
<u><i>Vedr. 1. fase:</i></u>		
Individuelt forløb:	Udviklingsdialog, fokus på potentialer Uddragning af punkter af udskrift	Aktiv lyttende Kondenserende/typologiserende
Gruppeforløb:	Identifikation af individ. udviklingspotentialer Placering af individ udviklingspunkter i zoner Prioritering af individuelle udviklingspunkter Identifikation af gruppens potentiale	konfronterende typologiserende igangsættende/handlingsanvis Analysefremlæggende/beslutningsopsamlende
<u><i>Vedr. 2. fase:</i></u>		
Observationsforløb:	Praksisudøvelse (samspil med de unge)	Observerende
Gruppeforløb:	Feedback på observationer	Konfronterende (analysefremlæggende)

Figur 21: *Intenderede primære positioner i delfaserne i virkesanalyse.*

Den fremherskende position, som her er beskrevet på det handlemæssige plan, eksisterer sideløbende med andre sekundære positioner. Sidder man midt i praksis og arbejder i kontakt med andre mennesker benytter man sig af mange positioner ud over den primære. Et eksempel på en position, man altid må “have i baghånden”, er den aktiv lyttende. Denne position er på grund af sin kontaktetablerende evne grundlæggende og uundværlig, når man arbejder dialogisk med mennesker.

I figuren optræder flere forskellige positioner. *Konfrontation* udgør i anden fase en fremherskende konnativ position i samsillet med medarbejderne, og uddybes derfor her: At kunne konfrontere betyder kort sagt at man skal være i stand til at fremlægge konkrete observationer og analyser, som måske ikke umiddelbart harmonerer med medarbejdernes egen opfattelse af situationer. Hvordan en sådan fremlæggelse fremstår afhænger til dels af det emotionelle indhold. Er der f.eks. et aggressivt eller et noget nervøst indhold, vil det påvirke medarbejdernes modtagelse af indholdet. Det emotionelle aspekt af konfrontation er således forbundet med afklarethed i forhold til følelsesmæssig adskillelse, hvilket man også kunne kalde følelsesmæssig *selvstændighed* og mod. Det kognitive aspekt går i retning af at kunne skabe klarhed og *gennemskue de præcise modsætninger*, der er tale om, således at man er istand til at indgå i en intellektuelt kvalificeret dialog omkring de forskellige observationer og forståelser af den enkelte situation.

Afsluttende bemærkninger

Der kunne skrives langt mere om metodens principper for handling. Jeg har som nævnt valgt kun at gå ind i det mest overordnede her, mens detaljerne er placeret ved datafremstillingen i kapitel 5 og 6. Dog beskrives en smule mere om principperne gennem det følgende afsnit om metodens teoretiske forankring.

Metodens teoretiske forankring

Indledning

I en fremlæggelse af den teoretiske baggrund for metoden virkesanalyse er det vigtigt endnu en gang at huske på at skelne mellem to metoder, der er aktive i dette projekt:

- 1) Virkesanalyse som metode til faglig læring - metoden som afprøves, udfoldes og udvikles i projektet.
- 2) Aktionsforskning, som er den forskningsmetode, der anvendes til at udforske og udvikle virkesanalyse.

Dele af den teoretiske forankring i de to metoder er sammenfaldende, mens andet er forskelligt. Dette gælder først og fremmest Bions gruppeteori og den psykoanalytiske systemteori. Her er det teorierne bag den første metode - virkesanalyse - der beskrives, mens forskningsmetodens forankring er placeret i kapitel 2 og designets teoretiske samme i kapitel 3. Det skal i denne forbindelse gentages, at teorigrundlaget i virkesanalyse har "grundlagsstatus" og som sådan blot er en del af redegørelsen for virkesanalyse og ikke anvendes eksplicit i forskningsanalyserne. Det forskningsmæssige fokus udgør som i alle andre tilfælde et bestemt snit på virkesanalyse i dette tilfælde primært et erfaringsbaseret lærings- og problemløsningssnit på forandring i forhold til metoden implementeret. Der hersker således ikke det man kalder *isomorfi* mellem de to metoder. Den teoretiske fundering i virkesanalyse var således også tidsmæssigt valgt og beskrevet inden det forskningsmæssige snit blev fastlagt.

Overordnede perspektiver i virkesanalyse

Teorigrundlaget i virkesanalyse er stærkt forbundet med to forhold, for det første idéerne i og baggrunden for udvikling af metoden, for det andet undertegnede erfarings- og teorigrundlag. Det vil sige, at i praktiseringen af virkesanalyse er en del af teorigrundlaget mindre udskifteligt end andet, hvilket drejer sig om de teoriområder, der er tæt forbundet med idéerne og målet. Efter gennemgangen af teorien ridses op hvilke områder, jeg mener, der er særlig vigtige for metodens praktisering.

Metoder til faglig udvikling og læring kan have sit primære fokus og arbejdsområde på forskellige niveauer: Individ, gruppe eller organisation. virkesanalyse er en metode, der primært

arbejder på gruppeniveau. Dette betyder ikke, at man ikke beskæftiger sig med de andre niveauer, men disse andre niveauer er ikke i samme grad genstand for observation, analyse og tilstræbt forandring. Når implementering af metoden f.eks. starter i individuelle udviklingsdialoger er det primært som et led i afdækning af gruppens potentiale.

Metoden har sit teoretiske udspring i to teoretiske hovedperspektiver. Det ene teoretiske perspektiv udgør hovedaspektet i styringen af processen og analyserne, som jeg billedligt vil betegne som trenden i metoden. Dette relaterer til det ovenfor omtalte gruppefokus og baserer sig på psykodynamisk gruppe- og systemteori⁴⁷. Denne teori kombinerer gruppens liv med det individuelle og organisatoriske perspektiv, og inddrager derfor ligeledes psykodynamisk individual teori, her primært objektrelationsteori.

Som det andet hovedperspektiv har metoden et stærkt islæt af teori, som fokuserer på opgaveløsning og kvalitetsudvikling af denne.⁴⁸ Disse typer af perspektiver udgør i hovedsagen det teoretiske grundlag for strukturen i metoden, som billedlig talt svarer til islættens funktion i vævning.⁴⁹ Med struktur mener jeg den måde, de enkelte dele af virkesanalyse konkret er struktureret, f.eks. er udviklingsdialogen ordnet efter dels Motts tre-delning mellem personligt, fagligt og samarbejds-mæssigt/organisatorisk og dels en operationalisering af Vygotsky's teori om nærmeste udviklingszone.

De to sammenvævede hovedperspektiver afspejler sig i metodens navn, som er sammensat af ét begreb fra hvert perspektiv, nemlig *virke* fra virksomhedsteori (Leontjev) og *analyse* fra det psykodynamiske perspektiv (oprindelig Freud). Desuden er der andre perspektiver, som knytter sig til metoden, f.eks. oplevelsesorienteret rådgivning og terapi. I det følgende vil jeg redegøre for de to omtalte hovedperspektiver. Hvordan de mere konkret i praksis relaterer til hinanden vil fremgå af procesfremstillingen i kapitel 5 og 6. Idéerne bag struktureringen fremlægges først.

Metodens strukturering

Virksomhedsteori

Første del af navnet virkesanalyse henviser til, at metoden sætter selve "virket" i centrum. Begrebet er dels et ganske almindeligt ord i dansk sprog, men stammer også teoretisk set fra russisk psykologi. Leontjev definerer virket som de processer, der går i gang, når et menneske

⁴⁷ Disse teorier redegøres for nedenfor.

⁴⁸ Ligeledes redegøres for disse perspektiver nedenfor.

⁴⁹ I forhold til udvikling af metoder indenfor arbejdet med mennesker, baserer nogle af de mest gennemslagskraftige metoder, der udvikles aktuelt, sig på teorigrundlag fra meget forskellige retninger. Et eksempel på en sådan metode er *Intensiv dynamisk kortidsterapi*, som er beskrevet i Patricia Coughlin Della Selva (2001). Bogen har samme titel som terapien, og er udgivet på Hans Reitzels Forlag.

eller subjekt træder i forbindelse med sin opgave (Leontjev, 1983). Leontjev placerer virket i en treleddet proces mellem subjekt og objekt, hvor subjekt og objekt gensidigt påvirker hinanden gennem virket (se figur 22).



Figur 22: Leontjevs treleddede proces (egen gengivelse efter Leontjev, 1983)

Perspektivet her bidrager således til en understregning af praksisudøvelsens centrale placering. Dette valg af perspektiv skal ses i relation til et af de grundlag, denne metode er udviklet på, nemlig en kritik af metoder, som kun forholder sig til dele af virket og i sit mangel på overblik og analyse af helheden overser andre, som det er fremlagt i kapitel 1. Dette betyder ikke, at virkesanalyse hævdes at kunne løse alle problemer i en institution, hvilket jeg skal komme ind på nedenfor.

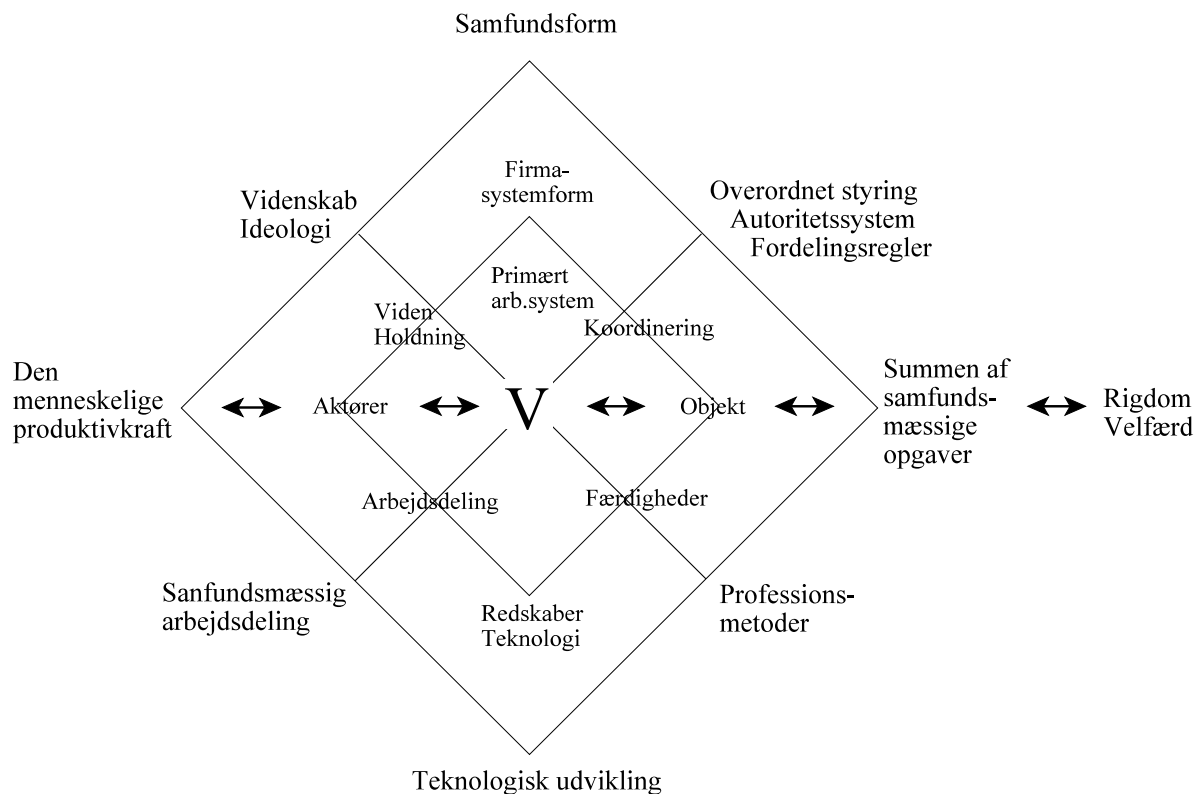
Med udgangspunkt i Leontjev's forståelse af virke har Laura Mott udviklet en model for person- og systemudvikling (Mott, 1992: 84). Denne model er en tolkningsmodel til anvendelse indenfor det Mott kalder det primære arbejdssystem,⁵⁰ en model, som ikke udgør en

...komplet beskrivelse af virkeligheden, men en tolkningsmodel, med pædagogisk begrebsordnende og erkendelsesmæssigt sigte. (Mott, 1992:85)

Den kulturdynamiske model, som Mott kalder den, kan bidrage til at skabe overblik over hvilke faktorer, der påvirker praksisudøvelsen i en organisation. Modellen, som er gengivet nedenfor i figur 23, bevæger sig på de tre følgende niveauer (ibid:84):

- a) *det makro-sociale niveau (dvs. på samfundsmæssigt plan)*
- b) *på organisationsniveau*
- c) *på det mikro-sociale, psykologiske niveau (individ- og arbejdsgruppeplan)*

⁵⁰ Mott definerer ikke præcist *det primære arbejdssystem*, men anvender det i modsætning til at beskæftige sig med relationen mellem sideordnede (f.eks. klientsystemer), overordnede systemer (moderorganisationer) og samfundssystemet/det internationale system (Mott, 1992:84).



Kultur dynamisk model for person- og systemudvikling

Figur 23: Kultur dynamisk model (Mott, 1992:85)

En operationaliseret udgave af *Den kultur dynamiske model* anvendes i virkesanalyse som overordnet ordnende perspektiv. Den operationaliserede model, som er placeret i kapitel 5, grupperer de forskellige dele af denne model i tre hovedområder, nemlig det faglige, det personlige og det samarbejds mæssige/organisatoriske. Begge modeller indeholder i princippet alle faktorer, der kan påvirke praksisudøvelsen eller virket. Derfor kan den udgøre et slags paraplyperspektiv, hvor under andre perspektiver kan høre. Paraplyperspektivet tjener til at arbejde ud fra en helhedsforståelse af socialarbejderens virke, hvilket er nødvendigt for at etablere en helhedsanalyse af den enkelte medarbejders og gruppens virke. Dette er således styrken ved det virksomhedsteoretiske perspektiv. Her skal det understreges, at svagheden ved dette teoretiske perspektiv er, at der kan være fare for, at fokus udelukkende bliver relationel, og at fænomener hos det enkelte menneske undertones. Modellen siger da heller ikke i sig selv noget om, hvordan de enkelte faktorer påvirker, derfor hentes indholdet af de forskellige faktoreres påvirkning fra andre teorier, hvilket således fylder de tre hovedområder ud.

Styrken ved dette overordnede teoretiske virksomhedsperspektiv er, at det imødekommer efterspørgslen efter en mindre ensidig forståelse af det sociale arbejde. Dette relaterer direkte til et af metodens grundlæggende idéer og det virksomhedsteoretiske perspektiv er som sådan ét af de vanskeligst udskiftelige. Det skal dog for det første understreges ligesom hos Mott, at dette

helhedsudgangspunkt ikke påberåber sig at være alt omfattende, da det forekommer umuligt at sikre sig, at alt i en kompleks virkelighed er dækket ind. Perspektivet i modellen har funktion som redskab i afdækning og analyse. For det andet gør dette perspektiv ikke metoden til en "blæksprutte", der rummer mulighed for at skabe forandring på alle områder af det sociale arbejde. Dette gælder f.eks. det organisatoriske niveau, hvor forandringsprocesser er stærkt afhængige af ledere, politiske beslutninger samt samfundsmæssige strukturer. Virksomhedsperspektivet bidrager til, at metoden rummer mulighed for at ordne og strukturere nogle overordnede forhold.

Zonen for den nærmeste udvikling

Vygotskij's teori om zonen for den nærmeste udvikling er grundlag for den systematik i metoden, der arbejder henimod identifikation af et potentiale både individuelt og i forhold til gruppen. Vygotskij taler om processer, som er ved at modnes, men som endnu ikke er modne.

Undersøgelser viser, at for alle undervisnings- og opdragelsesformer er netop de processer de vigtigste, der er ved at modnes, og som endnu ikke er modne, når undervisningen begynder. Det er det, der forklarer det fænomen, at den for sene undervisning, som allerede har passeret modningstidspunktet, mister evnen til at påvirke de endnu ikke afsluttede processer, til at organisere dem og til at korrigere dem på en bestemt måde. (Vygotskij, 1982:94)

På baggrund af ovenstående er det i forhold til læring vigtigt at få fat i lige netop de processer, der er ved at modnes. Vygotskij mener, at hvis man ser på det *aktuelle modningsniveau*, som han definerer som det modningsniveau, som barnets funktioner har nået og på *zonen for den nærmeste udvikling*, som er processer, der befinder sig i modningsfasen, så er opdragelses- og undervisningsprocesser mest afhængig af at kunne identificere *...de egenskaber, der befinder sig i zonen for den nærmeste udvikling* (Vygotsky, 1982:94).

Udtrykt på en anden måde kan man sige, at zonen for den nærmeste udvikling med udgangspunkt i barnets udvikling kan defineres som:

...the distance between a child's "actual developmental level as determined by independent problemsolving" and the higher level of "potential development determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers". (Miller, 1993:379)

I virkesanalyse tages udgangspunkt i antagelser om, at det er muligt at identificere en zone for den nærmeste udvikling både individuelt og i forhold til en arbejdsgruppe/institution. De læringsmuligheder, der ligger i den nærmeste udviklingszone, er det, der gennem afhandlingen vil blive kaldt et potentiale. Identificeringen af potentiale foregår på individplan i begyndelsen af 1. fase samt på gruppeplan i slutningen af 1. fase.

Kvalitetsudvikling

Pär Nygren er én af de førende kvalitetsudviklingskribenter indenfor det sociale arbejde i Norden. Fra Nygren (1999) hentes dels forståelsen af et *praksisfelt*, hvilket anvendes som strukturerende begreb på praksis, dels anvendes forfatterens *mål- og produktorientering* som perspektiv på relationen *mål-proces-produkt*. Begge dele skal jeg gøre rede for i det følgende.

Nygren beskæftiger sig med at overføre principper omkring kvalitetsudvikling og kvalitetskontrol fra andre brancher til det sociale arbejde men i en bearbejdet form:

Jeg tror vi har en del at lære af de erfaringer, som man har gjort i kvalitetsarbejdet indenfor vareproduktion og service i erhvervslivet. Men dette gælder kun den generelle tænkning og de generelle begreber og systemer. Med hensyn til de konkrete metoder må vi selv udvikle og tilpasse disse til de særlige former for service og kvaliteter, som står i fokus for det psykosociale arbejde. (Nygren, 1999:25)⁵¹

Noget af det Nygren mener, der kan læres i det psykosociale arbejde, er at orientere sig mere imod, hvad der skal komme ud af forskellige indsatser. Det overordnede mål eller produktionsmål, som han også kalder det, for det psykosociale arbejde formulerer han som

...at bidrage til kvalificering af bestemte grupper af individer som handlende subjekter indenfor visse bestemte praksisfelter og visse bestemte materielle/sociale/juridiske rammer. (Nygren, 1999:106)

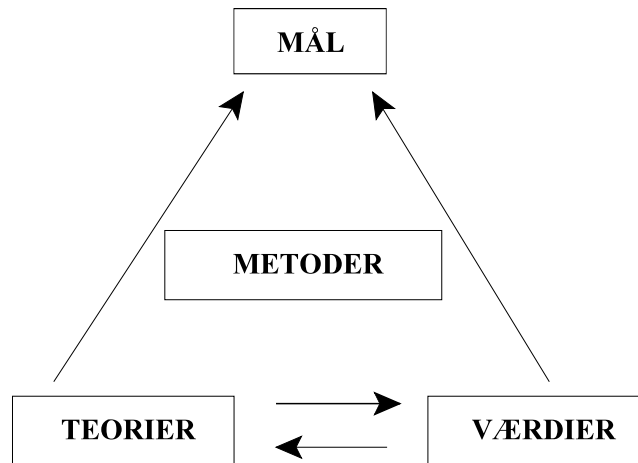
Indenfor denne overordnede forståelse af produktionsmålet (kvalificering af handlende subjekter) kan man give sig i kast med at definere, hvad de konkrete produktionsmål i en institution eller indenfor et bestemt praksisfelt er. Med et praksisfelt mener Nygren

*...et afgrænset område for menneskelig virksomhed, hvor virksomhedens objekt (dvs. den genstand virksomheden retter sig imod) og virksomhedens ydre rammer og mål på forhånd er definerede. Man kan sige, at det handler om **en mere eller mindre færdigstruktureret situation, som under visse vilkår åbner sig som et felt for bestemte handlinger, hvor disse handlinger forventes at blive udført af en bestemt person eller gruppe ud fra en (eller flere) bestemt(e) rolle(r) og position(er)**. (ibid:109)*

⁵¹ Hvad der adskiller begreberne psykosocialt arbejde og socialt arbejde vil jeg ikke gå nøjere ind i her, da det område jeg beskæftiger mig med ligger indenfor begge dele. Nygren mener selv, at begrebet "psykosocialt arbejde"...*kan danne en fælles referenceramme for mange forskellige virksomheder indenfor psykiatrien, socialpædagogik, sygeplejevirkomheden, børnehavevirkomheden, ældreomsorg og andre virksomheder...* (Nygren, 1999:90) Han inddeler det psykosociale arbejde i fire områder:

- Forebyggende socialt arbejde
- Omsorgsarbejde med børn og voksne
- Psykosocial behandling
- Psykoterapi (ibid:91)

Nygrens forståelse af et *praksisfelt* anvendes som strukturerende begreb på praksis i slutningen af første fase, hvor ét praksisfelt vælges ud som genstand for observation i 2. fase. Den omtalte mål- og produktorientering tjener til at skabe et perspektiv på relationen *mål-proces-produkt* (ibid:36). Dette kan illustreres i det, som Nygren kalder “Den Hellige Pyramide”, som er afbildet i figur 24 nedenfor.



Figur 24: Den Hellige Pyramide (efter Nygren, 2001)

Idéen i denne figur er for det første, at man definerer sine mål, og beskæftiger sig med at beskrive, hvordan man vil nå dette produktionsmål (metoder). Lige sådan gør man sig sit teori- og værdigrundlag klart, så man er klar over hvilke antagelser om mennesket, man bygger sine metoder på. Kvalitetsbegrebet kommer ind på den måde, at mål-beskrivelserne må gøres konkrete ved hjælp af kvalitetsbeskrivelser. Kvalitet i Nygrens forståelse handler om egenskaber, hvilke derfor i beskrivelserne skal konkretiseres. F.eks. er det ikke nok i vareproduktion at beskrive produktet som plastikspande. Man må derimod beskrive, hvor meget de skal kunne indeholde, farven, holdbarhed osv. Ellers vil man ikke være i stand til at finde ud af, om man har levet op til det produkt, man planlagde. Grunden til, at det er vigtigt at være omhyggelig med beskrivelse af produktionsproces, er, at det vil gøre det muligt at finde frem til, hvor det gik galt, hvis produktet ikke levede op til kvalitetskravene.

Principperne fra denne tankegang kan ifølge Nygren overføres til både en institutions og et praksisfelts virke. Umiddelbart står tankegangen i denne korte præsentation af enkelte principper fra Nygrens kvalitetsudvikling temmelig meget i modsætning til Willerts opfattelse af forbindelsen mellem praksis og almen erkendelse, således at Nygrens opfattelse tenderer den opfattelse, at praksis er direkte omsætning af teori. Går man længere ind i Nygrens fremlæggelse, hvilket jeg ikke skal gøre her, læser jeg dog hans forståelse af arbejdet med disse modeller som udprægede dialogiske, også mellem praksis og tænkning.

I dette projekt anvendes Nygrens målorientering i arbejdet med et udvalgt praksisfelt i 2. fase af virkesanalyse. I arbejdet med det observationsfokus, som besluttes i 1. fase, relateres hele 2. fase's forløb til, hvad målet med det praksisfelt, der arbejdes i, er. Nygren taler også om *procesprodukter*, der skal leveres undervejs, og som er meget centrale i det psykosociale arbejde. Procesprodukter er

De produkter, som danner forudsætningen for skabelsen (eller brugen af) andre produkter,... ...De er med til at skabe forudsætninger for fremdrift i kvalificeringsprocessen. (ibid.:118)

Nygren kommer med det eksempel, at en klient eksempelvis for at udvikle nye måder at orientere sig på, måske først må lære nye mønstre i sin perception af sig selv og omverdenen, dernæst på dette grundlag udvikle nye måder at vurdere sine handlinger på og først derefter nyorientere sig. I forløbet af anden fase anvendes dette begreb til at skærpe opmærksomheden på både de enkelte handlinger, som de unge og medarbejderne foretager, og deres forståelse af meningen med handlingerne.

Kvalitetsudvikling relaterer sig ligeledes til én af de grundlæggende idéer i udviklingen af virkesanalyse og er som sådan vanskeligt udskifteligt. Det skal dog fremhæves, at udviklingen af denne type litteratur samt diskussionerne af kvalitetsudvikling formodentlig indenfor det sociale arbejde er i sin begyndelse, og at det derfor aktuelt kan være vanskeligt at vurdere, om der kan udvikles alternative forståelser af kvalitetsudvikling, der i ligeså høj grad kunne relatere til idégrundlaget her. Ét de vanskelige forhold ved Nygrens tilgang er, at begrebsapparatet er vældigt omfattende at sætte sig ind i for dele af de praktiserende socialarbejdere. Styrken er mener jeg, at Nygren har fat i nogle meget centrale perspektiver på det fremtidige arbejde, hvilke også kan anvendes som delperspektiver i virkesanalyse.

Styring af proces

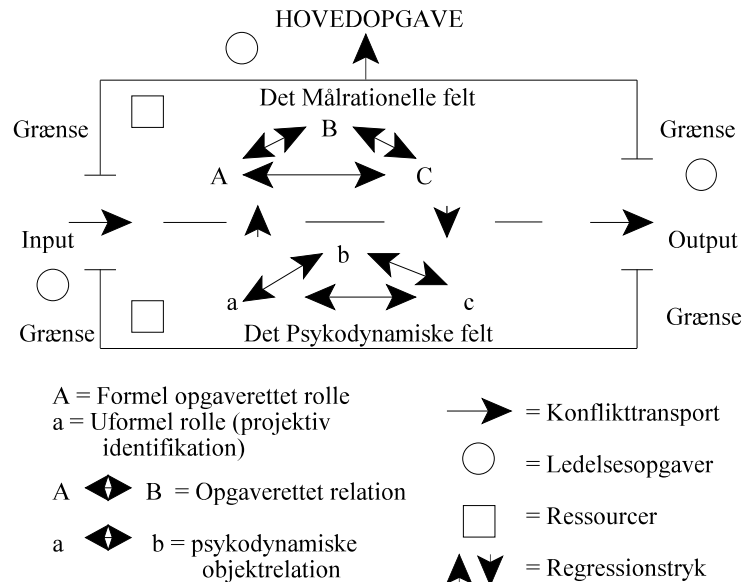
Til grund for styring af proces og dermed analyser af denne ligger både gruppe- og individual teori. Hovedperspektivet udgøres af en kombination af psykodynamisk og humanistisk teori. De to delperspektiver skal i denne sammenhæng ses som et supplement til hinanden, hvor vækstperspektivet i den humanistiske tilgang supplerer det psykodynamiske fokus på forhindringer og mangler.⁵²

Psykodynamisk systemteori

Den psykodynamiske systemteori udgør det overordnede perspektiv på gruppens proces. Den psykodynamiske systemteori er udviklet på Tavistock instituttet i London primært med baggrund

⁵² Den psykodynamiske teoris fokus på mangler og forhindringer består her af den centrale placering af begrebssættet omkring forsvar.

i Wilfred Bions og Kurt Lewins idéer. Modellen (figur 25), som er afbildet nedenfor er opbygget af Kenneth Rice og Eric Miller, og er her gengivet fra Visholm (1993). Her skal hovedprincipperne i modellen kort ridses op.



Figur 25: Systemteoretisk model (Visholm, , 1993:141)

System henviser i denne sammenhæng ikke til hvad man ofte kalder systemisk teori.⁵³ Opdelingen i de to niveauer *Det Målrationalle Felt* og *Det Psykodynamiske Felt* er en viderebearbejdning af de to niveauer, som Bion kalder henholdsvis *Arbejdsgruppen* og *Grundantagelsesgruppen*, som er udfoldet i kapitel 3. Den systemteoretiske model er konstrueret til at kunne analysere, hvorfor et system ikke fungerer optimalt. Forudsat at man kan anvende modellen, skulle det være muligt at afdække om vanskeligheder i en gruppe eller en organisation primært er opstået i det målrationalle felt eller det psykodynamiske felt.

Modellen antager, at ethvert system har en *hovedopgave*, som det skal løse. En organisation skal eksempelvis producere et produkt til det omgivende samfund. Løser systemet ikke sin hovedopgave, overlever systemet ikke på sigt. Systemet har *grænseområder*, gennem hvilke der kan udveksles med dets omgivelser. Systemet defineres i forhold til sine omgivelser af forholdet mellem hovedopgave og grænserne, som således giver systemet dets identitet. Kan man f.eks. ikke afsætte sine produkter, hjælper det ikke meget, at man løser sin opgave til perfektion.

⁵³ Visholm kritiserer netop det systemiske paradigme, og refererer her til Milano-metoden, som bygger på Bateson's og Watslawik's system- og kommunikationsmodeller (Visholm, 1993:128). Jeg skal ikke referere kritikken her, men blot henvise til hans egen opsummering af den: (ibid:137).

Det er nødvendigt med ligevægt mellem *mål* og *midler*, således at opgaven står i et realistisk forhold til ressourcerne, som indbefatter både produktionsmidler, penge, medarbejderkvalifikationer osv.. Systemet har underordnede systemer, der løser delopgaver, og hvortil der knytter sig relationssystemer. I det målrationalle felt består disse af *formelle roller*. I det psykodynamiske felt udgør de *uformelle roller* den centrale problemstilling. Her er det netop de mekanismer beskrevet i Bions teori om grundantagelsesgruppen, der gør sig gældende. Den psykodynamiske systemteori indgår i både teorigrundlaget for virkesanalyse og i den forskningsteoretiske tilgang.

Det psykodynamiske perspektiv fra Bions gruppeteori er således her suppleret med et perspektiv, der i højere grad fokuserer på selve opgaveløsningen og de ressourcer, der findes til dette formål. Således indgår det omtalte mangel- eller forhindringsperspektiv fra psykodynamikken her kun som et delaspekt, når gruppelev og gruppeprocesser analyseres og suppleres med en mere ressourceorienteret vinkel i form af udfoldelsen omkring arbejdsgruppens funktioner. Dette ophæver til en vis grad det ensidige fokus på psykologiske forsvarsmekanismer.

Et sidste forhold omkring denne teori skal fremhæves med Visholms egne ord:

Systemteoriens styrke er også dens svaghed. Den er på den ene side formuleret så generelt, at den i princippet kan bruges på alle menneskelige systemer fra individ til verdenssamfund. Herved opnår man den fordel at kunne sammenligne og kombinere alle systemerne. På den anden side indebærer denne generelle viden, at man stort set ikke ved noget som helst om de enkelte systemer. (Visholm, 1993: 140)

Løsningen på dette problem er, at teorien må suppleres med anden viden, som er mere specifik for det enkelte system, f.eks. viden om det pågældende fagfelt eller historiske forhold, der spiller ind på opgaveløsningen. I dette projekt er der suppleret med viden om det pågældende fagfelt foruden at aktionsforskeren (undertegnede) har valgt at bevæge sig indenfor det sociale område, som er kendt fagfelt.

Gruppeteorien som sådan hører til én af de vanskeligt udskiftelige teorier. Én af de væsentlige idéer i udviklingen af virkesanalyse var at fokusere på gruppen eller institutionen men samtidig ikke overse individperspektivet. Derfor må et krav til anvendt gruppeteori være, at teorien dels fokuserer på gruppen som helhed og at den samtidig tilvejebringer forståelse af samspillet mellem gruppen og dybdepsykologiske mekanismer på individplan. Dette krav mener jeg denne teori lever op til.

Objektrelationsteori

Objektrelationsteori, som primært er en forståelse af udviklingen af individets intra-psykiske liv, relaterer sig både til individ og ligeledes til det gruppe- og systemteoretiske niveau, der er ridset

op ovenfor. Her er det især forståelsen af samspillet mellem den enkeltes mekanismer og gruppens mekanismer, der er relevant.

Objektrelationsteori er en udviklingsretning indenfor psykoanalytisk teori og er udviklet af flere både europæiske og amerikanske teoretikere og praktikere (Igra, 1989). Denne teoriretnings position kan bestemmes som

...en tyngdepunktsforskydning, hvor den centrale position, som drifterne og deres omdannelse har haft inden for psykoanalytisk teori, erstattes af en betoning af forskellige former for objektrelationer og deres omdannelser. (ibid:14)

Her tages primært udgangspunkt i amerikaneren Otto Kernbergs udformning af objektrelationsteorien, som er et forsøg på at sammenkoble jeg-psykologien med den britiske tradition indenfor objektrelationsteori. (ibid:91)

Objekter forstås som personer eller dele af personer eller ting, som har betydningsfulde følelsesmæssige funktioner i et menneskes liv (Igra, 1989). I individets indre dannes indre forestillinger om eller billeder af dels andre betydningsfulde mennesker og dels én selv. Dette kaldes henholdsvis *objektrepræsentationer* og *selvrepræsentationer* (Evang, 1988:15). Det er hele denne idé om, at man repræsenterer ydre objekter i den indre verden, der er hovedprincippet i objektrelationsteoriene. Repræsentationen skal dog ikke forstås som en direkte afbildning af de ydre objekter men som individets fortolkede udgave af objektet.

Objektrelationer betyder således:

...indre relationer, dvs. ydre relationer, som i omarbejdet form eksisterer i den indre verden. (Igra, 1989:13)

Repræsentationerne af objekter og relationer får afgørende betydning for, hvordan det enkelte individ udvikler sig følelsesmæssigt men også for udviklingen af andre funktioner. Der tales om "gode" og "onde" selv- og objektrepræsentationer, og ét af de teoretiske perspektiver er i denne forbindelse, at det er afgørende, at der er overvægt af "god mor". Den primære objektrelation (ofte mor-relationen) danner således grundlag for andre objektrelationer samt individets fremtidige *objektrelatering*, som skal forstås som individets relatering til virkelige ydre objekter. (Igra, 1989:86)

Til objektrelationsteoriene er knyttet mange traditionelle psykoanalytiske begreber som *forsvar*, *angst*, *overføring osv.*, som jeg ikke skal gøre rede for her.⁵⁴ Her skal det understreges, at objektrelationsteoriene som teorikompleks danner grundlag for min og metodens forståelse af,

⁵⁴ I den udstrækning begreber anvendes i det følgende, redegøres for begreberne.

hvordan mennesker relaterer sig til hinanden. Dette gælder både medarbejdernes relatering til de unge og omvendt, medarbejdernes relatering til hinanden og ikke mindst medarbejdernes relatering til "konsulenten" og omvendt.

For objektrelationsteoriene gælder den samme fare som for de andre psykodynamiske perspektiver, der er gennemgået her, nemlig at fokus overvejende bliver på forhindringer eller mangler. Det skal dog understreges, at tilknytningsaspektet i objektrelationsteoriene indenfor mange områder kan ses som et opbyggende og ressourceorienteret aspekt, f.eks. i relationsorienteret pædagogik og i psykoterapi.

Klientcentreret og oplevelsesorienteret rådgivning og terapi

Forståelsen af kontakt og oplevelse bygger på retninger indenfor de mere terapeutisk orienterede psykologier. Det drejer sig her primært om Carl Rogers' klientcentrerede rådgivning og terapi, Frederick Perls' gestaltterapeutiske terapi samt Abraham Maslow's selvaktualiseringspsykologi. Foruden at fungere som forståelsesramme for kontakt udgør disse retninger samtidig nogle grundlæggende byggesten i mit eget terapeutiske og rådgivningsmæssige erfaringsgrundlag. Her skal kort ridses nogle centrale aspekter op.

En central pointe i Rogers' *klientcentrede terapi* er, at det der er afgørende for, om man er i stand til at hjælpe et andet menneske, ikke primært er rådgiverens tekniske eller intellektuelle kunnen men derimod nogle mere personligt udviklede kompetencer hos den pågældende. Rogers har foreslået 6 nødvendige og tilstrækkelige betingelser for terapeutisk personlighed forandring (Rogers, 1957). Af disse skal jeg kort trække to aspekter ud nemlig begrebet *inkongruens/kongruens* samt terapeutens *empatiske* position.

Klienten skal i Rogers' forståelse være i en tilstand af inkongruens. Rogers uddyber:

It refers to a discrepancy between the actual experience of the organism and the self picture of the individual insofar as it represents that experience. (Rogers, 1957: 96)

Et eksempel på en sådan inkongruens giver Rogers med en mor, der bliver fysisk dårlig, når hendes eneste søn planlægger at flytte hjemmefra. Det ville ikke passe med hendes selvopfattelse som mor at mærke den reelle grund, som kunne være, at hun mistede sin eneste kilde til menneskelig tilfredshed (ibid: 97). Kongruent, som terapeuten skal være, betyder modsat, at man i relation til klienten frit og på et dybt plan kan være sig selv, med det man præcis erfarer gennem opmærksomhed.

Omkring empati siger Rogers:

To sense the client's private world as if it were your own, but without losing the "as if" quality... (ibid:99)

Dette er forudsætningen for, at man kan være i dialog med klienten om pågældendes indre verden. Én af de seks betingelser er i øvrigt, at klienten skal kunne opleve terapeutens position. De ovenfor fremlagte perspektiver fra Rogers ligger som nogle grundprincipper i styring af processen.

Gestaltterapien er den mest indflydelsesrige indenfor oplevelsesorienteret terapi (Vedfelt, 1989). Navnet er hentet fra gestaltpsykologien, som overordnet går ud på, at mennesket oplever i helheder, gestalter.

Et centralt aspekt i gestaltterapiens syn på menneskets udvikling er, at personligheden er en "selvregulerende mekanisme", som kan være forhindret i at virke optimalt, hvis der er opstået "ufærdige gestalter". Disse uafsluttede situationer kan være skabt af for stort pres fra omgivelserne og kan virke som kroniske forstyrrelser i et menneskes personlige vækst. Gestaltterapiens mål er at afslutte sådanne gestalter, hvilket ofte indebærer følelsesforløsninger (ibid:182). Her arbejdes i det oplevelsesorienterede felt i modsætning til intellektualiseringer eller abstraktioner. Således var også gestaltterapiens forhold til gestaltpsykologien med Perls' egne ord:

Vi vil gøre brug af den sprogbrug, der er udviklet af gestaltpsykologien, så langt den kan hjælpe os. (Perls m. fl., 1977:41)

Det der var målet for Perls var "den sande autentiske person", som man måtte arbejde gennem flere personlighedslag for at nå til. Disse lag skal ikke gennemgås her, da det centrale i denne sammenhæng er det overordnede oplevelsesorienterede perspektiv, som vægter oplevelsen af tilstedeværelse her-og-nu i modsætning til eksempelvis roller eller klichéer. I gestaltterapien er opnåelsen af tilstedeværelse her-og-nu forbundet med det at kunne mærke sig selv og sin egen krop både sansemæssigt og følelsesmæssigt.

I arbejdet med menneskers forandringsprocesser både individuelt og som her i grupper er opmærksomheden omkring tilstedeværelse et redskab, der anvendes i dialogen, og som hele tiden hjælper én til at fornemme både gruppens og den enkeltes tilstand. Således er det en kapacitet, som er konstant medvirkende i både undersøgelses- og interventionsfaser.

En del af de oplevelsesorienterede terapier tilslutter sig *humanistisk psykologi*, hvis teoretiske grundlag i høj grad er formuleret af Abraham Maslow (Vedfelt, 1989:204). I forbindelse med teorigrundlaget for metoden virkesanalyse er Maslows idéer om *selvaktualisering* ét af udgangspunkterne i arbejdet med at støtte den enkelte og medarbejdergruppen i at optimere deres

virke. Det var Maslow's idé, at det enkelte menneske har en indre natur, som er medfødt, og at denne indre natur dels er individuel og dels kollektiv. (Maslow, 1970:17)

Den indre naturs beskaffenhed, mente Maslow kunne udforskes, og i dette undersøgelsesarbejde mente han der lå store muligheder. Således lå der i hans selvaktualiserings begreb en bestræbelse på at folde sine talenter og muligheder ud (ibid). Maslow havde et grundlæggende syn på mennesket som "god", og mente derfor at den indre natur skulle være retningsgivende i vort liv. Både dette menneskesyn samt dobbeltaspektet i den indre natur som både individuel og kollektiv er centrale dele i forståelsen af dialogen med medarbejderne under implementering af virkesanalyse.

Afsluttende bemærkninger

Jeg har forsøgt at redegøre for de mest fundamentale tanker og principper i konstruktionen af metoden virkesanalyse. Det skal dog understreges, at det er en umulig opgave at beskrive alle baggrundsaspekter af en praksis. Derfor må en beskrivelse bestå af hovedaspekter kombineret med beskrivelser af konkret praksis (hvad der gøres). Det skal nævnes, at der i styring af processen og i analyserne anvendes uderfinerbare mængder af teoretisk stof, som er mere eller mindre nærværende som teori, men som gennemsyrrer praksis, fordi det hører faget socialrådgivning og undertegnedes baggrund til. Det drejer sig f.eks. om teorier om *tværfagligt samarbejde*, *kommunikationsteorier*, *intergruppeteorier* osv. Disse teorier har relateret til Willert's model "inspirationsstatus". Det skal iøvrigt nævnes, at enkelte begreber eller dele af teori udfoldes i løbet af hele empirifremlæggelsen i forbindelse med analyser.

Vedrørende teoriens relation til praktisering af metoden vil jeg kort vende tilbage til Willerts model. Som det blev nævnt i begyndelsen af det sidste afsnittet om metodens teoretiske fundering, mener jeg at visse teoridele må have mere styret og ikke, som Willert skrev, tilfældig forbindelse til praksis. I virkesanalyse gælder dette i høj grad de teorier, der strukturerer metoden. Som det skal ses i de næste kapitler, bliver disse teorier i høj grad operationaliseret i form af struktureringer af interviewguide's o.a., og denne operationalisering udgør måske netop den mere styrede forbindelse mellem tænkning og praksis.

Kapitel 5

1. fases forløb

Dette kapitel handler om 1. fase i begge institutioner, mens kapitel 6 beskriver 2. fase. De to kapitler udgør tilsammen fremstillingen af forløbene, mens kapitel 7 og 8 fremstiller data fra status og evaluering. En introduktion til kapitlets indhold og opbygning er på grund af sammenfald mellem kapitlets struktur og 1. fase's forløb placeret i slutningen af nedenstående indledende beskrivelser, nogle sider henne. Inden beskrivelse af indhold og struktur, følger her en introduktion til de to medvirkende institutioner samt deres indgang til projektet.

Indledende beskrivelser

Beskrivelse af den offentlige institution

Den offentlige institution, som deltog i udviklingsprojektet, er en afdeling, som hører under en større kommunal institution. Hele institutionen, som har ansat omkring 90 medarbejdere, sorterer under socialforvaltningen og har til opgave at tage sig af kommunens unge 14-25 årige med sociale og psykiske problemer. Opgaven hører almindeligvis til i amtskommunalt regi, men denne kommune har en finansieringsaftale med amtet.

Den pågældende afdeling, som har tilbud til gruppen af 18-25 årige, var ca. fem år gammel, da projektet startede. Om hvad afdelingen tilbyder, står der f.eks. således i en folder, at det *...er et tilbud til 18-25 årige med psykiske, sociale eller psykosomatiske problemer*. Endvidere fortæller folderen, at man kan træne i det, man har det svært med, og at der lægges vægt på at skabe et miljø, hvor tryghed og tillid er vigtige elementer.

Afdelingen har selvstændig adresse og holder til i en bygning i udkanten af byen. På denne del af institutionen, som jeg i det følgende vil kalde *den offentlige institution*, kan de unge gå i dagbehandling, og ligeledes er der et botilbud. Enkelte går i et slags opfølgingsforløb, som består af samtaler. Selv om afdelingen indeholder en døgnfunktion, er denne ikke organiseret på traditionel døgninstitutionsbasis, hvor der er døgndækning med fagligt personale. Der bor fast en eller to som regel yngre voksne mennesker, som er ansat som bo-medarbejdere. De faglige medarbejdere arbejder så overvejende i dagtimerne og enkelte aftener. Lovgrundlaget for den offentlige institution er hentet flere steder, dele af arbejdet har sit grundlag i aktiveringsloven, mens andre dele er hentet i serviceloven.

I den offentlige institution var der (inklusive afdelingslederen) ansat syv faglige medarbejdere, som var uddannet henholdsvis som pædagoger og socialrådgivere samt en enkelt

afspændingspædagog. Ligeledes var der ansat en deltidssekretær, som dog ikke deltog i udviklingsforløbet. Efter de første par måneder af forløbet fik den ene af socialrådgiverne andet arbejde. Da det trak ud med ansættelse af en anden fast medarbejder, forløb resten af processen med de seks medarbejdere.

Beskrivelse af den private institution

Den private institution hører under en landsdækkende privat paraplyorganisation, som har flere afdelinger i Danmark. Paraplyorganisationen har et centralt hovedkontor, som fungerer med en central leder samt administration. Bag direktøren står en bestyrelse, som har det endelige drifts ansvar. I løbet af perioden, hvor jeg arbejdede med denne afdeling, blev der ligeledes ansat en central souschef. Afdelingerne arbejder under stor frihed, men rent økonomisk hersker der fælles økonomi på den måde, at nogle afdelinger kører med overskud, mens andre kører med underskud. Denne balancering af økonomien styres centralt. Denne lokale afdeling har eksisteret siden 1996.

I den afdeling, som deltog i forløbet, og som jeg her efter vil kalde *den private institution*, var der ansat tre medarbejdere, da vi startede projektet. Den ene stoppede dog undervejs, så reelt bestod denne "gruppe" i næsten hele forløbet af to medarbejdere, dvs. et par, en pædagog og en socialrådgiver. De to medarbejdere fungerede ledelsesmæssigt sideordnede.

Den private institution arbejder med unge i aldersgruppen 14-25 år, som har psykiske eller sociale problemer. Konceptet i den private institution kan ikke placeres under en bestemt traditionel kategori, som f.eks. dag- eller døgn behandling. De laver på en måde begge dele, men via en høj grad af tilgængelighed. Det er en betingelse, at de unge har en bolig selv, men så kan de til gengæld komme i kontakt med deres kontaktperson døgnet rundt. Finansieringen sker gennem salg af ydelser til primærkommunerne, som kan lave aftaler med den private institution om forskellige typer indskrivninger.

Indgangen til samarbejdet samt ligheder og forskelle

For begge institutioners vedkommende gjaldt det, at de havde "hørt", at jeg skulle i gang med at forske i nogle metoder til faglig udvikling, og derfor kontaktede mig. Mit Ph.d.-stipendium startede marts 2000, og henvendelserne fra de to institutioner kom i maj 2000. Den oprindelige idé var ellers, at jeg ville have taget kontakt til nogle institutioner og havde også i den forbindelse gjort nogle overvejelser, omkring hvor jeg kunne tage kontakt. Samtidig havde jeg skrevet nogle foreløbige betingelser ned, som skulle gælde for de institutioner, som skulle deltage. Disse betingelser var:

De to organisationer, der skal samarbejdes med, skal beskæftige sig med unge, som ikke selv er i stand til at gennemleve ungdomsfasen på konstruktiv vis. Dette baserer sig på Erik

Eriksons teori om ungdomsfasen.⁵⁵

Etablering af tilknytningsforhold til de unge skal udgøre en væsentlig dimension i arbejdet. De to organisationer skal have både ligheder og være forskellige.

En mindre gruppe, evt. en afdeling i organisationen skal erkende et behov eller være motiveret for at indgå i et udviklingsforløb (ca. 1 år). Det vil sige, at et udviklingsbehov skal være oplevet.

Den mindre gruppe i organisationen skal være indforstået med og interesseret i et intensivt samarbejde over en længere periode. Den overordnede ledelse skal i et mindre omfang deltage i samarbejdet.

Lighederne omfattede først og fremmest de to første kriterier, selv om man må sige, at den private institution i højere grad end den offentlige institution baserede sit arbejde med de unge på etablering af tilknytning. Vedrørende forskellene var den mest markante forskel organisatorisk, nemlig at de to organisationer henholdsvis var en kommunal og en privat organisation. Ud over dette var der også andre organisatoriske forskelle, som knyttede sig tæt til det faglige koncept, hvilket, som det fremgår af beskrivelsen af de to institutioner, var forskelligt. Mens den offentlige institution havde både en døgn- og dagfunktion, var den bærende kraft i den private institution høj grad af tilgængelighed til kontaktpersonen.

Vedrørende de to institutioners erkendte behov eller motivation, må man antage, at denne betingelse i udgangspunktet har været tilstede, da begge institutioner var initiativtagere. Da henvendelserne kom, arrangerede jeg et foreløbigt møde, hvor idéer om forløbet blev præsenterede. Denne første tilgang var forskellig i henholdsvis den offentlige institution og den private institution. I den offentlige institution blev det første møde holdt med den overordnede leder samt to afdelingsledere fra organisationen, mens der i den private institution på første møde udelukkende var medarbejdere fra afdelingen. Tilgangen var altså mere "top-down" i den offentlige. Der blev dog afholdt to indledende møder med al involveret personale i hver af de pågældende afdelinger, så alle havde mulighed for at høre om idéer og betingelser samt stille spørgsmål. I den private institution blev den overordnede leder ligeledes inddraget i løbet af de første møder. I løbet af disse møder dukkede der forskellige oplysninger frem:

⁵⁵ I Eriksons teori foregår der i ungdomsfasen det, som Erikson kalder *dannelse af jeg-identitet*. Overskriften for ungdomsfasen er *Identitet contra sammenblanding af roller*, hvor den første del, *følelsen af identitet*, er den konstruktive del. Erikson siger bl.a.:

Følelsen af jeg-identitet er således den konsoliderede forvisning om at den indre identitet og kontinuitet, der grundlagdes i barndommen, svarer til den identitet og kontinuitet, man står for i andres øjne, noget der fremgår af de håndgribelige løfter om en "karriere" en fremtid. (Erikson, 1971:246)

Et andet sted uddyber han om følelsen af jeg-identitet:

...en følelse af at være rigtig, af at være sig selv og af at blive, hvad andre mennesker håber, at man bliver. (ibid:234)

Vedrørende *den offentlige* institution noterede jeg mig, at de var i gang med en møderække om pædagogik med en konsulent, som skulle være inspirator i deres pædagogiske diskussioner. Desuden kom der under møderne temaer frem, som medarbejderne var optaget af. Det drejede sig om krav fra det offentlige bureaukrati, som de syntes blev mere udbygget, og derfor tog megen tid og energi. Desuden var man på det faglige plan optaget af faren ved at gå for meget over i en terapeutisk retning, som kunne være at miste fokus på, hvad de unge havde brug for.

I et notat af 22.6.2000, hvor den endelige fremsendte kontrakt skulle drøftes, har jeg skrevet, at medarbejderne var utrolig imødekommende, og at de virkede som en gruppe dygtige, erfarne medarbejdere, og nysgerrige på viden. Jeg var forbløffet over den tillid, der blev vist mig, og det jeg skulle i gang med. Nogle ville gerne have uddybet noget af, hvad jeg tidligere havde sagt, men ellers havde de ingen tilføjelser eller ændringsforslag til kontrakten.

Den private institution var optaget af at drøfte, hvad de kunne få ud af udviklingsprojektet, som jeg præsenterede. Den ene af de to "ledere" var meget engageret og gik 100% ind for projektet. Den anden var mere forbeholden, og de havde en del indbyrdes diskussioner omkring det. Efter grundig overvejelse besluttede de sig for at være med. På et tidspunkt, efter de havde besluttet sig, ringede de til mig for at spørge, om jeg ville ansættes som supervisor for dem. Det sagde jeg nej tak til, da jeg syntes, det blev for mange kasketter at have på, og fordi jeg havde brug for at fokusere på det forskningsmæssige.⁵⁶

Således mener jeg at have undersøgt nogenlunde grundigt, om der herskede motiv for arbejdet. Inden opstart kom jeg med udkast til kontrakt samt aftale om anvendelse af datamateriale. Kontrakterne blev diskuteret, rettet til og underskrevet af alle involverede medarbejdere, samt overordnet leder. Kontrakt samt aftale om anvendelse af datamateriale findes som Bilag 1.

Kapitlets og 1. fases indhold og struktur

Udviklingsforløbenes og virkesanalyseres første fase består overordnet af fem processer:

- 1) Udviklingsdialog hvor potentialer søges afdækket (Individuelt forløb)
- 2) Identifikation af individuelle udviklingspotentialer (Gruppeforløb)
- 3) Placering af individuelle udviklingspunkter i zoner (Gruppeforløb)
- 4) Prioritering af individuelle udviklingspotentialer (Gruppeforløb)
- 5) Identifikation af gruppens potentiale (Gruppeforløb)

Processerne 2), 3), 4) og 5) udgør til sammen en transformationsproces fra individ til gruppe. Som

⁵⁶ Min håndtering af forespørgslen skal jeg senere vende tilbage til.

det er beskrevet om metoden i kapitel 4, kunne medarbejderne selv vælge om 2): *identifikation af individuelle potentialer* skulle foregå individuelt eller i gruppen. Begge institutioner valgte, at denne proces skulle foregå i gruppen. I det følgende danner disse fem processer systematikken i fremlæggelse af empiri fra 1. fase, der således fremstilles kronologisk, de to institutioner adskilt.

Det skal understreges her, at 1. fase først og fremmest tjener som afklarende fase, hvor slutresultatet er et formuleret gruppe potentiale, som er retningsbestemmende for 2. fase. Selve problemformuleringen henvender sig derfor mere indirekte til fase 1 end til fase 2, som er perioden efter formulering af potentialet. Dette har betydning for karakteren af datatilgangen i de to faser. Mens det i fase 2 undersøges, om der sker ændringer i handlestrategier eller beslutninger herom, er der i forskningsperspektivet på 1. fase lagt ekstra vægt på, om intentionerne i metoden (som de er beskrevet i kapitel 4) virkeliggøres, herunder om de primære positioner praktiseres og om der identificeres potentialer, og hvilke. Datafremstillingen vedrørende 1. fase har derfor i højere grad beskrivende og illustrativ karakter end fremstillingen af 2. fase, som er mere analytisk. Når fremstillingen af 1. fase på trods af dens mere indirekte rolle alligevel er fyldig, tjener det til at fremme principper om transparens og autencitet i datafremstillingen.⁵⁷

Den overordnede eftersøgning efter ændringer i handlings- eller problemløsningsstrategi, som er fremlagt i problemformuleringen i kapitel 3, er dog på trods af ovenstående ligeledes lagt ind over fase 1. Der, hvor der identificeres ændringer, sættes der fokus på typen af ændringer, samt hvordan disse ændringer sker. Strukturen i den følgende fremstilling af data fra fase 1 vil i alle delprocesser se således ud:

- *Illustrative data eller systematisk fremstilling af indhold*
- *Ændringer i problemløsning*
- *Overvejelser efter intervention*

Data fra den offentlige institution fremstilles først, og her vil beskrivelsen af hver delproces indledes med en beskrivelse af *fremgangsmåde* i delprocessen.

1. fase i den offentlige institution

Udviklingsdialogerne i den offentlige institution

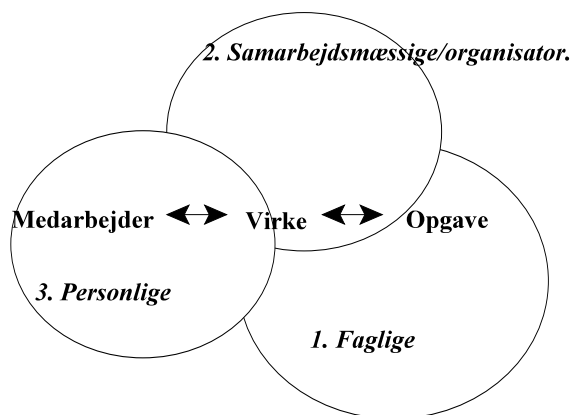
Fremgangsmåde

Udviklingsdialogerne bestod af en 4-5 kvarters samtale med hver af medarbejderne. Samtalerne blev optaget på lydbånd med efterfølgende udskrift, som så blev sendt til pågældende

⁵⁷ Der gøres rede for de to begreber *Transparens* og *Autencitet* i kapitel 10.

medarbejder. Med udskriften fulgte en instruktion i, hvordan man skulle forsøge at udlede centrale punkter ud af teksten. Følgebrev findes som bilag 2.

Dialogerne blev, som tidligere nævnt, afholdt med udgangspunkt i en overordnet dialog-guide. Dialog-guiden blev udformet på baggrund af en operationaliseret udgave af Motts kulturdynamiske model, som er præsenteret i kapitel 4. Modellen grupperer faktorer, der påvirker opgaveløsningen, i tre hovedområder, nemlig det faglige, det personlig og det samarbejds-mæssige/organisatoriske. Den operationaliserede model er afbildet i figur 26 nedenfor.



Figur 26: *Arbejdsvirksomhedens system* (frit efter Mott, 1996)

Vygotskijs teori om den nærmeste zone for udvikling danner baggrund for, at dialog-guiden på den ene side efterspørger medarbejdernes oplevelse af aktuelle kompetencer (det du kan) og på den anden side potentielle udviklingsmål (det du ønsker at kunne) (se dialog-guide i figur 27). Begge dele struktureredes så vidt muligt i de tre kategorier beskrevet i modellen fra Mott.

Udviklings-dialogen adskiller sig fra et "almindeligt" interview på den måde, at struktureringen af samtalen ikke kun foregår af hensyn til forskeren eller forskningsresultatet. Dialogen og dermed dialog-guiden er ment som ramme for en undersøgelse af medarbejderens oplevelse af sig selv som virkende socialarbejder. Struktur og skelnen mellem hovedområder har således til hensigt at virke dialog-skabende og gerne bevidstgørende i samtalen. Dette er én af de måder, som 1. fase er sekundært intervenserende på.

Figur 27: UDVIKLINGS-DIALOG: “dialog-guide”

	Aktuelle handlekompetencer	Potentielle udviklingsmål
	<i>Tilstand/status, det du kan og ikke kan.</i>	<i>Det du ønsker at kunne: Drømme, visioner, hensigter, krav om, mål.</i>
<p>Det faglige: Redskaber: <i>I relation til den enkelte unge, gruppe og forældre (pædagogisk/terapeutisk)</i></p> <p>Viden/indsigt: <i>Særlige emner eller vidensområder. Individ/gruppe</i></p> <p>Socialt: Samarbejde/organisation: <i>Dit samarbejde i relation til kolleger i afdelingen evt. forældre. Andre kolleger i organisationen - Ledelsen. Samarbejde med andre parter udenfor organisationen.</i></p> <p>Personligt: <i>Noget hos dig som person, som gør det nemt eller svært at arbejde med de unge eller i afdelingen/organisationen i det hele taget - f.eks. værdier eller tilbøjeligheder, du har med dig. Stærke/svage personlige sider.</i></p>	<p>Det faglige: Redskaber:</p> <p>Viden/indsigt:</p> <p>Socialt: Samarbejde/organisation: <i>Nært samarbejde Andre kolleger: Ledelsen: Udenfor organisationen.</i></p> <p>Personligt: <i>Stærke sider: Svage sider:</i></p>	<p>Det faglige: Redskaber:</p> <p>Viden/indsigt:</p> <p>Socialt: Samarbejde/organisation: <i>Nærområde Andre kolleger: Ledelsen: Udenfor organisationen.</i></p> <p>Personligt: <i>Holdes Status Quo Styrkes:</i></p>

Der var som nævnt syv medarbejdere i den offentlige institution, hvoraf den ene kun deltog i 1. fase. Dermed blev kun seks af de syv udviklingsdialoger anvendt i hele forløbet.

Illustrative data vedr. form og udvikling af denne

Der er tre forhold, der trækkes frem her ved formen i udviklingsdialogerne i den offentlige institution. Det første er en illustration af, hvordan metoden udvikledes undervejs gennem

eksperimentering, mens de andre to drejer sig om den fremherskende position i første delfase: Aktiv lytning. Dels illustreres positionen implementeret, og dels anskueliggøres iagttagede konsekvenser for styring af samtalen.

Eksemplet på udvikling af metoden undervejs vedrører indledningen i samtalen, som jo gerne skulle være kontaktetablerende og samtidig spore ind på det, vi skulle snakke om. I det første interview startede jeg med at præsentere "hele konceptet", og fik da også svar på tiltale:

(AF = aktionsforsker (undertegnede), Med. = medarbejder)

AF: Martin, jeg vil starte med at spørge dig om, hvordan du synes din tilstand omkring det at fungere i det her job, den er, i forhold til det faglige plan. Om der er nogle områder, hvor du synes, det går skidegodt og nogle områder, hvor du kunne tænke dig at blive dygtigere, eller hvor du godt kunne tænke dig, at tingene skulle være anderledes?

Med.: Det er et stort spørgsmål! (Udskrift bånd 1, den offentlige inst., 2000:1)

Efter dette svar udviklede jeg inden næste interview en anden indledning. Jeg lagde i stedet ud med at få den pågældende medarbejder til først at beskrive sit arbejde, således at medarbejderen fik lejlighed til at spore sig ind på substansen af det, hun/han var sat til at reflektere over, og jeg fik da også en helt anden respons. Her et eksempel fra den femte udviklings samtale i den offentlige institution:

AF: Det jeg gerne vil starte med at spørge dig om, det er, om du kunne beskrive den opgave, som du synes, at du har her på stedet?

Med.: I mit arbejde?

AF: Ja, hvad synes du, at din opgave er, hvis du skulle sige det overordnet?

Med.: Overordnet er det at tilvejebringe et kursusforløb, og perioden den strækker sig til et halvt år. Differentierede kursusforløb, der kan rumme, at de unge vi får kan tilvejebringe et rum via det kursusforløb, der muliggør at de unge kan iværksætte en udviklingsproces. (Udskrift bånd 5, den offentlige inst., 2000:1)

Det andet, der illustreres, er den praktiserede aktivlyttende position, som er grundpositionen i udviklings samtalen. Her et eksempel fra den offentlige institution, hvor den aktivlyttende position

måtte helt i front, fordi der var noget, jeg havde forstået forkert:

AF: Så den del af at savne Torben, den er sådan set god for dig? Kunne man sige, for du skal fylde nogle af hans huller ud. Og så er der den anden del i det, hvor du sagde, at du savnede ham?

Med.: Nej, det sagde jeg ikke.

AF: Nå, undskyld så har jeg hørt forkert.

Med.: Nej, jeg altså...nej...

AF: Du sagde, det havde betydet noget for dig, så?

Med.: Ja, det havde betydet noget for mig.

AF: Så det havde faktisk en positiv betydning?

Med.: Jamen, altså al respekt for Torben, jeg kunne godt li' Torben og sådan /jo jo/ Men man må sige at det, at han har valgt at forlade...det område, det har skabt – en mulighed for mig.

AF: Okay, så det er på den måde, at betydningen er der?

Med.: Ja. /Okay/ --- Så der kan jeg da godt mærke, at det betyder også noget for mig, at få betydning på den måde.

AF: Ja, mere bredt ud, eller hvad skal man sige?

Med.: Ja. Altså simpelthen at fylde mere i huset. Og være mere med. --- Det betyder faktisk meget. --- Og jeg valgte jo, da jeg søgte det her arbejde, altså jeg valgte at gå fra en – en faglig karriere, kan man kalde det, som sådan en pendler mellem flere institutioner, som så havde mit speciale i afspændingspædagogik. – Men jeg fik jo besluttet mig for, fordi jeg kunne mærke nogle af de ting, jeg lavede, de var jo skide tilfredsstillende at lave, så jeg valgte jo at have det der med fællesskabet og personalegruppen /ja fremfor at arbejde alene/ fremfor at være eksperten på det der lille fagområde.

AF: Så det er også det, der er foregået, at du har meldt dig ind i et fællesskab?

Med.: Ja, og så kan man sige, at der er gået lidt tid, så er der sket nogle røkeringer i personalegruppen, som gør, at jeg er kommet endnu tættere på.

AF: Så du melder dig mere og mere ind?

Med.: Ja. (udskrift, bånd 1, den offentlige inst., 2000:9)

Udviklingssamtalen kan ses som en proces, der kombinerer strukturering og fordybelse/eksplorering, og som derfor fordrer en balance mellem de to. I begyndelsen af det ovenstående citat var jeg i gang med at forsøge at strukturere eller begrebsliggøre nogle af medarbejderens udsagn, og da det ikke vandt genklang hos medarbejderen, vendte jeg tilbage til hans eget udtryk: "havde betydet noget".

Det tredje forhold, der skal illustreres, er, at form og styring ikke altid kan afgrænse indholdet til det, der var tiltænkt. Udviklingsdialogen skulle frembringe den enkeltes udviklingspotentialer, men det er oplagt, at man gennem disse samtaler, som aktionsforsker, får en del indblik i, hvilke problematikker, der hersker i afdelingen. Her er en problematik fra den offentlige institution, som senere blev taget op i gruppen:

Med.: ...Der synes jeg på en måde, der er en unødvendig eller en lidt for stor dækken ind i forhold til hinanden. Ligesom om vi kalkulerer med at, og det kan jeg måske let sige, for jeg har ikke børn og familie og sådan noget, /nej/ så måske er det lidt lettere for mig at komme på arbejdet hver dag, men vi dækker meget ind på den måde, at der skal mange på alle aktiviteter. Og det er sådan – jeg er ikke vant til at der skal være så mange omkring en aktivitet /Nej/ Måske i virkeligheden er det også noget af det, der knytter an til det der med, at jeg synes, vi nogen gange kan været for mange, for når vi er så mange, så får vi måske ikke planlagt aktiviteten helt dybt nok, og det er svært at improvisere. Jo flere vi er, jo sværere er det at lave- /dybdegående planlægning?/ både dybdegående planlægning, men også det der- /styring?/ Ja, styring når det så er der. For hvem er det så lige der styrer? --- Ja, og vi kan sidde og...når styringen ikke er fuldstændig aftalt, så kan vi netop sidde og være forskellige i, hvor vi vil hen af. (Udskrift, bånd 1, den offentlige inst., 2000:2)

Ændringer i problemløsning

I kapitel 3 er Kolbs problemløsningscirkel operationaliseret i en udgave til brug for analyserne.

I analysen af, om der sker ændringer i medarbejdernes problemløsning, identificeredes nedenstående fire delprocesser af problemløsning. I gennemgangen af udskrifterne af udviklingsdialogerne fra den offentlige institution er der udelukkende fundet eksempler på de to første. Mere konkret er der tale om seks tilfælde af a) ændringer i identifikation af problem samt fire tilfælde af b) ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder. Nedenfor har jeg gengivet antal ud for de enkelte processer. Det skal understreges, at disse ændringer skete inden målformulering, som problemformulering er relateret til. Alle ændringer var på individ plan.

- a) Ændringer i identifikation af problem 6
- b) Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder 4
- c) Beslutninger om ændringer
- d) Handlingsændringer

For at synliggøre substansen af disse observerede ændringer, præsenteres her et eksempel på både a) og b): Først a) - ændringer i identifikation af problem. Den pågældende medarbejder var relativt ny og havde her i samtalen i nogen tid talt om, at hun var mere tilbageholdende med at spejle de unge, når hun var sammen med gruppen, og der var flere andre medarbejdere tilstede. Under samtalen opdagede hun, at problematikken var en anden, end hun først havde antaget:

Med.: Det er ligesom om, at jeg kan da egentligt godt sige – hov nu blev vi nødt til at stoppe, hvad er det der sker her, jeg kan høre, du er sådan, og hvad sker der med dig, og hvorfor reagerer du sådan og sådan – Det formår jeg godt, men det jeg har set når nogle af mine kolleger de siger – jeg har det sådan og sådan – altså de selv som rollemodeller i konflikten, og der kommer jeg ikke på banen altid.

AF: Så de kommer på banen med sig selv /ja/ med hvad de synes, og hvordan de oplever det?

Med.: Ja, hvor jeg helt klart kan se nu, at det der med, at jeg kan vise og spejle, hvad der sker i gruppen, det er egentligt ikke der, jeg har et problem, men det er med os selv, der er det, at jeg selv en gang imellem skal på banen, og sige - jamen jeg har sådan og sådan og prøve at sætte nogle nuancer på situationen. Det formår jeg ikke sådan lige, tror jeg ikke.

AF: Altså det er det, jeg mere opfatter som lederskab /nå okay/ eller hvad skal man sige, mere personligt lederskab /ja/ når man er i en gruppe, det at byde på noget retning fra sig selv, kunne man sige, hvor det andet, som du beskriver, det er mere spejling /jo/ okay. Nu forstår jeg mere, hvad det er.

Med.: Jeg var også selv i tvivl (griner). (Udskrift af udviklingsdialog 7, den offentlige inst.:5).

Et eksempel på b) - ændringer i overvejelser om alternative løsningsmuligheder - kommer fra en anden medarbejder. Problematikken vedrører her et emne, som var blevet berørt flere gange gennem samtalen, nemlig at medarbejderen følte rammerne i sit liv snærende. Ved afslutningen af samtalen begyndte medarbejderen at inddrage alternative løsningsmuligheder, som vedkommende ikke før havde tænkt på:

Med.: --- Jo lige nu kommer jeg til at tænke på, at når nu du siger personlige, jamen jeg kommer til at tænke på, at jeg har tinitus /okay/ og jeg tænker på, om det har noget at gøre med det her arbejde. Jeg er i hvert tilfælde ret sikker på, at det er en overbelastning, en stress-situation, som jeg arbejder med nu og går til, og har gjort det i nogle år, det tænker jeg også, hvad er det, der ringer i mit hoved bogstaveligt talt eller i overført betydning, hvad er det, der ringer i mit hoved, hvad er det for klokker, der vil fortælle mig et eller andet om, at det er det godt med alle de der strukturer og systemer og skemaer, eller skal jeg flytte mig til noget andet? Man kan jo også sige, at mit arbejde, der har jeg arbejde nok sammen med mine kolleger men (ikke) meget selvstændigt.

AF: Har du haft selvstændig virksomhed?

Med.: Ja, og jeg har så siden et arbejde som konsulent på et behandlingscenter også. /ja/ og før det var jeg i arbejde som rådgiver, hvor jeg helt klart lavede mine aftaler selv, og der var ikke noget skema, så på den måde er det også et brud med en arbejdsstradition. Ja, det var det, jeg kom i tanke om.

AF: Ja, at det er et signal på det personlige plan, tænker du?

Med.: Ja, det tænker jeg helt klart. Et eller andet der ikke er i orden, et eller andet der er i ubalance, og det har selvfølgelig også præget mig her. Jeg har haft en lidt slap periode, hvor jeg har kørt med lidt lav blus. Lidt mere træt, men vi har selvfølgelig også fået barn inden for den periode, så jeg tror, det er mange ting.

AF: Jo, for det er jo også noget, der sætter ens liv meget i rammer /ja mon ikke/ altså så meget man nu vil.

Med.: Jo, jo det er klart, men det er selvfølgelig en omvæltning, når man er godt 40 år,

og lige pludselig så kommer der en "kriger ind fra højre" /jo/. Det har jo også været med til at begrænse mig, nu begynder jeg med det, der med at komme ud og spille tennis igen, og komme ud og rulle på rulleskøjter, nu er jeg ved at være så gammel, men indtil videre har jeg ment, at det var på det private plan, at jeg skulle lede efter en årsag, det der skift der var, men jeg tænker da også, at det kan da lige så godt være her /ja/ at der er noget, der er for meget, at der er noget, der ringer og siger - nu kan du lige flytte dig og lave noget andet. (Udskrift udviklingsdialog 5, den offentlige inst.: 19/20)

Denne medarbejder var, hvilket sikkert ikke kommer bag på læseren, identisk med den medarbejder, som fik nyt job i løbet af de første måneder af projektet. Det vil sige, at vedkommende temmelig hurtigt fik disse overvejelser omsat i beslutning og handling, svarende til c) og d) i den operationaliserede problemløsningscirkel. Om udviklingssamtalen har været medvirkende til at fremskynde processen, er svært at afgøre. At der hersker tvivl om dette, er imidlertid betingelserne, når man arbejder med at få menneskers egne motiver og ønsker frem.

Overvejelser efter intervention

Samlet set vurderede jeg, at interventionen var lykkedes efter hensigten. Dette var begrundet i, at den primære position, aktiv lytning, praktiseredes kombineret med, at det var lykkedes at få alle de involverede medarbejdere i tale om, hvor de syntes, deres potentialer lå.

Identifikation af individuelle udviklingspotentialer i den offentlige institution

Fremgangsmåde

Denne proces foregik som sagt i begge institutioner i gruppen. Processen foregik som dels en dialog mellem konsulent og medarbejder og dels styret inddragelse af feedback fra kollegerne. På forhånd var medarbejderne blevet bedt om at læse deres egne tilsendte udskrifter igennem og forsøge at trække centrale udviklingspunkter ud af teksten (se følgebrev i bilag 2). Samtidig havde jeg læst udskrifterne igennem, og gjort samme øvelse. Der blev ved møderne taget udgangspunkt i, hvad den enkelte medarbejder selv havde fundet frem til, mens mit forberedelsesarbejde tjente som supplement til dette: En sammenholdelse af et indefra oplevet perspektiv med et udefra seende (og strukturerende) perspektiv. Feedbacken fra kollegerne tjente både som et blik udefra og ligeledes som et led i transformationsprocessen fra individ til gruppeniveau.

Det håndgribelige resultat af identifikationen af de individuelle potentialer var en nedskrevet liste for hver medarbejder over de udviklingspotentialer, vedkommende mente at måtte besidde efter at have været i dialog med både aktionsforsker og kolleger. Listen bestod af sætninger, som skulle beskrive en bevægelse henimod noget, som var forskelligt fra den aktuelle tilstand. Udviklingspunkterne var på dette tidspunkt ikke prioriterede, men var derimod kategoriserede

indenfor de tre omtalte hovedområder: Fagligt, personligt og samarbejds-mæssigt/organisatorisk. Formuleringen af udviklingspunkterne dannede basis for processen i første fase, som skulle munde ud i en beslutning om fokus for anden fase. Derudover anvendtes de identificerede punkter ligeledes i den individuelle status, som blev foretaget efter selve udviklingsforløbet.

Indhold af individuelle udviklingspunkter

I den offentlige institution var der som bekendt syv medarbejdere. Nedenfor er som illustration gengivet identificerede udviklingspotentialer for én af medarbejderne. De store bogstaver i højre side angiver klassificeringen, **F**aglig, **P**ersonlig, **S**amarbejds-mæssigt/**O**rganisatorisk. Fremstillingen tjener til at give et indtryk af udformningen af de individuelle udviklingspunkter. Selv om både formuleringen og kategoriseringen er foregået i dialog, har medarbejderne selv haft den suveræne afgørelse omkring begge dele. Udviklingspunkter for de resterende seks medarbejdere findes i bilag 3.

Helle

1. *Mere systematik i forhold til samtaler: Styre og fastholde.* F.
2. *Komme mere frem med egne holdninger i ungegruppen sammen med andre medarbejdere.* P.S.F.
3. *Blive mere sikker i skriftlig formulering.* F.
4. *Blive bedre til at dele ansvar.* S. (F.)

Ændringer i problemløsning

De ændringer i problemløsning, der er identificeret i den offentlige institution i denne delproces, er udelukkende på gruppeplan. I forhold til de fire processer i problemløsning, fordeler de sig således:

- a) *Ændringer i identifikation af problem* 1
- b) *Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder* 1
- c) *Beslutninger om ændringer* 2
- d) *Handlingsændringer*

Det skal bemærkes, at jeg ved gennemhøring af båndene måtte sande, at optagelsen af de to første processer manglede. Der er derfor anvendt notater i forhold til disse. Derfor kan der være forekommet flere ændringsprocesser end fremstillet her.

Den ene beslutning blev truffet på baggrund af et konkret forberedt forslag fra en medarbejder: Den pågældende havde lavet et konkret skriftligt udkast til delvis beskrivelse af afdelingen, som vedkommende gerne ville have drøftet på et bestemt tidspunkt, hvilket de andre stemte i. I forhold til den anden beslutning, som var temmelig gennemgribende, kan man i forløbet følge processen

fra a) over b) til c). Det skal nævnes, at den beslutning også blev ført ud i livet d), hvilket dog ikke kan vises med data fra denne proces. Her fremlægges den pågældende ændringsproces:

Processen opstod efter, at fire medarbejdere havde været igennem forløbet med at formulere udviklingspunkter. Da den femte medarbejder (kaldet Tina i nedenstående materiale) skulle fremlægge og formulere sit første punkt, var det vanskeligt for både medarbejderen og undertegnede at få fat i, hvad det præcist drejede sig om. Efter et stykke tid, hvor det forsøgte klarlagt, kom medarbejderen ind i nogle beskrivelser af, hvilke organisatoriske problemer hun havde i forhold til at få "temadagene" til at fungere.⁵⁸ I forløbet var det tidligere blevet sagt, at der var fem medarbejdere (inklusiv praktikanter) på det ene temahold, hvor det kom frem nu, at den pågældende medarbejder skulle fungere som en slags koordinator for dette hold samt de to temahold indbyrdes. Imidlertid gav hun udtryk for, at den rolle, hun havde fået, var blevet besluttet meget hurtigt. Dette fremkaldte protester fra kollegerne:

Med.: Og det er igen dér, det sker meget hurtigt, fordi f.eks. den rolle jeg har fået lige nu. Vi kalder den jo ikke en lederrolle, men så en koordinator eller sådan noget, tror jeg, vi har kaldt den. På én eller anden måde er det igen sådan noget, der er blevet besluttet på meget kort tid og meget hurtigt og uden en rigtig fordybelse måske. Og sådan sker det tit for os, ikke.

3 Koll.: Neej, neej. Det synes jeg ikke, jeg synes, det er én af dem, der har været mest dybdegående. Vi havde da en del snak om det.

Med.: Nå, nå, okay.

1 Koll.: Vi havde en del snak, hvor jeg også fik tildelt den der med at have det kreative overblik.

Med.: Ja, ja,. - Men alligevel kan der ske det, at vi kan sidde her i morges f.eks., hvor jeg siger, jamen vi har en aftale om at mødes hver mandag mellem halv ni og ni, og den er du ikke klar på, f.eks. Og det frustrerer mig virkelig. Hvor jeg tænker: Hvorfor er det, vi har aftalt, at vi - vi har siddet og aftalt i gruppen, at vi altid skal bruge den halve time hver mandag morgen, fordi jeg aldrig er med om mandagen, jeg er med om tirsdagen, og at det ikke er klart og tydeligt, så tænker jeg det, det er fordi, vi ikke er blevet færdige. Vi har ikke fået lavet den der aftale med hinanden

⁵⁸ "Temadagene" er en del af dag-aktiviteterne med de unge.

om, det er det vi gør, yes, nu giver vi hinanden hænder, det er det vi gør.

AF: *Hvem mødes der - dem, der er på dit temahold?*

Med.: *På temahold musik og kunst, begge temahold har lavet en aftale, om vi skulle mødes.*

AF: *Jamen, hvorfor skal I mødes med det andet hold?*

Med.: *Fordi vi skal lave en fælles udstilling til sidst, og det skal munde ud i et fælles projekt, så for også at høre hvordan går det på det ene hold, og hvordan går det på det andet hold og med samarbejdet, så min koordinerende rolle skulle meget være også at binde de to hold sammen,*

AF: *Nå, okay.*

Med.: *Sådan være med på hvor er musikholdet henne, og hvor er kunstholdet henne, og på et tidspunkt skal det hele munde ud i et åbent hus arrangement med en udstilling. Men der hvor jeg -*

AF: *Jeg synes bare, det lyder sådan lidt - sovjetisk, det der...*

Med.: *Ja, det kan sgu godt være det er (nogen griner). Altså det er jo mange mennesker.*

AF: *Så skal I mødes to hele hold af medarbejdere. Altså det er jo endnu mere bureaukratisk end "kommunen"... (Udskrevet sekvens fra bånd 2, den offentlige inst.)*

Efter nogle drøftelser af, hvordan man kan se dette problem, og hvad årsagerne var til det, spurgte jeg dem, hvorfor de ikke skar ned på antallet af medarbejdere på tema, når nu de manglede tid. Lederen svarede og formulerede her en ændring i identifikation af problemet (a-ændring):

Leder: *Det har vi faktisk også snakket om før, men det er rigtigt, der har vi en sjov bagvendt logik, synes jeg nogle gange. Fordi, jeg synes nemlig, det er enormt mystisk med det tema. Det er det, der fungerer dårligst, og det er der, vi prioriterer allerflest personaleressourcer. Og det kan være, det i virkeligheden er det, der er i vejen. Der er alt for mange.*

AF: *Det bliver til noget suppe i stedet for klart arbejde?*

Leder.: *Ja, ja, det tror jeg. Og når vi så begynder at snakke om: Skal vi så ikke prøve og skære ned, ikke. Jamen der er altid nogen, der er syge, ikke, og det kan være (griner) at grunden til at de er syge, det er fordi, de ikke føler noget værdi ved at komme (griner). Nej det er selvfølgelig at køre den for langt ud.*

AF: *Det kan da godt være, men man kan da i det mindste prøve. /ja/. Nu har I jo prøvet det der i nogle år.*

Leder.: *Ja. (Udskrevet sekvens fra bånd 2, den offentlige inst.)*

Efter endnu nogle drøftelser, hvor hele gruppen kom på banen, og hvor der kom erfaringer med og også forbehold i forhold til at skære ned på antallet af medarbejdere, stillede den medarbejder, som var på, et forslag om at én bestemt medarbejder skulle gå fra den ene af temadagene. Således var der åbnet for overvejelser af ny alternative løsningsmuligheder (b-ændring):

Med.: *Men jeg sidder da og tænker, Per du har også snakket om, hvordan du i dén grad mangler tid til fordybelse og måske udvikling af rejseprojekt. Det kunne da være, du skulle holde fri fra kunstholdet om mandagen?*

Per.: *Det der med ler og sådan noget, det har aldrig været mig. Jo men altså, det er da rigtigt, så finder vi nogle kompromiser og, og det med processen, så har jeg øje for det, ikke og ...*

AF: *Jamen, hvad siger du til det, at stå af en dag?*

Per.: *Det ville være fint for mig.*

AF: *Ja. Har I besluttet det? (nogen fniser). Er der nogen, der protesterer?*

1 Koll.: *Hvorfor kun én dag? Hvorfor ikke begge dage? Fordi vi er så mange begge dage. (lederen griner)*

AF: *Ja. (Udskrevet sekvens fra bånd 2, den offentlige inst.)*

Herefter kommer der flere forbehold, som bliver undersøgt. Dels hvordan man kan dække ind, hvis én skulle være syg. På et tidspunkt formulerer en af de medarbejdere, som har haft flest

forbehold, den konklusion der danner grundlag for den generelle fremtidige beslutning:

I med.: ... Altså det ideelle er to. (ibid)

Senere kommer så den konkrete beslutning (c-ændring) om, hvem der skal stå af det aktuelle kunsthold og hvor meget.

Denne ovenfor beskrevne beslutningproces var i højere grad end den første beslutning baseret på en gruppeproces, som gennemløb ændringer hele problemløsningscirklen rundt. Dette forløb tog ca. 35 minutter, og da den tid var gået, var vi ikke kommet meget længere med at identificere den enkelte medarbejders udviklingspotentiale. Imidlertid foregik der en gruppeproces omkring et problemfelt, som havde været fremme flere gange, og gruppen fik taget en beslutning, som alle var tilfredse med.

Som jeg har nævnt, er der ikke identificeret individuelle ændringer omkring problemløsning som i den første proces: Udviklingsdialogerne. Forklaringerne kan være følgende: For det første er de ændringer, der kan identificeres, de udtalte. Om den enkelte medarbejder har gennemgået forandringsprocesser i løbet af gruppeprocessen, som blot ikke er udtalte, er vanskeligt at vurdere. For det andet må sandsynligheden for, at processerne udtales, være mindre i en gruppeproces, da én af forskellene på at kommunikere med grupper og individer jo netop er, at der er i gruppen er mindre tid til at formulere sig.

Overvejelser efter intervention

I processen

I den offentlige institution var der efter denne proces foregået en gruppeproces, som var mundet ud i flere betydningsfulde beslutninger. Det kom bag på mig, at denne proces (identifikationen af individuelle udviklingspotentialer), som jo forgik i gruppen, kunne føre så gennemgribende gruppebeslutninger med sig. Måske har jeg undervurderet omfanget af denne delmetodes transformativ kapacitet, men i højere grad set processen fra individ til gruppeniveau som informativ.

I den forbindelse skal det også nævnes, at der i forbindelse med formulering af udviklingspotentialer blev fremført uenigheder i gruppen, som jeg ikke var helt forberedt på. Dette gjorde sig især gældende ved Hannes formulering af nogle af sine udviklingspunkter. Hannes første udviklingspunkt var at: Sætte grupper i gang (etablere grupper). Her markerede lederen sig, idet hun fremførte, at dette jo også krævede ressourcer, og at afdelingen havde meget få ressourcer til den type opgaver. Min håndtering af det var mildest talt noget uafklaret: Jeg kom med en bemærkning om, at man måske kunne skaffe flere ressourcer. Havde jeg samarbejdet med

en mindre tolerant leder, tænkte jeg efterfølgende, kunne jeg have risikeret, at lederen havde opfattet den udtalelse som et forsøg på at underkende hendes lederkompetence.

I et notat af 30. okt. 2000, har jeg skrevet, at lederen, lige efter at Kirsten havde været igennem sin proces omkring identifikation af potentialer, blev inspireret af Kirstens sidste punkt: Arbejde på at konfrontere de unge med uddannelse og arbejdsmarked: Lederen fortalte om en ung, hun selv var kontaktperson for, som havde protesteret mod at skulle have personliggjort alt, hvilket også omfattede den kritik han havde i forhold til afdelingens metoder. I processen havde jeg nogle overvejelser om at komme tilbage til denne problematik. Det kom jeg faktisk senere, på den unges foranledning, hvilket jeg vender tilbage til.

I samme notat har jeg skrevet, at det bliver mere og mere processuelt, forstået på den måde, at man vender tilbage til noget, som der tidligere ikke var blevet givet den samme betydning. Jeg kan huske, at jeg havde en fornemmelse af at være igang med at lægge et stort puslespil.

Efterfølgende

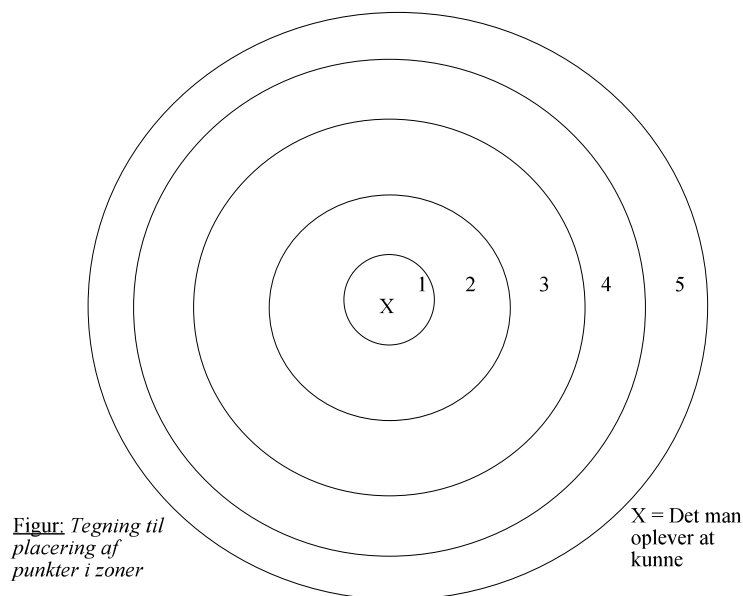
Når jeg læser de enkelte udskrifter af udviklingsdialogerne og hører båndene igennem, slår det mig, at udefra set og måske set i bakspejlet, er nogle af temaerne så indlysende, at man på et tidligere tidspunkt kunne have fremlagt og iværksat, hvad der skulle til i denne gruppe, f.eks. at de skulle skære ned på antallet af medarbejdere på temadage. På den anden side når man hører processen, og hvad den består af, forstår man, at processerne for at iværksætte sådanne ændringer kræver, at medarbejderne hver især må have noget erkendt, vendt rundt og struktureret på en anden måde i sit oplevelses- og tankeunivers. Dette ser jeg som den indre del af det nødvendige indre/ydre dobbeltperspektiv, som jeg har beskrevet i kapitel 2 vedrørende handlingens væsen.

Vedrørende den ovenfor beskrevne konflikt, har jeg - set i bakspejlet - ikke været opmærksom på i hvor høj grad denne metode, med mål for at afdække en institutions læringspotentiale, sandsynligvis ligeledes tydeliggør eventuelle konfliktpotentialer.

Placering af individuelle udviklingspunkter i zoner i den offentlige institution

Fremgangsmåde

I denne fase skulle hver enkelt medarbejder forsøge at placere sine udviklingspunkter i nær- og fjern-zoner. Jeg havde til formålet tegnet en figur, der bestod af fem cirkler omkring hinanden, således at nærmeste udviklingszone (1. zone) lå ind mod midten inden for første cirkel og så fremdeles (se figur 28).



Figur 28.

I anvisningerne til denne proces tog jeg udgangspunkt i de tidligere fremlagte beskrivelser af nærmeste udviklingszone. F.eks. bad jeg medarbejderen vurdere i hvor høj grad, det enkelte udviklingspunkt krævede støtte fra kolleger eller andre.

Processen i sig selv tjener overordnet det formål at få medarbejderne til at tage stilling til, om de mål de gerne ville opnå, overhovedet var realistiske. Dette overblik skulle medvirke til at give et bedre grundlag at gøre sine prioriteringer på. Det var ikke forbudt i den senere proces at prioritere punkter i yderzoner, blot kunne en sådan prioritering give anledning til ekstra overvejelser om virkeliggørelse af disse.

Ud over det ovenfor skitserede mål fungerer denne proces sammen med den næste, som handler om at prioritere punkterne, som en idéudvikling, hvor der skabes forskellige billeder (i overført betydning), som tjener til individuel og fælles inspiration for og refleksion over, hvad der skal fokuseres på i 2. fase. Billederne var følgende:

- Billeder af de individuelle udviklingspotentialer
- Billeder af hvor i zonerne potentialerne ca. ligger (gruppeplan)
- Billeder af de prioriteringer, som medarbejderne har - individuelt og som gruppe.

Som sådan blev det præsenteret for medarbejderne.

Udviklingspunkternes placering i zoner

Ét af de overordnede billeder, der kunne skabes, var et billede af hvilke af de tre områder, det faglige, personlige eller organisatoriske, der var fremherskende som potentiale i gruppen. Nedenfor er gengivet, hvilke punkter medarbejderne i den offentlige institution placerede i de to nærmeste zoner.

Zone 0 (udgået eller allerede integreret i aktuelle udviklingstilstand):

I højere grad påpege konsekvenser ved hensyntagen og imødekommenhed. S. Per

Zone 1:

Blive mere selvansvarlig i kommunikationen om det faglige. F. Martin

Arbejde på tydeliggørelse af varemærke - konsolidere institutionen. F. Per

Gå mere i offensiven i forhold til at afklare rollefordelinger og fastholde dem. S/O Tina

Få tydeliggjort og anvendt specialer internt i huset. F. Hanne

Opmærksomhed på balance mellem udfordring og omsorg. F.S. Hanne

Zone 2:

Afklare samarbejde med anden afdeling. S/O Leder

Udbygge dialog med samarbejdspartnere. S/O Leder

Bidrage til at gøre samarbejdet mere konstruktivt (når gruppen er flerfaglig?, når diskussionen polariseres) S.F.P. Leder

Arbejde på at konfrontere de unge med uddannelse og arbejdsmarked. F. Kirsten

Formidle analyser/teori. F.O. Kirsten

Vurdere i forhold til den enkelte unge, hvad der er brug for af henholdsvis støttet og udfordring. F. Tina

Mere systematik i forhold til samtaler: Styre og fastholde. F. Helle

Blive bedre til at dele ansvar. S. Helle

Mere check på psykiatriske lidelser (faglig viden) F. Hanne

Som det ses af ovenstående, var der vægt på det faglige aspekt i den første udviklingszone i den

offentlige institution, mens det samarbejds-mæssige udgjorde en mindre del. Det personlige aspekt er slet ikke repræsenteret. I den anden zone, er det stadig den faglige del, der er i overvægt, men forskellen i vægtningen mellem det faglige og det samarbejds-mæssige er mere lige her. Det personlige er kun repræsenteret i meget begrænset grad.

Ændringer i problemløsning

I denne proces var der sket den ændring, at Pers ene udviklingspunkt var forsvundet, hvilket figurerer som et punkt i en 0-zone. Dette kan vanskeligt kategoriseres indenfor de fire typer af ændringer i problemløsning. Der var sket en enkelt ændring af Martins formulering af det første udviklingspunkt, dvs. der skete en a)-ændring, måden han så problemet på.

Under lederens placering af sine udviklingspunkter, opstod der idéer om at anvende denne tilgang (den nærmeste udviklingszone) i de kontrakter, som etableres med de unge. Det blev fremført, at det kunne give mening i forhold til at skabe forståelse hos de unge, for at de skulle arbejde med noget forskelligt, netop pga. at éns nærmeste udviklingszone er forskellig. Dette vil jeg kategorisere som en b)-ændring, overvejelse af alternative løsninger. Jeg går ud fra, at grunden til at nogle af medarbejderne kom på denne idé var, at det skabte denne forståelse for hinanden hos dem selv.

Overvejelser efter intervention

I forløbet

Efter processen med den første medarbejder gav undertegnede udtryk for, at processen kunne føles noget langsommelig. Der blev ikke rigtig givet respons på den udtalelse, men jeg fremlagde to muligheder, nemlig at resten af processerne kunne foregå enten i gruppen, eller at medarbejderne kunne gå sammen to eller tre. Overraskende for mig var der bred enighed om, at de helst ville fortsætte i gruppen. (bånd 4)

Efterfølgende

Processen opleves noget langsommelig, og der var knap så meget liv i gruppen, med undtagelse af, når der opstår nogle faglige drøftelser ud fra det, der foregik. Med mit forslag om at dele gruppen op, så der blev mere plads til den enkelte og måske dermed større aktivitet, havde jeg sandsynligvis ikke ramt rigtigt. Jeg havde både under processen og efterfølgende store betænkeligheder i forhold til, om der overhovedet kom noget ud af denne delproces, og dermed også i forhold til berettigelsen af denne del af metoden. Dette skal jeg senere vende tilbage til.

Under dette delforløb kom jeg ud for en situation, som jeg set i bakspejlet har tænkt må være en klassisk oplevelse, når man er aktionsforsker: Lederen meddelte på et tidspunkt, at der var noget, hun gerne ville sige. Hun fortalte, at hun havde talt med én om dette forløb, og vedkommende

havde udtrykt undren over, at undertegnede som forsker kom ind i en institution og var aktiv omkring at sætte begreber på det, der foregik i institutionen. Samtidig refererede hun, havde de talt om, at man skal være opmærksom på, at dem man lukker ind i en institution har deres egne kæpheste. På tidspunktet, hvor dette blev refereret påvirkede det mig, så jeg fik et gran af usikkerhed i forhold til mit eget forehavende. Set i bakspejlet var dette tildels funderet i den skepsis, jeg tidligere havde oplevet overfor aktionsforskning. Samtidig var denne situation eventuelt udtryk for, at lederen måske ikke havde været nok opmærksom på, hvilke typer træning institutionen havde brug for.⁵⁹ Under alle omstændigheder satte denne situation efterfølgende fokus på samspillet mellem aktionsforsker og leder som et felt, der kunne udforskes yderligere.

Prioritering af udviklingspunkter i den offentlige institution

Fremgangsmåde

Prioriteringen af de individuelle udviklingspunkter blev foretaget af den enkelte medarbejder i enerum. Afgørelserne var altså ikke taget under men i en vis udstrækning på grundlag af en gruppeproces. Anvisningen gik på at prioritere ud fra den enkelte medarbejders oplevelse af, hvad der opleves som nødvendigt. Medarbejderne fik 10-15 min. til at prioritere og skulle blot kategorisere dem som A-prioriteter, B-prioriteter og så fremdeles. Efter de individuelle prioriteringer, blev prioriteringerne skrevet sammen i A-gruppe, B-gruppe osv., så der blev skabt et samlet billede af de opprioriterede punkter.

Prioriteringer af individuelle udviklingspunkter

I den offentlige institution så de øverste prioriteringer ud som gengivet nedenfor (fra møde i beg. af januar 2001):

A)	Ikke lade sig afspore af, at andre bliver emotionelle (Martin)	P.	S?
	Bidrage til at gøre samarbejdet mere konstruktivt (når gruppen er flerfaglig, når diskussionen polariseres). (Leder)	S.	F? P?
	Bedre balance mellem "demokrati" og lederkompetence. (Leder)	F.	(lederfagligt)
	Formidle analyser/teori (Kirsten)	F.O.	
	Indre afklaring og sortering i forhold til samspil med gruppe. (Kirsten)	P/S.	
	Undersøge balancemuligheder mellem det individuelle og det kollektive.		

⁵⁹ I så fald bekræftede situationen dermed nogle af de forhold, der blev fremført i kapitel 1 omkring mangel på stillingtagen til, hvad der er brug for i den enkelte institution.

(indre contra ydre styring)	(Per)	P/O
Arbejde på tydeliggørelse af varemærke (styringsredskab) - konsolidere institutionen.		
(Per)		F.
Gå mere i offensiven i forhold til at afklare rollefordelinger og fastholde dem.		
(Tina)		S/OF? P?
Mere systematik i forhold til samtaler: Styre og fastholde. (Helle)		
		F.
Komme mere frem med egne holdninger i ungegruppen sammen med andre medarbejdere. (Helle)		
		P.S.F.
Sætte gruppe i gang (etablere gruppe). (Hanne)		
		F.O.
Få tydeliggjort og anvendt specialer internt i huset. (Hanne)		
		O.F.

Efter at have set på det samlede billede af opprioriterede punkter, bad jeg medarbejderne om at sige, hvad de så som gennemgående temaer i dette billede. Medarbejderne var stort set enige om, at det vigtigste i dette billede, var deres relationer til hinanden, den måde de indgik i samspil med hinanden på. Da én formulerede det som måden de kommunikerede på som et fokus punkt, var der bred tilslutning.

Ud fra hvilke punkter, der figurerede i gruppe A, var det var svært at argumentere imod medarbejdernes udsagn. Listen var præget af temaer, som pegede i den retning, idet der overvejende var samarbejds-mæssige/organisatoriske perspektiver. Lederens lederfaglige punkt var jo i virkeligheden også et samarbejds-mæssigt spørgsmål. Der til kom, at de to, som havde "rene" faglige punkter på (Helle og Per) henholdsvis var nyansat og "på vej væk". Så stemningen i gruppen var helt klart for at arbejde med kommunikation.

Samtidig havde jeg en diffus fornemmelse af, at det ville være at gå i en retning, der ikke ville bidrage konstruktivt til udviklingen i institutionen. Hvorfor var jeg på dette tidspunkt ikke helt bevidst om, men ikke desto mindre var jeg mere optaget af at arbejde med de punkter, der figurerede i B-gruppen. Her var der i modsætning til gruppe A fyldt med punkter, der var faglige. B-prioriteterne er gengivet nedenfor.

B)	Blive mere selvansvarlig i kommunikationen. (Martin)	F.S.
	Styrke analysedel i sagsarbejdet. (klientgennemgang) (Martin)	F.S?
	<u>Metodisk afklare:</u>	
	Proces - produkt (balance)	
	Omsorg - udfordring (balance)	
	Klientansvar - medarbejderansvar	
	Ligeværdighed/respekt i mødet - hvordan? (Leder)	F.
	Udvikle pædagogiske redskaber + definere metoder/begreber. (Kirsten)	F.
	Arbejde på at konfrontere de unge med uddannelse og arbejdsmarked. (Kirsten)	F.
	Arbejde på meningsgivende formidling til de unge af institutionens mål/rammer/ metoder. (Per)	F
	Øje for, hvad der er brug for af viden og inspiration (eks. Teater, psykiatrisk viden). (Tina)	F.
	Blive bedre til at dele ansvar. (Helle)	S. (F.)
	Opmærksomhed på balance mellem udfordring og omsorg. (Hanne)	F.S.

Jeg valgte at fremlægge for medarbejderne, at jeg havde en del tvivl i forhold til, om deres sammenlagte individuelle prioriteringer ville være det mest konstruktive for dem som gruppe. Dette afstedkom forslag om, at medarbejderne skulle video-optage et forestående planlægningsmøde, og at jeg derefter skulle se videoen igennem for at se på deres kommunikation. Således blev dette en måde at undersøge sagen nærmere.

Ændringer

Der er ikke identificeret ændringer i denne fase, hverken i måden at se problemerne på eller den måde problemerne blev løst på.

Overvejelser efter intervention

I forløbet

Jeg tænkte en del på dette med, at jeg havde udtrykt tvivl om medarbejdernes prioriteringer: Tvivlen gik på, om jeg i tilstrækkelig grad håndhævede den demokratiske dimension af aktionsforskningen, eller om jeg havde været for styrende i processen.

Efterfølgende

I forhold til det demokratiske princip er typen af ovenstående intervention helt parallel til Argyris' mere diagnostiske tilgang, hvor den afdækkende tilgang er i højsædet, og hvor processen ofte er meget styret. I modsætning her til står, hvis jeg suverænt havde ladet medarbejderne bestemme. En sådan tilgang ville måske have fremstået mere demokratisk. I den forbindelse giver det grund til at overveje, hvad udfaldet ville have været, hvis man havde ladet medarbejderne bestemme ud fra deres første prioritering. Hvad denne intervention fik af udfald kan der læses om i det følgende samt i næste kapitel

Identifikation af gruppens potentiale

Fremgangsmåde

Denne proces og de foregående overlapper hinanden. Man kan endog sige, at hele den foregående proces har arbejdet på at nå frem til denne afsluttende delproces af fase 1: Identifikation af gruppens potentiale. Hovedformålet var at identificere dels indenfor hvilket af de tre områder personligt, fagligt eller samarbejds-mæssigt/organisatorisk, der skulle fokuseres i 2. fase, dels hvad der specifikt indenfor et givent område skulle sættes lys på. Fremgangsmåden var, som nævnt tidligere, at lade medarbejderen sammen med undertegnede se på de forskellige "billeder", der var tegnet i løbet af processen i 1. fase.

På grund af den ovenfor beskrevne uenighed om, hvad der udgjorde gruppens potentiale, havde denne proces i den offentlige institution et forløb, som var noget forskelligt fra forløbet i den private institution. Forløbet kom til at omfatte tilføjede undersøgelsesforløb:

- Optagelse af video
- Aktionsforskerens analyse af video
- Præsentation af analyse for medarbejderne
- Drøftelse af analyse
- Beslutning om fokus for 2. fase.

Disse processer, som forløb over to møder i den offentlige institution, fremlægges her.

Indhold af analyse og processen i gruppen (1. møde)

Som sagt var planen, at jeg skulle lave en kommunikationsanalyse af det video-optagede planlægningsmøde. Nedenstående er første del af analysen, som består af observationer af dels kommunikation (A) samt andet (B), som jeg noterede det ned i forløbet, og som det blev præsenteret for medarbejdergruppen:

A) *Det er svært at finde problemer af kommunikativ art i denne videooptagelse:*

1. *I hører på hinanden - lytter meget omhyggeligt.*
2. *I siger, hvad I gerne vil - relativt direkte. Der er dog en tendens til at gøre sig selv til offer: Eks. "Det ville være virkelig svært for min familie lige nu, hvis jeg skulle arbejde torsdag aften". Tyder på, at gruppens holdning er meget omsorgsfuld og vil tage hensyn til nogen, det er synd for. En måde at komme igennem på i denne gruppe er måske, at det er synd for mig.*
3. *Konflikter bliver tilsyneladende løst gennem meget tålmodig forhandling.*

B) *Derimod er følgende, hvad jeg har lagt mærke til:*

- *Der er en vis mathed/dødhed i stemningen, slaphed.*
- *De personlige ønsker og argumenter vægter meget højt.*
- *Modsætning mellem stærk aktivitet og passivitet: Leder skriver og skriver, mens de andre venter.*
- *Mangel på diskussion af faglig art. Dette skulle måske heller ikke høre hjemme på et planlægningsmøde, men der kommer adskillige spørgsmål op, som bliver diskuteret i forhold til personalets personlige ønsker og ikke i forhold til faglige argumenter.
Eks. 1: Der diskuteres principper for, hvem der skal med på skitur, hvem må komme med, hvornår. Diskussionen foregår ikke i forhold til, hvilke mål og hvilken mening der er med skituren, men derimod hvem må, hvornår - måske et eller andet retfærdighedsprincip i forhold til personalet.
Eks. 2: Zoo-turen, som Kirsten synes er for børnehaveagtigt. Det afvises med, at de unge synes, det er hyggeligt. Og sådan bliver det. Men hvad er meningen?? (Fra notat: februar 2001:2)*

Inden præsentationen af analysen lagde vi ud med sammen at se de første 5-10 min. af videoen, så medarbejderne kunne få oplevelsen af mødet present, hvilket de hurtigt fik. Efter at have siddet opmærksom og set og lyttet et par minutter, kom den første reaktion: Et par stykker begyndte at grine, og én sagde ironisk: "Der er virkelig energi i det rum!" Flere grinede lidt og én sagde: "Nej,

jeg er godt nok pinligt berørt”. En tredje sagde: “Hold kæft mand!” og flere grinede. Én sagde: “Helle er den eneste, der holder hovedet selv”. Efter flere minutters stilhed, blev der spurgt, om det fortsatte på den måde hele vejen igennem (båndet varede 2½ time). Hertil måtte jeg svare, at energien var den samme hele vejen. Én sagde spørgende: “Og det er forfærdeligt?”

Vi slukkede videoen og hver medarbejder kommenterede kort, hvad de kunne huske om, hvordan de havde oplevet mødet, her citeret:

- *Vi ville gerne være ordentlige, er blevet til at være søde og venlige.*
- *Ikke meget energi, som det ser ud på videoen (hvor mange gange har jeg været med til det her?).*
- *Det var lidt tungt, men husker det ukompliceret, opmærksom på at være tydelig. Trykket af Martins sygdomsmeddeling.*
- *Mat stemning, ikke så megen entusiasme.*
- *Vi skal have det til at hænge sammen.*
- *En medarbejder som ikke var med: Det er måske nok sådan, det er, det man har vænnet sig til.*

(Bånd 5)

Herfra præsenterede jeg punkterne A og B, som det er skitseret ovenfor, og gik derefter i gang med at præsentere min forklaring på, hvad der foregik og ikke foregik.

Min overordnede konklusion var, at der herskede *diffusitet omkring faglig opgave/mål*. I forklaringen tog jeg dog udgangspunkt i den tilstand, som gruppen befandt sig i på videooptagelsen. Denne forklarede jeg ud fra Bions teori om grupper:

Min hypotese var, at i medarbejdergruppen i den offentlige institution var *grundantagelsesgruppen* trådt i forgrunden, mens *arbejdsgruppen* levede et mere tilbagetrukket liv (Bion, 1993). Denne forskydning sås bl.a. af manglen på faglige argumenter i drøftelserne. Det var et planlægningsmøde, hvor man måske ikke kunne forvente sig de store faglige diskussioner, men der blev taget forskellige beslutninger, og disse manglede basis i et fagligt grundlag og tog i stedet udgangspunkt i mere personlige og private hensyn, f.eks. beslutninger vedrørende skituren.

Den meget matte til tider “døde” stemning har mange ligheder med den måde, som Bion beskriver stemning og tilstand, når den af de grundlæggende antagelser, han kalder *afhængighedsgruppen*, er fremherskende (Bion, 1993). Der er mange lange pauser og en del medarbejdere taler meget langsomt. Der er ligeledes lange passager, hvor størstedelen af gruppen ikke foretager sig noget, mens lederen sidder og skriver. Der er samtidig også tegn i gruppens adfærd, der tyder mere i retning af *pardannelsesgruppen*. Den ventende position fra størstedelen af gruppen er også et kendetegn i pardannelsesgruppen og den mere håbefulde stemning, der hersker i pardannelsesgruppen passer måske bedre på tilstanden end den helt opgivende position,

som understreges i afhængighedsgruppen. Da jeg så videoen fik jeg en fornemmelse af, at tiden stod stille. Dette svarer til, hvad Bion siger om grundantagelsesgruppen, at henvisninger til tid ikke giver mening (Bion, 1993:151).

Anvender man den systemteoretiske model, som bruger begreberne *Det målrationelle felt* og *Det Psykodynamiske felt*, kan man forsøge at forstå, hvor forskydningen mellem de to niveauer er opstået (Visholm, 1993). I denne gruppe, mener jeg, forskydningen er opstået af mangler eller problemer i det målrationelle felt, hvilket jeg skal gøre rede for: Fordi der ikke var tegn på problemer i den interpersonelle kommunikation, og jeg heller ikke sporede særlig primitiv eller umoden adfærd mellem medarbejderne, mente jeg, at den oprindelige årsag til miseren skulle findes i det målrationelle felt, overordnet det, som min fremlagte konklusion hævdede: *Diffusitet omkring gruppens opgave/mål*. Problemerne mente jeg mere konkret kunne beskrives som uklarheder og mangel på sammenhæng i forholdet mellem mål og midler, altså med den psykodynamiske systemteoris begreber forholdet mellem *gruppens opgave* og *ressourcer* (Visholm, 1993). De ressourcer, der var tale om her, var endnu ikke præciserede, men ressourcer i det målrationelle felt, mener jeg, skal forstås som faglige. En naturlig følge af denne analyse, hvis den holdt, ville være at arbejde fagligt i fase 2. Således forklarede analysen mine forbehold ved at arbejde mere i det samarbejds-mæssige felt med denne gruppe. Gjorde man det, kunne man risikere, at man trak endnu mere i retning af aktivering af grundantagelsesgruppen, og at gruppen efterfølgende ville stå med et stigende frustrationsniveau.

I forhold til analysen kom der flere tilbagemeldinger: Flere syntes, at de havde diskuteret mål og mening mange gange sammen med både en konsulent og med en underviser, de havde været sammen med. Én anførte at det måske var, fordi det var foregået løsrevet fra praksis, så det ikke var integreret. Én mente, at når den pågældende underviser fik skrevet et planlagt papir, som omhandlede deres praksis, ville meget af problemet være løst, hvilket blev tilbagevist af en anden. Lederen anførte, at gruppens pænhed gjorde, at de ikke stoppede hinanden, når de kom med private og personlige argumenter, og hun understregede, at hun var enig i, at fokus skulle flyttes mere over på det faglige. Én mente, at de måske ikke havde beskæftiget sig så meget med målet.

Efter en slags undersøgelse af de forskellige tilbagemeldinger, spurgte jeg dem direkte, hvad de sagde til analysen. Dette svarede de ikke rigtigt på, men startede i stedet en anden diskussion, som gik på utilfredshed med, at lederen ikke selv tog stilling til flere spørgsmål. (Dette uddybes nedenfor under afsnittet om overvejelser.) På et tidspunkt opgav jeg at få dem til at forholde sig, og præsenterede i stedet mit forslag til en mere konkret plan, som er gengivet nedenfor, som den blev præsenteret:

Min plan var, at I skulle arbejde med dette tema mål og mening:

- *Hvad er det overordnede mål med denne institution, dens opgave, hvad skal der komme ud i den anden ende, osv.*
- *Hvad er målet med de enkelte praksisfelter hver især og i forhold til hinanden. Hvad er meningen med indholdet i de enkelte praksisfelter, og hvordan hænger det sammen med det overordnede mål?*
- *Hvordan kommer det til udtryk i praksisudøvelsen i det enkelte praksisfelt, hvis det kommer til udtryk.*

Planen for at arbejde med disse spørgsmål kunne se således ud.

- A: Et møde: Overordnet mål/produkt identificeres, mål med et enkelt udvalgt praksisfelt identificeres.*
- B: Indsamling af empiri fra praksisudøvelse i det udvalgte praksisfelt (video, interviews el. andet)*
- C: Observation og analyse af praksisudøvelse.*
- D: Møde, hvor feedback gives i forhold til sammenholdelse af praksisudøvelse og mål/mening med det udvalgte praksisfelt.*
- B-D gentages 3-4 gange. (Notat februar 2001:4)*

Denne plan udgjorde et konkret forslag til indhold af fase 2 i virkesanalyse. Gruppen sagde ja til planen, stort set uden diskussion. Vi besluttede os for et praksisfelt, og for at de unge skulle spørges inden næste møde.

Ændringer (1. møde)

På dette møde skete der flere ting, som kan klassificeres under de fire dele af Kolbs problemløsningscirkel. Der blev i denne fase udelukkende identificeret ændringer på gruppeniveau. Dette udelukker ikke, at der er foregået ændringer for det enkelte individ.

Ændringer på gruppeplan:

- | | |
|--|----------|
| <i>a) Ændringer i identifikation af problem</i> | <i>2</i> |
| <i>b) Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder</i> | <i>2</i> |
| <i>c) Beslutninger om ændringer</i> | <i>2</i> |
| <i>d) Handlingsændringer</i> | |

Den ene beslutning om ændringer (c-ændring) bestod i en beslutning om at fokusere på faglige argumenter i diskussioner samt at legitimere afvisning af udelukkende personlige argumenter (bånd 5 s A). Dette skete i løbet af processen, efter at analysen var præsenteret, hvor gruppen for

det første opdagede, at forholdet mellem realiteter⁶⁰ og mål var anderledes, end de troede. Medarbejderne som gruppe havde f.eks. ikke oplevet sig selv så passive, som de nu opfattede gruppen set på video, hvilket de var pinligt berørte over. Det andet, der skete, var at flere gav udtryk for, at de mente, der var noget vigtigt og sandt i analysen, hvilket gav gruppen mere indsigt og ændrede deres opfattelse af realiteter denne gang omkring mangel på fagligt indhold i diskussionerne. Denne ændring i opfattelse af sammenholdelse af mål og realiteter hører til i øverste højre side af Kolbs problemløsningscirkel og er i den operationaliserede model placeret under *ændringer i identifikation af problem* (a-ændring). Lederen formulerede dernæst det forslag, der dannede det direkte grundlag for de andres samtykke om, at gruppen måtte fokusere på faglige argumenter. Hermed var hun repræsentant for gruppens *ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder* (b-ændring).

Den anden *beslutning om ændringer* (c-ændring) handlede om, at lederen ville tage stilling til flere ting, f.eks. prioriteringer og at mindre dermed diskuteredes i gruppen. I forhold til denne beslutning var det i høj grad medarbejderne, der formulerede både *ændringer i identifikation af problem* (a-ændring) samt *alternative løsningsmuligheder* (b-ændringer), idet de direkte gav udtryk for, at der var nogle ting, de var trætte af at forholde sig til i gruppen, og at de af og til oplevede at spille deres tid ved diskussioner om f.eks. prioriteringer. De gav ligeledes udtryk for det synspunkt, at lederen skulle tage flere beslutninger. I forbindelse med at lederen sagde, at det ville hun godt, gav hun ligeledes udtryk for, at hun godt kunne se, at der var noget om det, men at hun også i mange tilfælde syntes det var nødvendigt at inddrage gruppen. Således formulerede hun også selv alternative løsningsmuligheder (bånd 5: s B). Denne sidste proces uddybes mere i overvejelserne nedenfor.

Overvejelser efter intervention (1. møde)

I forløbet

Efter det møde, hvor jeg præsenterede analysen, gjorde jeg mig nogle tanker om, hvad der kunne forklare denne tendens til overdreven stor omsorg for hinanden i medarbejdergruppen. Bl.a. overvejede jeg, om det kunne sættes ind i en forståelsesramme, som Thyssen (1997) har præsenteret. Thyssen taler om forskellige funktionssystemer i samfundet, som fungerer som markeder for organisationer. Disse markeder har forskellige mål og primære værdier, f.eks. har funktionssystemet *pædagogik* målet: *Barnets tarv*. Jeg skal senere vende tilbage til dette perspektiv.

⁶⁰ Når jeg i denne forbindelse anvender begrebet "realitet" er det med henvisning til Kolbs/Pounds problemløsningscirkel, præsenteret i kapitel 3. Der lægges således ikke op til at diskutere begrebet "realitet".

Ligeledes havde jeg nogle overvejelser i forhold til medarbejdernes tilkendegivelser om at lederen burde tage flere beslutninger. Lederen havde responderet ved at sige, at det var da også meget nemmere for hende. Man kunne få det indtryk, at lederen følte sig presset til at gå med til denne beslutning om ændring. Tendensen til gruppens kritik af lederen var jeg under forløbet ikke så opmærksom på, men var i tvivl om kritikken havde noget på sig, eller om det handlede om andet.

Efterfølgende

Efter at jeg i forløbet havde præsenteret analysen, spurgte jeg, hvordan de syntes, det lød. Dette svarede de ikke rigtigt på. Derimod var det netop på dette tidspunkt, at nogle af dem fremførte, at de synes, at lederen skulle tage flere afgørelser. Set i bakspejlet kunne dette være endnu et forsvar fra gruppen "at vende sig mod lederen". I så fald ville jeg vurdere, at tendensen gik i retning af en aktivering af *Kamp-flugt gruppen* (Bion, 1993). Endnu en aktivering af forsvar kunne begrundes i afværgning af de smertefulde og måske angstprovokerende erkendelser, som gruppens konfrontation med analysen afstedkom, og som måske gav gruppen anledning til at søge forklaringer udenfor sig selv som individer. At medarbejderne virkede nervøse, inden de skulle se videoen, virker bekræftende på denne hypotese, ligesom deres kraftige reaktion på videoen gør det.

Min egen praksis som aktionsforsker i denne situation bestod i efter et stykke tid at gå videre med at præsentere den konkrete plan. Hvis hypotesen, om at gruppen var i forsvar, holder, kunne man forstå min handling som et forsøg på at tvinge gruppen over i det målrationalle felt. Dette lykkedes faktisk, da gruppen blev meget konstruktive og målrettede efter min præsentation. Spørgsmålet er, om situationen kunne være tacklet på en måde, der havde skabt mere erkendelse. F.eks. kunne jeg have holdt fast i at få et svar på mit spørgsmål om, hvad de tænkte om min analyse. Dette giver anledning til overvejelser i forhold til, om gruppen var parat til direkte og åbenlyst at erkende situationen, eller om de havde brug for stadig at forsvare sig. En anden mulighed kunne være, at jeg (hvis jeg havde været bevidst om det) kunne have forholdt mig mere direkte til aktiveringen af forsvar. Dermed kunne jeg have spejlet forsvaret eller satset på at gå bag om forsvaret, og spurgt dem, hvad de oplevede og tænkte ved at få præsenteret det billede, analysen gav af dem som gruppe. At jeg i processen ikke var bevidst om, at gruppen kunne være så meget i forsvar, kan af lederen have været oplevet, som at også jeg gik imod hende. Senere, skulle det vise sig, ændrede hun holdning, og dette må betegnes som en udredning af noget fra hendes side, som i andre tilfælde kunne have udviklet sig til et problem i forhold til den videre samarbejdsproces.

Indhold af processen i gruppen (2. møde)

På dette møde, skulle der afsøges muligheder for og helst tages beslutning om at finde et andet

praksisfelt. Jeg startede ud med at checke, om nogle gik rundt med frustrationer eller andet, som de havde brug for at sige. Behovet viste sig ikke at være udbredt, de fleste gav udtryk for, at de havde fordøjet de nye tanker efterfølgende. Imidlertid bragte dette lederen på banen, hvor hun meddelte, at hun ikke ville købe medarbejdernes krav om at hun skulle inddrage gruppen mindre. Vedrørende gruppens reaktion uddybes det nedenfor i næste afsnit.

Imellem de to møder var jeg blevet informeret om, at de unge havde sagt nej til, at ville være med i det valgte praksisfelt. Derfor måtte vi afsøge muligheder for et nyt praksisfelt. Men først bad jeg medarbejderne om at forholde sig til, hvad de havde mest brug for at beskæftige sig med. Dette frembragte nogle temaer, som gik på tværs af praksisfelterne, og som overordnet blev beskrevet som

“Hvordan håndterer vi modstand?”

Denne overskrift relaterede medarbejderne selv til mange af de faglige udviklingspunkter, som de havde sat i gruppen for anden-prioriteter. Medarbejderne mente, at denne tværgående problematik var vigtigere end at fokusere på et bestemt praksisfelt. Derfor kunne vi ligeså godt udvælge det praksisfelt, som var nemmest tilgængeligt i forhold til de unge. Konklusionen blev således, at der skulle ses på praksisfeltet “temadage”, mere konkret “historieholdet”.

Ændringer (2. møde)

På dette andet møde identificeredes én ændring i problemløsning. Lederen tog beslutning om, at hun alligevel ikke ville “købe” anmodningen fra medarbejderne om, at hun skulle tage flere beslutninger uden gruppen (c-ændring). Hun begrundede det med, at hun troede på, at det var vigtigt, at gruppen var med til at tage beslutninger. Dermed omgjorde hun den beslutning, som gruppen mere eller mindre havde presset hende til. Én af medarbejderne meddelte, at han stadig havde behov for at skulle tage stilling til færre forhold, end han plejede. Selv om der umiddelbart så ud til at være en konflikt i dette forhold, var gruppen åbenbart begyndt at eksperimentere tilstrækkeligt med andre arbejdsformer, til at én af de andre kunne fortælle om eksempler på, hvordan de havde løst disse behovsforskelle: Der var flere gange lavet små arbejdsgrupper, som udarbejdede forslag til gruppen, så man undgik, at hele gruppen skulle deltage i alle delprocesser. Dette udtrykte de alle tilfredshed med.

Overvejelser efter intervention (2. møde)

I forløbet

Efter dette møde, herskede der stadig tvivl hos mig, vedrørende lederens rolle. Var det udelukkende gruppens forsvar, der var på spil i denne proces, eller havde medarbejderne et begrundet ønske eller behov for, at lederen tog sig af flere beslutninger. Med begrundet, mener

jeg her, at der f.eks. var dele af beslutningsprocesserne, der var meningsløse eller for vanskelige for medarbejderne at tage stilling til. Der kunne være tale om detaljer, der ikke var vigtige, at alle deltog i eller f.eks. spørgsmål om prioritering af opgaver, som måske kunne ende i den ens faglige argument mod den andens uden kompetence til at afgøre, hvad der skulle bruges ressourcer til. Hypotesen om, at lederen på det forrige møde havde følt sig presset af gruppen var i hvert fald bekræftet.

Efterfølgende

Den ovenstående beskrevne proces foregår i det felt, der består af forholdet og samspillet mellem en gruppe og dens leder. Dette er et felt, hvor der potentielt kan opstå eller afsløres vanskelige konflikter. Uden dog at gå dybere ind i det, skal jeg her anføre, at processen beskrevet her giver anledning til overvejelser omkring aktionsforskerens styring af, hvorvidt og hvordan man diskuterer ledelsesproblematikker i en gruppe. At finde en konstruktiv balance i håndteringen af denne typer konflikter, udgør efter min mening, en udfordring af de større for aktionsforskeren og for den sags skyld også konsulenten.

Sammenfatning af 1. fase i den offentlige institution

I denne sammenfatning er vægten lagt på først og fremmest at sammenfatte de ændringer, der identificeredes undervejs samt nogle centrale overvejelser.

Vedrørende *indhold og form* vil jeg blot her sammenfatte, at det er min vurdering, at de primære positioner i de enkelte delfaser af metoden blev praktiseret i første fase i den offentlige institution.

Vedrørende *ændringer*, identificeredes i den offentlige institution ændringer i problemløsningsprocesser på både det individuelle niveau og på gruppeniveau. Af gruppeændringer foregik der *to fremtrædende ændringer* i problemløsninger:

Den ene ændring foregik under 2. delproces i fase 1: Identifikation af individuelle potentialer, hvor der blev taget beslutninger om at ændre på personalenormeringen på aktiviteten *temadage*. Beslutningen kom i en proces, der gennemløb ændringer af både a)-, b)- og c)-typen i den operationaliserede problemløsningscirkel, således både ændringer i identifikation af problem, ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder og beslutninger om ændringer. Beslutningen blev senere inden iværksættelse af 2. fase af udviklingsprojektet effektueret (d-ændring).

Den anden *c-ændring* med dertil hørende a)- og b)-proces kom i 5. delproces i fase 1: *Identifikation af gruppens potentiale*, og bestod i en gruppebeslutning om at fokusere på faglige argumenter i diskussioner samt at legitimere afvisning af udelukkende personlige argumenter.

Foruden disse to forekom der en enkelt beslutning i delfase 2, hvor et papir skulle drøftes. Der blev i øvrigt taget en beslutning, som blev omgjort igen. Dette drejede sig om, at lederen skulle tage flere beslutninger, hvilket hun trak tilbage ved efterfølgende møde.

Individuelle ændringer

Flertallet af ændringer i problemløsning på individuelt niveau er måske ikke overraskende identificeret i 1. delfase: *Udviklingsdialogen*. Det drejede sig her udelukkende om a) og b) ændringer henholdsvis seks og fire stk. I delfase 3: Placering i zoner forekom en enkelt a-ændring samt en b-ændring.

Overvejelser

De to markante ændringer på gruppeplan var i forhold til metodens intention en overraskende tendens i denne første del af metoden, som skulle have primært afdækkende karakter, men som her affødte markante ændringer i beslutninger på gruppeplan. Markante ændringer på individplan, havde efter metodens intentioner, været mindre overraskende.

En del af forklaringen på denne udvikling kunne formentlig ligge i, at "sagen" undersøgte med stor analytisk grundighed, hvilket jeg som nævnt som aktionsforsker havde forbehold imod, da min fastholdelse kunne opfattes som udemokratisk: Ansporingen til at gå dybere i at klarlægge gruppens potentiale var i første omgang en tvivl på, om medarbejdernes egen opfattelse af sagens sammenhæng holdt vand. Med beslutningen omkring videooptagelsen praktiseredes principperne fra Argyris' aktionseksperiment nemlig at lave en fælles undersøgelse af, hvordan tingene virkelig forholdt sig. Det som Argyris kalder overførsel af videnskabelige metoder til praksis på demokratiske vilkår demonstrerede derved sin berettigelse.

Den følgende præsentation af forløbet i den private institution er en helt anden historie. Her, skal det vise sig, var der derimod mangel på grundighed i analysen.

1. fase i den private institution

Jeg gik i gang med udviklingssamtalerne i den private institution, inden jeg var færdig med de 7 samtaler i den offentlige institution. Som sådan har forløbene tidsmæssigt været næsten synkrone, men med start i den offentlige institution. I fremstillingen af forløbet i den private institution er der, som nævnt ingen redegørelse for fremgangsmåde, og læseren henvises til foregående fremstilling af forløbet i den offentlige institution.

Udviklingsdialoger i den private institution

I den private institution blev der foretaget tre udviklingssamtaler, hvoraf den ene medarbejder stoppede kort efter. Jeg har valgt at se bort fra dialogen med den tredje medarbejder, der på det tidspunkt ikke arbejdede i organisationen længere. Selv om de to tilbageblevne medarbejdere således udgjorde et par, benævnes de i beskrivelser af forløbene af nemheds hensyn dog som gruppe.

Illustrative data

Der fremstilles ikke illustrative data fra udviklingsdialogen i den private institution, idet der ikke fandtes andre perspektiver end de, der allerede er fremlagt.

Ændringer

Jeg skal her starte med at ridse de fire faser i den operationaliserede problemløsningscirkel op:

- a) *Ændringer i identifikation af problem*
- b) *Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder*
- c) *Beslutninger om ændringer*
- d) *Handlingsændringer*

I forhold til den operationaliserede problemløsningscirkel identificeredes i udviklingsdialogerne en enkelt ændring i *overvejelser af alternative løsninger* (b-ændring). Medarbejder a gav under samtalen udtryk for en ændret opfattelse af et forhold:

AF: Så på den måde er det kun meget lidt, I har af overordnet ledelse?

Med.: Altså på en måde kan man også sige, det er lidt dumt af os, for når jeg sidder her og snakker om det, kan jeg da godt huske også, at dét at vi satte os ned sammen med lederen, og ville fortælle ham, hvordan det gik her, det gjorde jo også, at vi fik noget sammen, b og jeg. /ja/ Og så gjorde vi os noget klart, og jeg kunne høre, b sagde noget til ham, og hun kunne høre, hvad jeg sagde. Og så fik vi lidt snak, så på den måde er det egentlig dumt af os.

AF: Det vil sige, at han var en slags katalysator, for at I fik noget faglig udveksling.

Med.: Så det er da egentlig én af tingene, kan jeg godt se, der har gjort måske, at det er blevet mindre. Så havde vi selvfølgelig også Kirsten dengang. Det var jo også med til noget fællesskab, og det er da sikkert også derfor, jeg synes, det var så godt, at du skulle komme. Så får jeg sådan noget hevet ind.

AF: Så får I noget struktur, hvor I skal mødes?

Med.: Jamen også, så vi får noget at vide om hinanden, får noget i gang.

AF: - Men, når du siger, det er dumt...

Med: Ja, det ser jeg da lige pludselig nu, det er da én af de ting, der kunne gøre, at vi fik os sat ned, og hørte lidt på hinanden, og skulle sige mere vi og jeg og sådan...Det er da lidt dumt, at vi ikke har tænkt på det. Det var jo én af de måder, vi kunne have givet os selv lidt på, fordi her kan man jo ellers få alt: Man kan få betalt sine kurser, man får betalt kørsel, man får betalt maden. Man skal aldrig betale en kop kaffe selv, når man er ude i byen, vel. Så på den led får man jo alt. (Udviklingsdialog med a, privat institution: 11)

Set i forhold til problemløsningscirklen, kan man forstå denne passage som en delproces i højre side af cirklen, hvor der sker ændringer i overvejelser af alternative løsninger. Især det sidste afsnit i passagen, der starter med "Ja, det ser jeg da lige pludselig nu...", illustrerer opdagelsen af denne anden mulighed. Om opdagelsen af denne løsningsmulighed også havde baggrund i en ændring i identifikation af problemet, er vanskeligt at afgøre. I så fald kunne en hypotese være, at problemet med at være alene i medarbejderens bevidsthed, ikke tidligere havde haft forbindelse til graden af samspil med den overordnede leder, hvor denne forbindelse nu blev skabt.

Overvejelser efter intervention

I forløbet

For den private institution gjaldt det ligeledes, at jeg havde fået medarbejderne i tale om deres udviklingspotentialer.

Et par dage efter dialogen med den ene af de to "ledere" i den private institution, ringede den pågældende medarbejder til mig, fordi hun havde glemt et punkt i udviklingssamtalen. Ved denne lejlighed fortalte hun også, at hun havde haft det så godt resten af dagen (efter interviewet), og at hun virkelig havde fået noget. Hun tilføjede cirka sådan: "Man kommer til at finde ud af sit arbejde og blive mere glad af at sidde og sige de ting - man får overblik".

Efterfølgende

Vedrørende den ene medarbejders ovenstående udtalelse kunne en sådan oplevelse være begrundet i både metoden og den pågældende medarbejders tilstand. Selvom jeg senere fandt ud af, at denne medarbejder i et stykke tid havde været ude i nogle svære overvejelser i forhold til sit arbejde, og at oplevelsen dermed kunne begrundes i den enkeltes tilstand, kan det samtidig ikke afvises, at udviklingsdialogen gennem sin aktivt lyttende position har et opbyggende

potentiale, idet man bliver fastholdt i at formulere, hvad man kan.

Identifikation af individuelle udviklingspotentialer

Indhold af udviklingspunkterne og anden data

For de to medarbejdere i den private institution er de identificerede udviklingspotentialer gengivet nedenfor. De store bogstaver angiver klassificeringen, **F**aglig, **P**ersonlig, **S**amarbejds-mæssigt/**O**rganisatorisk og som angår **G**ruppen. Da der allerede på dette tidspunkt kun var to medarbejdere i denne institution, har jeg valgt at gengive udviklingspunkter fra begge. Der var på dette tidspunkt ikke sorteret eller prioriteret i punkterne, som spænder over et spektrum fra dybt personlige temaer til mere konkret håndterbare emner som at få lavet statistik.

1. okt. 2000

Individuelle UDVIKLINGSPOTENTIALER

Den private institution

Medarbejder a:

- | | | | |
|-----|---|---------|-----------|
| 1. | Blive bedre til at håndtere egne emotioner i forhold til specielt borderline-klienter. | F.P.(O) | |
| 2. | Få mere overblik over og forståelse af faserne efter opbygning af tillid. | F | G |
| 3. | Mere almen teori om ungdom. | F | |
| 4. | Holde fast og lave aftale med b om livshistorie. | S | |
| 5. | Tage fat i drøftelse af at læse hinandens resuméer (mere faglig støtte og kontrol + sammen om det ud ad til). | S/O F | G |
| 6. | Tro mod det, jeg ser og mærker (udad til - i mindre grad vende det ind ad). | P | |
| 7. | Holde fast i at bruge ledelsen (faglig udveksling o.a.). | O/S | G |
| 8. | Lægge billedet af "det firepattede uhyre" væk. Få konstruktiv billede af os selv (tilsammen). | S/O. | G |
| 9. | Tage stilling i fremtid om ny ansat eller ej. | O/S. | G. |
| 10. | Mærke egne behov og lyster i forhold til egen alder og faglig positionering. | P. F. | |
| 11. | Få lavet statistik. | F | G |
| 12. | Lære mere om computer og afgrænse sig - eget udgangspunkt. | F | |

Medarbejder b:

- | | | | |
|----|---|-----|----------|
| 1. | Holde fast i at vægten lægges i det socialfaglige (samarbejde ud ad til). | F | G |
| 2. | Udvikle sig fagligt i forhold til det terapeutiske plan. | F P | |
| 3. | Blive bedre til at håndtere unge med andre normer end egne, undgå at skubbe dem fra os. | F. | G |

4.	<i>I forhold til de unge: Fastholde og etablere lethed.</i>	F P	
5.	<i>Integrere viden og forståelse, så det kan bruges for mig, til at skabe større forståelse for de unges adfærd.</i>	F	
6.	<i>Fastholde at drøfte fremtidsperspektiver i balancen mellem det fælles og det individuelle. (Hvornår "vi" og hvornår "jeg"?)</i>	O/S	
7.	<i>Få mere fokus på den faglige del i faserne efter kontaktetablering.</i>	F	G
8.	<i>Balance mellem <u>være</u> og <u>handling</u> skal rykkes mere over på <u>være</u>.</i>	P F	
9.	<i>Integrering af egne behov i samspil med andre.</i>	P	

Det har været intentionen at få medarbejderne til at formulere sig "henimod" et mål eller en retning. I nogle situationer har det været et prioriterings spørgsmål, hvor megen tid, der skulle bruges, på at file formuleringerne til, således at de fremstod tydelige og klare. I nogle tilfælde, har jeg af hensyn til gruppeprocessen, prioriteret at gå videre, inden en optimal formulering var tilvejebragt. Derfor er der en vis variation i standarden for formuleringen af de enkelte udviklingspotentialer. Det skal nævnes her, at en lille del af bånd 1 (ca. 10 min.) er forstyrret af en boring, så det ikke kan høres.

Ændringer

I den private institution identificeredes i denne fase to problemløsningsændringer, én af a-typen og én af d-typen.

- | | |
|--|----------|
| <i>a) Ændringer i identifikation af problem</i> | <i>1</i> |
| <i>b) Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder</i> | |
| <i>c) Beslutninger om ændringer</i> | |
| <i>d) Handlingsændringer</i> | <i>1</i> |

For den ene medarbejders vedkommende drejede det sig om, at det ved gennemlæsning af udskriften var gået op for hende, hvor dårligt hun havde haft det. Dette havde forbindelse til problemer, som var blevet opdaget senere.

Åhhh - nå så har jeg snakket et helt afsnit om, hvor dårligt jeg har haft det, det er jo sådan noget der påvirker mig at læse, fordi nu kan jeg lidt bedre forstå det. Eller jeg tror i hvert fald også det har haft noget at gøre med den stemning, der har været her, og at jeg måske har kunnet mærke noget, jeg ikke vidste hvad var.

(udskrevet sekvens fra bånd 1, den private inst.: a)

Og senere:

Og hvordan jeg her efter sommer, siger til dig, det skal bare gå med os tre, og vi skal have det godt... så der er jeg i hvert fald overhovedet ikke klar over... Det synes jeg er lidt uhyggeligt at læse, ... (Ibid:a)

Det uhyggelige var her erkendelsen af i hvor høj grad, denne medarbejder havde vendt noget mod sig selv, som faktisk handlede om en andens uorden. Den ændring i identifikation af problem (a-ændring), der er tale om her, handler om erkendelsen af dybden eller omfanget af problemet.

Den anden medarbejder fortalte, at da hun læste udskriften, var det gået op for hende, at hun aldrig havde sagt så meget om, hvad hun var god til:

Tænk, ved du hvad, jeg bliver lidt optaget af første gang, jeg læste det: Jeg tror aldrig jeg har sagt så meget om, hvad jeg var god til, som her, i mit liv. Det var fandeme provokerende at læse. /Var det dét?/ Men det er ikke forkert! /Nej, det er rigtigt?/ Ja (griner) det var lidt interessant, det var meget for mig, det var virkelig blufærdigt, altså. /Men du synes, det er rigtigt?/ ja.

Denne medarbejder havde som det ses af citatet handlet anderledes end tidligere, dvs. d-ændring.

Medarbejderne i den private institution havde begge givet udtryk for oplevelser af metoden. Den første understregede igen under denne proces, hvor godt hun havde fået det af at have haft udviklingssamtalen:

Så kom jeg tilbage efter ferien, og jeg kan huske, jeg blev helt oplivet af at snakke med dig. Fordi jeg havde det faktisk sådan, at jeg gad næsten ikke komme på arbejde - og så den snak med dig, der fandt jeg ud af, Gud jeg kan godt lide mit arbejde. Så det har faktisk betydet meget for mig, mere end jeg sådan lige har vidst.

Dette foregik ikke i den offentlige institution.

Overvejelser efter intervention

I forløbet:

Én af mine sammenfatninger af processen ind til dette tidspunkt, hvilket jeg også sagde højt i processen sammen med medarbejderne, var at indholdet overvejende havde et fagligt præg. Desuden tænkte jeg, at de to medarbejdere var på et fagligt højt niveau, og at var utroligt åbne og reflekterede.

Efterfølgende:

Efterfølgende mener jeg, at de faglige perspektiver, der var centrale, havde et højere indhold af noget personligt, end jeg antog under forløbet. Potentialet lå måske snarere i en integration af

viden på det dybt personlige tilknytningsniveau. Med dette mener jeg, at der med den stærke personlige involvering, som behandlingen i den private institution bygger på, skabes en betydningsfuld objektrelation hos den unge. Denne indeholder en objektrepræsentation der i sin essens måske kunne beskrives ud fra en "god" mor (Evang, 1993: 15-17). Samtidig repræsenteres den unge på et dybt plan som objekt hos medarbejderen, og det er relationen til denne på det indre plan, der bliver udfordringen, og som jeg taler om, måske har været potentialet at integrere viden i forhold til.

Som jeg nævnte i indledningen til dette kapitel, havde den private institution henvendt sig for at spørge, om jeg ville ansættes som supervisor. Denne henvendelse har jeg set i bakspejlet formodentlig overset betydningen af. Hvilken betydning den har haft, er jeg ikke helt klar over, men det er et signal at sende, som jeg i dette tilfælde ikke har undersøgt grundigt nok. I stedet afviste jeg det blot med mine begrundelser herfor.

Mine overvejelser efterfølgende har bl.a. bestået af følgende: At rekvirere supervision er at signalere et behov, som måske går mere i retning af at arbejde med dybdegående personlige og faglige processer, end denne metode lægger op til. Dette giver anledning til overvejelser omkring metodens 2. fase, om den er for fastlåst, eller om man skulle anvende 1. fase uafhængigt af beslutninger om en 2. fase. Man kunne f.eks. forstille sig, at jeg og de var nået frem til at det var supervision, de havde brug for. Således kunne man her anklage min metode for at være for styrende, og dermed overse betydningsfulde processer pga. sin stærke "program"-orientering.

På afstand af processen efterfølgende kan jeg på båndene høre, at jeg har været meget fremme i stolen på et tidligt tidspunkt, hvor jeg allerede i transformationsprocessen har været i gang med at foreslå at præsentere dem for teoretiske perspektiver (lige efter b's transformation). Jeg har således været optaget af at bidrage med noget ved at handle, hvilket ikke skulle være fremherskende i 1. fase. I stedet skulle denne fase lægge vægt på analyse, og dermed lidt tilbagetrukket med afstand se på gruppen i sin helhed. Den ene medarbejder understregede faktisk meget tydeligt, at når hun skulle lære noget, havde hun brug for at integrere stoffet. Således var mit initiativ med at foreslå at præsentere teoretiske modeller allerede på dette tidspunkt både i strid med metoden, men også set i bakspejlet uhensigtsmæssigt i forhold til de læringsproblematikker, medarbejderne allerede har præsenteret mig for. Sandsynligvis kom jeg til at fodre dem med viden, som ikke kunne kobles op på det, de stod midt i, og som derfor ikke kan integreres.

Efterfølgende er min vurdering, at jeg har været rigeligt optaget af at give noget til de to medarbejdere, måske fordi de havde været gennem en meget hård proces inden denne. Der er naturligvis ikke i sig selv noget i vejen med at give, men min vurdering er, at det her gik ud over

kapaciteten til at se, hvad der var brug for. Hvad der mere dybtliggende kan have ligget til grund for den slags mekanismer skal jeg komme mere samlet ind på i kapitel 10 om kvalitet af projektet. Her vil jeg blot slutte, at jeg i dag ville have konfronteret og undersøgt supervisors forespørgslen, og ligeledes b's forbehold overfor projektet.

Placering af individuelle udviklingspunkter i zoner i den private institution

Indhold

Processen omkring placering af punkter i zoner tog forholdsvis lang tid i den private institution. Sammenligner man med den tid, der blev brugt i den offentlige institution, anvendes mindst dobbelt så lang tid i den private institution pr. medarbejder. Der til skal så siges, at begge medarbejdere i den private institution også havde fremlagt mange flere udviklingspunkter.

Nedenfor er grngivet alle zone placeringer fra den private institution, hvor begge medarbejdere havde placeret en hel del punkter i den nærmeste udviklingszone, altså den jeg havde kaldt zone 1. Angivelserne af (a) og (b) til højre henviser til de to medarbejdere.

1. zone

Blive bedre til at håndtere egne emotioner i forhold til borderline klienter.	(a) F.P.	
Tro mod det jeg mærker (ud ad til - i mindre grad vende det indad)	(a) P.	
Holde fast i at bruge ledelsen.	(a) O/S	G
Mærke egne behov og lyster i forhold til egen alder og faglig positionering.	(a) P.F.	
Holde fast i at lægge vægten på det socialfaglige (samarbejde ud ad til).	(b) F.	G
Udvikle sig fagligt i forhold til det terapeutiske plan.	(b) F. P.	
Balance mellem <u>være</u> og <u>handle</u> skal flyttes mere over på være.	(b) P.F.	

2. zone

Tag fat i drøftelse og læsning af hinandens resuméer (mere faglig støtte og kontrol + sammen om det ud ad til).	(a) S/O.F.	G
Få konstruktivt billede af os selv tilsammen.	(a) S/O	G
Lære mere om computer og afgrænse sig – eget udgangspunkt.	(a) F.	
Fastholde at drøfte fremtidsperspektiver i balancen mellem det fælles og det individuelle. (Hvornår "vi og hvornår "jeg").	(b) O/S.	

3. zone

Få mere overblik over og forståelse af faser efter opbygning af tillid.	(a) F.	G
I forhold til de unge: Fastholde og etablere lethed.	(b) F.P.	

4. zone.

Holde fast og lave aftale med b om livshistorie.	(a) S.	
Integrere egne behov i samspil med andre.	(b) P.	

5. zone.

Mere almen teori om ungdom.	(a) F	
Blive bedre til at håndtere unge med andre normer end egne, undgå at skubbe dem fra os.	(b) F.	G

6. zone.

Tage stilling i fremtid om ny ansat. (a) O/S. **G**

Få lavet statistik (a) F. **G**

Integrere viden og forståelse, så det kan bruges for mig til at skabe større forståelse for de unges adfærd. (b) F.

Få mere fokus på den faglige del i faserne efter kontaktetablering. (b) F. **G**

Det, der præger billedet i den nærmeste udviklingszone, er udviklingspotentialer, som er karakteriseret af en kombination af det faglige og personlige. Dog med et enkelt islæt af noget samarbejds-mæssigt/organisatorisk. I den 2. zone har det samarbejds-mæssige/organisatoriske perspektiv stor vægt dog med et enkelt fagligt punkt.

Ændringer

Der identificeredes én tydelig *ændring i identifikation af problem* (a-ændring) i denne fase i den private institution. Ændringen forekom på gruppeplan i forbindelse med en fordybelse af de individuelle udviklingspunkter, hvor begge medarbejdere ændrede opfattelse af egen adfærd overfor de unge. Ændringen var stærkt foranlediget af aktionsforskerens insisteren.

Med.b: *Man kan vel godt sige, at det er mere konstruktivt måske at udfordre dem på noget i stedet for at være fordømmende og moraliserende, hvad vi måske nogle gange kan komme til.*

AF: *Jo, jo, det er da klart. Det ville jeg ikke umiddelbart tro, I kom til at blive.*

Med.b: *Det gør vi begge to, det kan jeg garantere dig for (griner), det er ikke noget, vi er stolte af.*

AF: *Ja, ja, et øjeblik, ikke, men så kan I jo lave det om. /a-b: ja, ja/ Det vil jeg jo nærmere kalde konfrontation end fordømmelse. Fordømmelse er noget, man holder fast i, at det er sådan, du er, du bliver heller aldrig bedre mere fastlåst, noget andet end at konfrontere med sine emotioner.*

Med.a: *Ja, det er rigtigt.*

Med.b: *Det var pænere sagt.*

AF.: *Jamen, det er det da!*

Med.a: *Ja, men det er rigtig nok, altså når man har siddet i månedsvis, og én har sagt: "Jeg vil også gå til håndbold", ikke, og det bare aldrig bli'r, og hun aldrig kommer afsted, selv om jeg siger, at jeg vil følge dig, og jeg vil køre dig og skal vi undersøge og bla. bla. bla., og så til sidst siger: "Ved du hva', jeg tror ikke, du vil til håndbold" "Jamen, det vil jeg i næste uge". "Jamen, hvorfor vil du ikke i denne her uge?" ikke altså...*

AF: *Det synes jeg, er konfrontation mere end fordømmelse.*

Med.a: Det kan jeg godt se. Ja, det kan jeg godt se.

Med.b: Mmm.

Ud over denne ene ændring i identifikation af et problem var der flere punkter, der formuleres om under denne proces, ligesom der var punkter, der blev kategoriseret anderledes. Om dette samtidig var udtryk for ændringer i identifikation af problem, er svært at afgøre.

Overvejelser

I processen:

I processen noterede jeg mig, at det var svært at afgrænse placeringen af punkter. Jeg havde svært ved at nå processen på den afsatte tid, og jeg kan huske, at jeg havde en fornemmelse af, at det gik noget langsomt, også iberegnet de mange punkter der var på dagsordenen i den private institution.

Efterfølgende:

Når jeg har hørt båndene igennem, hvor vi har foretaget disse placeringer af punkter, forekommer processen mig ligeledes langsommelig. F.eks. forekom der lange drøftelser (op til 10 min.) af, hvor det enkelte punkt skal placeres. Set i bakspejlet var det sandsynligvis begrænset, hvad disse zoneplaceringer eksplicit havde af betydning for det senere forløb. Derfor giver det anledning til overvejelser af tidsprioriteringen af denne proces.

En anden observation, når jeg har hørt lydbåndene igennem påny, er at drøftelserne af punkternes placering flød ud i endnu en proces, hvor vi beskæftigede os med punktets substans. Denne "anden omgang" virker nogle steder som en gentagelse af den forrige proces - til andre tider lyder den mere som en videre fordybelse i problematikken. Underordnet hvad, er denne udflydning en bevægelse væk fra "dagsordenen", "programmet". Min primære position var måske reelt mere over i den aktivt lyttende position i stedet for en mere strukturerende og igangsættende position.

En af grundene til, at denne proces bevægede sig uden for programmet, var, at én af medarbejderne serverede en ny problematik, som var dybt personlig. Dette tyder på, at der var skabt et tilstrækkeligt fortroligt rum, til at komme frem med den type af problematikker. Sætter man dette i relation til den forrige proces, var det, der foregik måske, at medarbejderne forsøgte at "trække processen" over i den retning, de oplevede at have behov for, hvilket man jo ikke kan fortænke dem i. Samtidig bidrog dette måske til at gøre processen mere langsommelig.

Prioritering af udviklingspunkter i den private institution

Indhold

På mødet, hvor prioriteringerne skulle foregå, eksperimenterede jeg med at anvende de forskellige "billeder", der var skabt bl.a. overblik over medarbejdernes zoneplaceringer samt punkter, de havde kategoriseret som Gruppe punkter. Fremlæggelsen af disse "billeder", som skulle fungere som et slags grundlag, gik der en del tid med.

Medarbejderne i den private institution gjorde ligesom i den offentlige institution deres prioriteringer i enrum. Deres prioriteringer korresponderede ikke iøjnefaldende med de punkter, der var placeret i nærmeste udviklingszone for nogle punkters vedkommende nærmere tvært imod. Placeringen af punkterne ser derfor ikke ud til at have nogen nævneværdig indvirkning på medarbejdernes stillingtagen til, hvilke punkter de prioriterer at ville arbejde med. Nedenfor er gengivet de punkter, som de to medarbejdere hver især prioriterede højest, her kaldet A-prioriteterne:

A-prioriteter, den private inst.:

Medarbejder a:

Få mere overblik over og forståelse af faser efter opbygning af tillid.

Zone nr.

(3) F. **G**

Medarbejder b:

Få mere fokus på den faglige del i faserne efter kontaktetablering.

(6) F. **G**

Holde fast i at lægge vægten på det socialfaglige (samarbejde ud ad til).

(1) F. **G**

I forhold til de unge: Fastholde og etablere lethed.

(3) F.P.

Balance mellem være og handle skal flyttes mere over på være.

(1) P.F.

Yderst til højre er angivet numrene på de zoner, hvori punkterne er placeret.

Medarbejder a valgte på eget initiativ, at der var punkter, som ikke skulle med i prioriteringen i dette projekt. Disse havde hun valgt at tage stilling til på anden vis, hvilket hun fremlagde sammen med sin prioritering. Medarbejder b fortalte, at hun arbejdede med de mere personlige punkter andet steds, da hun lige var startet på en terapeutisk uddannelse.

På dette møde var det ligeledes aftalt, at jeg skulle præsentere en teoretisk model til forståelse af arbejdet med unge, som jeg var i gang med at udvikle. Modellen tager kort sagt udgangspunkt i princippet om repræsentation af selv og andre fra objektrelationsteoriene, som jeg har været inde på tidligere.⁶¹ Denne præsentation foregik som sidste del af mødet efter prioriteringerne.

⁶¹ Modellen er fremlagt i skitseform i bilag 7. Princippet om repræsentation søges udstrakt til gruppe- og organisationserfaringer samt værdier, som er stærkt forbundet med den kultur og samfundsposition, man har som erfaringsgrundlag.

Ændringer

A's stillingtagen omkring resterende punkter kan karakteriseres som c-ændringer, nemlig beslutning om ændringer. Det vil sige, at der i denne fase var tale om fire beslutningerne på individplan, som var følgende:

- At tage punkt 1 op i supervision de følgende gange som tema.
- Lave aftale med b om at blive sat ind i livshistoriemetode.
- Bruge den overordnede leder til drøftelse af fremtid.
- Lave aftale med b om beslutning omkring statistik.

Ud over disse var der ikke ændringer at spore.

Overvejelser

I processen

Under processen var jeg lidt famlende i forhold til denne proces med at prioritere punkterne, eller rettere forbindelsen fra den forrige proces med at placere punkterne og til denne. Jeg forsøgte at finde mønstre eller tendenser i den måde, medarbejderne havde placeret de enkelte punkter i zonerne, hvilke jeg som sagt præsenterede på dette møde. Allerede i forløbet havde jeg en fornemmelse af, at der ikke rigtigt kom noget ud af en sådan proces.

Efterfølgende

Set i bakspejlet var disse forsøg på at finde tendenser eller mønstre i placeringen af punkterne et lidt febrilsk forsøg på at skabe mening i noget, som måske ikke havde en mening. Jeg eksperimenterede lidt uden rigtigt at nå frem til andet resultat, end at det virkede noget fortænkt at holde styr på alle numrene og placeringerne på én gang. På et tidspunkt havde jeg f.eks. udledt noget for så at opdage, at jeg havde anvendt de forkerte numre, altså punktnumre istedet for zone-numre. Dette viste blot, at jeg ikke selv kunne holde styr på systematikken, og det virker efterfølgende temmelig grinagtigt, omend jeg oplevede det noget pinligt i selve forløbet. Jeg forsøgte mig ikke med den slags i den offentlige institution.

Sammenholdt med vurderingen af processen i forrige afsnit giver det faktum, at de to medarbejdere i den private institution tilsyneladende ikke anvendte bevidstheden om nærmeste udviklingszone i prioriteringen af udviklingspunkter, anledning til overvejelse om det at placere punkter overhovedet har en berettigelse i metoden virkesanalyse. Hvis delprocessen skal være der, må det i hvert fald nøje klargøres, hvad mål og mening er i forhold til helheden i processen. Et andet spørgsmål kunne være, om dette med den nærmeste udviklingszone egner sig til at gøres eksplicit, og således anvendes som konkret åben model, eller om perspektivet i stedet udelukkende skulle anvendes som en indbygget tankegang i tilgangen til arbejdet med udvikling og læring.

Under dette møde var min position som aktionsforsker i tilbageblik mere styrende end meningen var med metoden. F.eks. konkluderedes på et tidspunkt under dette møde, at de faglige punkter var fremherskende. Dette blev faktisk modsagt af den ene medarbejder, som oplevede, at hendes punkter var mere personlige, hvilket jeg hørte på, men iøvrigt ikke lod til at tage nogen konsekvens af. Her er det svært at bortforklare aktionsforskerens forsøg på at trække i en bestemt retning.⁶² Et andet udsagn, som der blev lyttet til men ikke blev draget ind i undersøgelsesprocessen, var at begge medarbejdere kom i tanke om *nedslidning* som et problem ved dette arbejde. Det viste sig, at begge medarbejdere var optaget af, hvad det relationsorienterede arbejde krævede, og hvordan man kunne løse nedslidningsproblemet. På mødet foreslog jeg, efter at have lyttet, at det skulle drøftes på baggrund af den præsenterede model, hvilket dog ikke blev fulgt op.

Erfaringerne fra den intervention, som bestod af teoripræsentation, bibragte set i tilbageblik nogle præciseringer af den måde, teoretiske perspektiver må indgå på i forhold til intentionerne med 1. fase i virkesanalyse. Det kan være hensigtsmæssigt at præsentere teoretiske perspektiver i 1. fase, men fordi denne fase først og fremmest har et afdækkende sigte, må disse først og fremmest tjene til forståelse af praksis processer, som er umiddelbart oplevede for medarbejderne, og som ligeledes har direkte relevans til afklaringsprocessen i 1. fase, sådan som det var tilfældet i den offentlige institution, da gruppeteori perspektivet blev præsenteret til forståelse af gruppens adfærd på video-optagelsen. Relaterer teorierne ikke direkte til afdækningen, opstår der fare for det, som skete i den private institution, nemlig at fokus flyttede sig fra væsentlige problematikker i processen, som derfor ikke blev undersøgt grundigt nok. Under præsentationen virkede medarbejderne i den private institution dog optagede af det teoretiske perspektiv, hvilket peger i retning af, at der har været et potentiale i at inddrage teoretiske perspektiver.

Identifikation af gruppens potentiale

I den private institution bestod denne fase ligesom i den offentlige institution af to møder. Dog var det sidste møde samtidig en del af 2. fase. Jeg har valgt at tage det med her, da valget af praksisfelt til observation først var klarlagt her.

Indhold (1. møde)

Til næste møde, hvor der skulle besluttes et fokus for 2. fase (identifikation af gruppens potentiale), var det aftalt, at både medarbejdere og konsulent skulle overveje på forhånd samt evt. præsentere et konkret forslag.

⁶² Der vendes senere tilbage til denne tendens samt mulige årsagsforklaringer.

Mødet startede med medarbejdernes præsentation af deres synspunkter og idéer, hvorefter mine fulgte.⁶³ I den private institution var medarbejdernes vurdering af potentialet identisk med min. Begge parter mente, at fokus samlede sig om følgende to punkter:

- 1) Faserne i relation med de unge efter *tillidsopbygning*.
- 2) Ungdomsteori.

Medarbejderne kunne fortælle, at de var i gang med at planlægge nogle undervisningsdage i egen organisation, som bl.a. skulle indeholde ungdomsteori. Da teoretiske oplæg heller ikke gerne skulle udgøre en stor del af dette forløb, var det således oplagt at fokusere på punkt 1:

Faserne i relation med de unge efter *tillidsopbygning*.

Jeg havde medbragt et konkret forslag til fremgangsmåde. Forslaget lagde op til at starte med en introduktion til teoretiske perspektiver, der skulle fungere som analyseramme. Forslaget indeholdt med udgangspunkt i den enkelte klient følgende fire punkter:

1. Hvad er målet?
2. Hvilke faser har du/I sammen med klienten været igennem? (Evt. Mahlers faser)
3. Hvordan "ser den unge ud" indvendig og udvendig i forhold til Mahlers teori, Erikson samt min tidligere omtalte model?
4. Hvilke faser skal du igennem? Hvad skal de bestå i? Hvad gør du konkret?

Idéen med disse fire punkter var, at de kunne fungere som systematik på feedback møderne, således at den overordnede struktur for 2. fase i metoden skulle fastholdes, hvor der skulle tages udgangspunkt i en form for observation af et udvalgt praksisfelt. Som det ses af ovenstående, blev der her i den private institution lagt op til en plan med et mere omfattende samt i højere grad på forhånd fastlagt teoretisk perspektiv på analyserne end i den offentlige institution.

De teoretiske perspektiver, som jeg havde planer om at præsentere, var følgende:

1. Mahlers teori om individuation og separation
2. Eriksons teori om ungdomsfasen's centrale placering i et menneskes udviklingsforløb samt enkelte perspektiver fra Thomas Ziehe pædagogiske anvisninger.
3. Min egen model til forståelse af det sociale arbejde med unge (modellen, skitseret i bilag 7)
4. Nygrens forståelse af praksisfelt og mål-orientering.

Da jeg havde præsenteret forslaget om disse fire vinkler, udtalte medarbejder a, at hun syntes hun fik megen energi af at høre om det. Derefter diskuterede vi forskellige muligheder for

⁶³ Under dette møde var båndoptageren ikke tændt den første time. Da jeg opdagede det under mødet kompenseredes med et referat umiddelbart efter mødet.

praksisfelter, der kunne observeres. Der var forslag om at anvende bandede telefonsamtaler som empiri, mens et andet forslag var, at jeg skulle observere et forløb, hvor nogle unge samt den ene medarbejder skulle tage dykkercertifikat. På mødet her satsede vi på det første, og aftalte at medarbejderne skulle undersøge de tekniske muligheder. Desuden blev aftalen, at vi holdt et møde, hvor de fik præsenteret de omtalte teoretiske perspektiver, samt lavede de sidste aftaler for 2. fase.

Ændringer (1. møde)

På dette møde identificeredes ingen ændringer i problemløsning. Der var derimod en del udveksling af viden f.eks. om hvem, der kunne være emner til at holde oplæg om ungdomsteorier i den private institutions organisation, hvilket dog ikke kan karakteriseres som ændringer i problemløsning.

Overvejelser (1. møde)

I forløbet

Efter mødet vurderede jeg, at der var lavet en plan, der passede godt med de potentialer og behov, der var i den private institution.

Efterfølgende

Jeg undrer mig i bakspejlet over, hvad der var årsagen til, at jeg i den private institution endnu en gang fik lagt op til at præsentere teoretiske perspektiver, inden de konkrete observationer var i gang. Det er indlysende, at det hænger sammen med, at jeg har vurderet, at medarbejderne i den private institution fagligt kunne få udbytte af at relatere til teori, der endnu ikke var koblet på situationer/oplevelser. Om denne vurdering holdt, er spørgsmålet.

Indhold (2. møde)

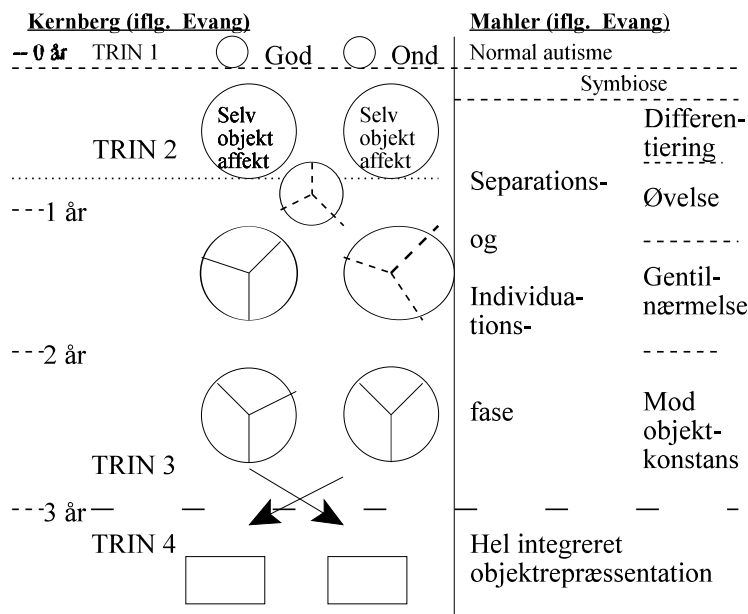
Dette møde blev ikke optaget på bånd, da det overvejende bestod i oplæg fra mig.⁶⁴ Mødet blev i første omgang aflyst, men blev afholdt ca. seks uger senere. Inden mødet, var jeg blevet ringet op af medarbejder a, som fortalte, at det ikke kunne lade sig gøre at bruge telefonsamtalerne som empirisk grundlag. Derfor skulle vi på dette møde, ud over de teoretiske oplæg, nå at finde frem til et andet praksisfelt. Efter nogle korte drøftelser blev det besluttet, at der skulle observeres på et forløb, der samtidig med at være en del af et dykkerkursus også var både et forberedelses- og opfølgingsmøde til en tur for de unge.

De teoretiske perspektiver, der blev præsenteret som ramme for analyserne skitseres meget kort

⁶⁴ I dag synes jeg, det er indlysende, at dette møde skulle have været optaget, da det var en del af processen, og der derfor skulle have været skabt mulighed for at identificere ændringer.

her.⁶⁵ Hovedteorien, der blev præsenteret, og som skulle fungere som perspektiv på faserne efter tillidsopbygning, var Mahlers teori om individuation og separation (Mahler, 1988), koblet med Kernbergs bearbejdning af objektrelationsteoriene.⁶⁶ Det skal fremhæves, at medarbejderne tidligere havde arbejdet med en forståelse af de faser, de gik igennem sammen med de unge.

Denne forståelse er beskrevet i en evaluering, og består af fem faser.⁶⁷ Det var ikke intentionen at droppe disse faser, men derimod at koble ekstra teori på, så forståelsen af faserne kunne udfoldes. Nedenfor er gengivet en forenklet model af Mahlers og Kernbergs faser.



Figur 29: Faser (overordnede) hos Kernberg og Mahler iflg. Evang (1988)

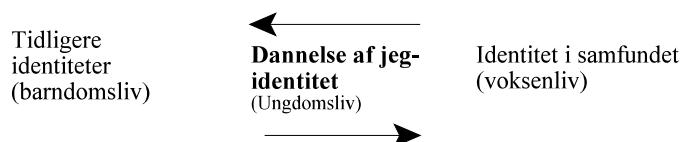
Det centrale anvendte perspektiv fra Mahler var samspillet mellem individuation og separation, mens der fra Kernberg hentedes udviklingsperspektiver på samspillet mellem repræsentationer af objekt, selv og affekt samt det "gode" og det "onde" spor. Herefter blev dele af Erik Eriksons faseteori præsenteret med hovedvægt på ungdomsfasens opgave. I Eriksons teoriunivers har alle faser karakter af krise, hvorfor der til hver fase hører en overskrift indeholdende en dikotomi. For

⁶⁵ Teoriene udfoldes ikke her, da det har minimal relevans for dette forskningsprojekt. Der henvises til Evang (1988), Igra (1989), Mahler (1988), Kernberg (1980).

⁶⁶ Fremstillingen af Kernbergs teori var baseret på Anders Evang (1988), mens Mahlers teori tog udgangspunkt i samme og Mahler (1988).

⁶⁷ Af hensyn til anonymisering er henvisning og beskrivelse af faserne udeladt.

ungdomsfasen er overskriften: *Identitet contra sammenblanding af roller*, hvor opgaven er *dannelse af jeg-identitet*. Ungdomsfasen's placering er illustreret i figur 30 nedenfor.



Figur 30: *Ungdomsfasen placering hos Erikson. (Min illustration)*

Erikson skriver om jeg-identitet:

Følelsen af jeg-identitet er således den konsoliderede forvisning om, at den indre identitet og kontinuitet, der grundlagdes i barndommen, svarer til den identitet og kontinuitet, man står for i andres øjne, noget der fremgår af de håndgribelige løfter om en "karriere", en fremtid. (Erikson, 1971:246)

Som aktuelt ungdomsperspektiv anvendtes en artikel af Thomas Ziehe, som specielt gav bud på relevante pædagogiske strategier ved årtusindskiftet. Ziehe udtrykker sine anvisninger således:

Tilspidsning til eftertænsomhedssituationer, hvor kognitiv omhu, detektivisk tankeanstrengelse bliver afprøvet, og hvor den erfaring pludselig kunne dukke op, at opbygningen af en ny orden i hovedet kan føre til glæde og stolthed.

Tilspidsning til situationer med social perspektivovertagelse, hvor jeg lærer at artikulere mine behov, men hvor jeg også lærer situativt at se bort fra mine egne perspektiver. Indsigten i mangfoldigheden af syn på verden i mulighederne for selvdistantering og selvvalg vil også kunne opleves som en berigelse.

Tilspidsning til situationer med kropsoplevelser, hvor man gennem kropskoncentration, kropsarbejde og kropsudtryk især vil kunne erfare aspekter som tempo nedsættelse, ro fortrolighed. Kropsoplevelsen sætter det yderst sårbare sammensyningssted mellem ydre og indre i spil. (Ziehe, 1998:88)

Især det sidste perspektiv omkring kropsoplevelser relaterede sig til det pædagogiske aspekt af dykkerkurset.

Ændringer (2. møde)

Der identificeredes ingen ændringer her, hvilket ikke er overraskende, idet der ingen optagelse er. Jeg har til gengæld gjort mig nogle notater om, at der på dette møde herskede en vis passivitet fra medarbejdernes side, hvilket kan betegnes som en ændring i medarbejdernes position eller engagement i projektet. Det kan dog ikke umiddelbart sættes i forbindelse med ændringer i problemløsning.

Overvejelser efter intervention

I forløbet

Min oplevelse af medarbejderne som passive eller mindre engagerede på dette møde bestod bl.a. i, at specielt medarbejder b havde sin opmærksomhed på mange andre ting, end det vi var i gang med. F.eks. var b i gang med at snakke i telefon, da jeg kom, og blev ikke færdig før 20 minutter efter, hvilket betød, at vi ikke kom i gang før. Dette gav mig anledning til følgende overvejelser: De to medarbejdere havde for det første helt tydeligt travlt, og var optaget af mange ting. Selv om det ikke var nyt, var det alligevel udpræget på dette møde. For det andet oplevedes det måske ikke relevant med disse teoretiske perspektiver, med andre ord havde de måske ingen udbytte af det, der foregik. Jeg overvejede, om jeg skulle snakke med dem om det, men valgte i stedet at give mig i kast med observationerne, da jeg mente, at relateringen til det konkrete ville være mest konstruktivt i denne situation.

Vedrørende min egen del i denne udvikling bibragte denne oplevelse nogle tanker omkring min rolle som aktionsforsker. I forhold til intervention i praksis kan man tale om to roller: En slags "konsulent"-rolle og en forskerrolle. Som "konsulent" er man overvejende optaget af, at medarbejderne skal have noget ud af det, mens man som forsker er optaget af at undersøge noget, man selv og måske andre er optaget af. Disse to formål er ikke nødvendigvis sammenfaldende, hvilket jeg skal vende tilbage til i de efterfølgende overvejelser. Efter nogen diskussion med mig selv besluttede jeg mig til i højere grad at tage forskerkasketten på, og interessere mig for, hvad denne situation kunne bibringe af viden om metoden. Den foreløbige lærdom, der syntes at kunne drages af denne, var at teorifremlæggelse, som metode i faglig udvikling optimalt skal foregå i nær tilknytning til konkrete situationer.

I forbindelse med aflysningen af dette møde begyndte nogle tanker at spire, omkring hvad der karakteriserer henholdsvis en privat og en offentlig institution. Mødet blev aflyst p.g.a. akutte problemer med en ung, som medarbejderne var nødt til at tage sig af. Dette var sket én gang før. Jeg oplevede generelt, at de private medarbejdere var mere pressede end de offentlige. Møderne var ofte blevet afbrudt af telefoner i den private institution, og medarbejderne havde jo også talt om nedslidning. En hypotese begyndte at udvikle sig omkring generelle forskelle på private og offentlige institutioner, som laver socialt arbejde.

Thyssen (1997) taler om, at der hersker forskellige mål og værdier på forskellige markeder eller funktionssystemer, som det kaldes i Thyssens terminologi.⁶⁸ Figur 31 viser Thyssens liste over funktionssystemer i det danske samfund. Organisationer fungerer og identificerer sig indenfor disse forskellige funktionssystemer (Thyssen, 1997: 23). Hvert funktionssystem har nogle koder, som tjener til, at kommunikationen kan foregå uden at skulle starte forfra hver gang, og derfor skal der ikke herske for megen usikkerhed om koderne. Generelt kunne man placere organisationer, der laver socialt arbejde indenfor *pædagogik*. Her er det “barnet” eller klienten, der er i centrum for opgaverne til forskel fra f.eks. videnskab, som har sandhed som mål.

MARKEDER I MODERNE SAMFUND

<i>OMRÅDE:</i>	<i>MÅL:</i>
Økonomi	Penge
Videnskab	Sandhed
Politik	Magt
Massemedier	Nyhed
Teknik	Effektivitet
Jura	Legalitet
Religion	Tro
Pædagogik	“Barnet”
Kunst	Indtryk/udtryk
Intimitet	Kærlighed

Figur 31: *Markeder og mål.* (Thyssen, 1997:24)

Den begyndende hypotese gik på, at socialt arbejde, som i Danmark bliver privatiseret, må definere sig indenfor andre funktionssystemer end udelukkende *pædagogik*. Der melder sig andre krav til, hvilke områder man må beskæftige sig med deriblandt økonomi, som i en privat organisation har en mere direkte forbindelse til arbejdsindsats og afsætning af produkter. Helt konkret var hypotesen, at det private sociale arbejde må rykke i retning af i højere grad at definere sig indenfor økonomi og teknik. De fremherskende mål og værdier er her *penge* og *effektivitet*. Der skal senere vendes tilbage til denne hypotese.

Efterfølgende

Efterfølgende har hypotesen udviklet sig, og i den samlede analyse i kapitel 9 er der gjort rede for empirisk funderede tendenser, som relaterer sig til denne forklaringsmodel.

⁶⁸ Thyssen er inspireret af Luhmanns systemiske samfundsteori.

Et aspekt, der giver grund til overvejelser i denne proces, er valget af praksisfelt. Hvilken konsekvens havde det, at man valgte et så gruppe- og aktivitetsorienteret felt, som dette forløb var? Det var planen, at der skulle være fokus på de faser, som den enkelte unge gennemløb med sin kontaktperson. Her ville telefonsamtalerne have afspejlet en anden form for direkte personlig kontakt mellem medarbejder og ung, end den der kunne foregå i en gruppe, hvor bestemte aktiviteter var i højsædet. Der vendes tilbage til dette i fremstillingen af 2. fase.

En sidste del, der skal berøres til slut i 1. fase, angår de ovenstående overvejelser omkring "konsulent"- og forskerrolle. Jeg er efterfølgende tilbøjelig til at konkludere, at det forskningsmæssige resultat af dette forskningsprojekt har været størst, der hvor implementering af virkesanalyse har givet mindst udbytte for medarbejderne. Der er lært mest om metoden og dens implementering af forløbet i den private institution, hvor læringsudbyttet, som det skal ses i de videre fremstillinger, for medarbejderne var mindst. Hvis dette paradoks generelt hersker, er dette endnu et argument for at anvende aktionsforskning som forskningsmetode i udvikling af metoder i det sociale arbejde. På én gang animerer det til at kaste sig ud i eksperimenter, man ikke helt kan overskue på forhånd, mens det samtidig udfordrer aktionsforskerens krav om praktisk udbytte for deltagerne.

Sammenfatning af 1. fase i den private institution

Indhold

Vedrørende praktiseringen af de forskellige primære positioner i delfaserne er vurderingen blandet. I udviklingsdialogerne praktiseredes den aktive lytning efter intentionen, mens der i de efterfølgende faser forekom nogle afvigelser fra intenderet praksis. Allerede efter identificeringen af de individuelle udviklingspotentialer kom der forslag om at præsentere teoretiske modeller. Dette på trods af at det ikke ligger i intentionen med denne delfase, hvor den primære position skulle være konfrontation omkring de individuelle udviklingspotentialerne. Senere i første fase præsenteredes oven i købet en del teori, hvilket i sig selv ikke går imod metodens intentioner, da teori tjener analyse. Analysen, og dermed teorien i den sidste del af 1. fase, skulle blot have drejet sig om afklaring af gruppepotentialer, hvilket ikke var tilfældet. Den store teoripræsentation var tiltænkt 2. fase, men blev blandet sammen med processen i 1. fase, da beslutninger om praksisfelt trak ud.

Ændringer

I den private institution identificeredes i 1. fase udelukkende ændringer på individuelt niveau, ligesom ændringerne ikke umiddelbart virkede som dele af større gennemgribende processer, men derimod udgjorde små indbyrdes uafhængige ændringer. Ændringerne fordelte sig over de første fire faser, og er nedenfor gengivet samlet i stikord:

<i>Udviklingsdialog:</i>	1b	Ny mulighed i samspil med leder.
<i>Identifikation af indiv. potent.</i>	1a	Erkender dybde af eget handle/tanke mønster.
	1d	Fortæller i højere grad, hvad pgl. er god til.
<i>Placering af punkter i zoner:</i>	1a	Erkender egen handling som konfrontation.
<i>Prioritering af punkter:</i>	4c	Beslutter:
		- Tager punkt op i supervision som tema.
		- Lave aftale om møde med kollega.
		- drøfte fremtid med overordnede leder.
<i>Identifikation af gruppe potentiale:</i>	0	- Aftale med b om beslutning vedr. statistik.

Det skal understreges, at der her er en fejl, der kan påvirke billedet, idet det sidste møde i delfase 5 - identifikation af gruppens potentiale - som tidligere nævnt ikke blev optaget på bånd. På baggrund af de notater, jeg har, er der dog ingen grund til at tro, at der skete betydelige ændringer.

Som det ses, var den største koncentration af ændringer under prioriteringen, hvor medarbejderne skulle foretage prioriteringer i enrum, og samtidig udmøntede disse ændringerne sig som nye beslutninger, der blev taget. Selv om der lå en proces forud, der også dannede grundlag for disse beslutninger, fristes man til at konkludere, at der tilsyneladende blev udvist stor effektivitet omkring beslutninger under selvstændigt arbejde i denne institution. Dette kunne give anledning til overvejelser omkring denne gruppes læringsstil.

Overvejelser

I den private institution var der i modsætning til i den offentlige institution en tendens til manglende analytisk grundighed overfor tvivlsspørgsmål på gruppeplan. Anmodningen om supervision blev ikke genstand for undersøgelse af, hvad det betød for medarbejdernes behov og måske deltagelse i projektet. Ligeledes blev heller ikke identificeringen af gruppens potentiale i samme grad genstand for undersøgelse, selv om der f.eks. var store afvigelser mellem prioriterede punkter og de punkter, der lå i den nærmeste udviklingszone. Således kunne det have været diskuteret og måske i højere grad klargjort, hvad denne institution havde behov for aktuelt.

Et andet aspekt er beslutningen om praksisfelt. Her kunne en mere konfronterende diskussion af, om det pågældende praksisfelt faktisk egnede sig til det besluttede fokus måske have bidraget til en mere grundig stillingtagen til valg af praksisfelt.

Sammenfatning af 1. fase i de to institutioner

Formålet med denne sammenfatning af 1. fase er at trække nogle centrale forhold frem fra 1. fase's empiri. Nogle af de problematikker og overvejelser, der fremføres her, virker sandsynligvis for læseren uafsluttede. Det skal derfor understreges, at overvejelserne fortsætter afhandlingen igennem og samles i den sammenfattende analyse og konklusion i kapitel 9.

Indhold af problematikker

Overordnet må man sige, at på trods af anvendelse af samme metode i de to institutioner, med variationer forstås, udgør forløbene i de to institutioner to vidt forskellige processer, som også havde forskelligt indhold. Ser man på de individuelle udviklingspunkter, var der for det første iøjnefaldende forskelle på, hvad medarbejderne på det organisatoriske og samarbejds-mæssige niveau var optaget af i de to institutioner:

På det *organisatoriske felt* var medarbejderne i den private organisation optaget af den store frihed, det giver at arbejde indenfor denne organisation, og hvor meget man selv kan bestemme. Samtidig gav medarbejderne udtryk for, hvor hårdt det også var, at der ikke var mere kontrol eller flere rammer, der kunne give tryghed i organisationen. I den offentlige organisation var det nærmest modsat. Her var man optaget af, at man på det organisatoriske plan havde mange begrænsninger. Som det sås af forløbet i første fase, var medarbejderne endog med til selv at skabe yderligere begrænsninger.

På det samarbejds-mæssige plan oplevede medarbejderne i den private organisation at føle sig meget alene, og talte i den forbindelse om nedslidning. I den offentlige institution havde man i nogle situationer problemer med at være for mange.

På det *faglige* niveau fyldte - i den private institution - problematikker i forhold til det relationsbaserede arbejde med de unge. En del af udfordringerne lå i den meget personlige og langvarige kontakt til de unge, hvilket gav sig udslag i faglige problematikker, som var tæt forbundet til egne personlige tilknytningsmønstre. Denne vægtning af den personlige del fremstod mere tydelig efterfølgende end under forløbet. I den offentlige institution lå udfordringerne i højere grad i det udprægede kollektive behandlingskoncept. Til de fremhævede faglige problematikker knyttede der sig da også i højere grad samarbejds-mæssige/organisatoriske problematikker, som havde tendens til at overskygge det faglige aspekt.

I den offentlige institution blev det besluttede fokus for 2. fase:

“Hvordan håndterer vi modstand?”

I den private institution skulle der arbejdes med:

“Faserne i relationen med de unge efter *tillidsopbygning*”

Ændringer

Både omfanget og indholdet af de ændringer, der skete i de to institutioner i 1. fase, var vidt forskellige. Mens der i den offentlige institution identificeredes to ændringer på gruppeplan, som bestod af ændringer i både a-, b- og c-delen af problemløsningscirklen, identificeredes ikke gruppeændringer i den private institution. Her var det i højere grad enkelte fra hinanden løsrevede a- og d-ændringer på individniveau, der prægede billedet.

Overvejelser i forhold til 1. fase

Den *store forskel på forløbene i forhold til ændringer* giver anledning til overvejelser omkring årsager til dette. Der er flere forhold, der kan danne forklaring: Ét kunne være, at fastholdelse af de primære positioner i delprocesserne var størst i den offentlige institution, og at dette i sig selv sikrede afdækning af centrale problematikker. En anden forklaring kunne være, at der er forhold, som fra aktionsforskere side overses og ikke undersøges. At der ikke sker store ændringer i 1. fase i den private institution, er måske heller ikke forventeligt med det afdækkende formål for denne fase. På den anden side forekommer det sandsynligt, at netop afdækning af centrale problematikker og potentialer ville medføre erkendelser og dermed ændringer, og flere forhold i forløbet i den private institution tyder på, at et stærkt personligt aspekt knyttet til det faglige potentiale overses.

Gældende i begge institutioner var, at der i nogle dele af 1. fase herskede en vis *mathed eller passivitet under møderne*. En årsag kunne måske findes i metodens struktur og opbygning, nemlig at dele af 1. fase måske ikke oplevedes relevante og meningsfulde, og at 1. fase måske i det hele taget oplevedes lang i relation til det umiddelbare udbytte. I den afdækkende fase kan det imidlertid være vanskeligt at afgøre, om passiviteten foruden metodens struktur ligeledes kunne være begrundet i det besvær, der kan være forbundet med erkendelser af egne problematikker, i dette tilfælde gruppeproblematikker.

Under forløbet i den offentlige institution var *konflikter* flere gange trådt frem, den ene gang mellem leder og gruppen, og den anden gang mellem leder og en enkelt medarbejder. Dette udfordrer for det første håndteringen af sådanne konflikter fra aktionsforskere side. Dernæst kunne der ligeledes stilles det spørgsmål, om metoden er medvirkende til at skærpe konflikter i gruppen. I så fald kunne det eventuelt have at gøre med at virkesanalyses udgangspunkt er ved de individuelle interviews, samtidig med at metoden har sit fokus på gruppen.

Erfaringer med *anvendelse af teoretiske perspektiver* gav anledning til overvejelser omkring to forhold ved præsentationen, dels timingen i forhold til afdækningsforløbet og dels kompleksitetsgraden i de perspektiver, der anvendtes og præsenteredes.

Endelig kunne der stilles spørgsmålstegn ved, om det *valgte praksisfelt* i den private institution relaterede tilstrækkeligt til det potentiale, der var i fokus.

Kapitel 6

2. fases forløb

Indledning

Dette kapitel indeholder fremstilling af forløbet af 2. fase i begge institutioner. I begge institutioner bestod denne fase af skiftevis observationer af et praksisfelt og feedback møder med personalegruppen, nærmere bestemt 3 observationer i hver institution med tilhørende feedback møder. Strukturen i dette kapitel er ligesom i sidste kapitel bygget op om en kronologisk gennemgang af de enkelte processer. I fremstilling af delprocesserne anvendes samme struktur som i fase 1:

- *Illustrative data/fremstilling af indhold*
- *Ændringer i problemløsning*
- *Overvejelser efter intervention*

Den operationaliserede problemløsningsmodel anvendes ligeledes her som udgangspunkt for identifikation af ændringer i problemløsning. I fase 2 forløbet er det i modsætning til i fase 1 muligt at forholde de identificerede ændringer til det fokus, der i hver institution blev opstillet som et resultat af forløbet i fase 1.

2. Fase i den offentlige institution

Fremgangsmåde ved observationer

I den offentlige institution var spørgsmålet, medarbejderne havde opstillet: "Hvordan håndterer vi modstand?" Dette spørgsmål indeholdt ligeledes intentionen om at blive bedre/dygtigere til at håndtere modstand. At fokus var opstillet, som et spørgsmål var set i bakspejlet i god tråd med, at der i denne fase lægges op til en fælles undersøgelse af et felt i praksis. Det fælles aspekt i fremgangsmåden bestod bl.a. i den arbejdsfordeling, at jeg observerede, mens medarbejdere og klienter leverede "materialet" gennem at lade deres samspil observere. På feedback- møderne var der højere grad af deltagelse.

Inden observationerne gik i gang, var jeg på besøg i institutionen, hvor jeg fremlagde plan og fortalte om projektets formål til de unge, der var deltagere i det praksisfelt, der skulle være genstand for observation. Her fik de unge lejlighed til at stille spørgsmål. Selve observationerne

foregik ca. to timer ad gangen, hvor jeg var så lidt deltagende som muligt, som beskrevet i kapitel 3. Dette betød mere konkret, at jeg som regel placerede mig i et hjørne og forsøgte at gøre mig så usynlig som mulig. F.eks. undgik jeg øjenkontakt med både de unge og medarbejderne og kiggede ofte ned i mine papirer. Med mindre nogen henvendte sig direkte til mig, tog jeg således den udenforståendes position.

Til observationen, skulle der udvikles en *observationsguide*. I relation til observation lister Maaløe (1996) fire forhold op, som er vigtige, at undersøger/forsker holder øje med:

- *Hvem gør hvad for/sammen/imod hvem,*
- *hvornår, hvordan og*
- *under hvilke betingelse, samt*
- *stadig at minde sig selv om, hvad andre med en anden baggrund i stedet kunne lægge mærke til "her og nu".* Maaløe (1996:157)

De ovenstående to første dele betragtes i data-genereringen i dette projekt ud fra et horisontalt perspektiv, således at der fremstår en kronologisk fortælling om, at først så gjorde A det i forhold til B, og så gjorde B dette i forhold til A osv.⁶⁹

Det første punkt, som handler om dels det handlende subjekt, mennesket, og dels samspillet mellem de pågældende mennesker, kræver en tilsvarende dynamisk ramme at forstå og observere ud fra. Den dynamisk teoretiske rammeforståelse, der anvendes her er den psykodynamisk systemteoretiske, som jeg har præsenteret i kapitel 4. De enkelte mennesker gav jeg bogstaver som navne. I forhold til første del af andet punkt, "hvornår", drejer det sig om at få beskrevet timingen i de handlinger, som subjekterne foretager ikke mindst i forhold til hinanden, mens "hvordan" er et krav om at beskrive handlingerne mere detaljeret, hvilket dels kan kvalificere argumentationen for en tolkning, men samtidig også være med til at rejse tvivl i kraft af en højere grad af eksplicitering.

Det tredje punkt, som omhandler betingelserne eller konteksten, er yderligere en faktor eller faktorer, som bidrager til hele samspillet i en given situation, og dermed stiller yderligere krav til den dynamiske ramme, som de forskellige faktorerers samspil kan forstås ud fra. Dette klares her med en redegørelse for konteksten. Vedr. det fjerde og sidste punkt, stiller dette sig lidt anderledes i aktionsforskning end i anden forskning, idet man gennem hele processen konfronterer sine resultater med de observerede deltagere. Observationerne har desuden den funktion i aktionsforskning, at de skal være med til at danne grundlag for forandringsprocesser,

⁶⁹ Det horisontale aspekt er omtalt i kapitel 3 i forhold til de to udviklingsforløb samt delfaserne.

hvorfor det er påkrævet, at observationerne giver mening for de involverede, hvis de skal have nogen nytte. I dette forløb foregår dialogen om observationerne og meningen på feedback-møderne med medarbejderne.⁷⁰

Ud over de fire punkter, er der i disse observationer lagt en vertikal vinkel i observationen, hvilken relaterede til det fokusspørgsmål, der var besluttet i fase 1. Det vertikale perspektiv går på tværs og fastholder, hvad det er, man er på udkig efter i observationen. Det er selvfølgelig nemmere sagt end gjort, for som Maaløe (1996) også nævner, er det jo ikke altid umiddelbart observerbart, hvad handlinger er udtryk for.

Observationsguiden kom på baggrund af ovenstående til at se således ud:

1) Hvilke subjekter er tilstede: A, B osv. er medarbejdere. a, b, c osv. er de unge kursister.

2) Hvilke omstændigheder er tilstede:

Hvad er sket før og efter i forhold til den enkelte og gruppen og institutionen.

3) Hvad gør de i forhold til hinanden hvornår:

Hvad gør A og B i forhold til a, b, c...som individer? (ca. tid)

Hvad gør a, b, i forhold til A og B? (ca. tid)

Hvad gør A og B i forhold til hinanden? (ca. tid)

Hvad gør a,b,c i forhold til hinanden? (ca. tid)

Hvad gør A og B i forhold til a, b, c som gruppe? (ca. tid)

4) Den vertikale vinkel lægges ind over:

I forhold til 2) indsamles hovedsageligt den data, som omhandler modstand (se uddybning ovenfor).

I den offentlige institution var det besluttet, at observationerne skulle finde sted i aktiviteten *temadage*. På det tidspunkt var den tidligere beslutning om at begrænse antallet af medarbejdere til to på hver temahold effektueret. Der blev aftalt tre observationer samt tre feedback-møder med medarbejderne.

Inden den første observation, havde den offentlige institution fundet frem, hvad de havde på skrift om *temadage*, og ligeledes hvad de havde skrevet om det overordnede mål. Det viste sig, at

⁷⁰ Der skabes ikke dialog med de unge om deres oplevelse af de forskellige situationer, hvilket men godt kunne have valgt, hvis man havde udformet metoden anderledes.

beskrivelser havde været under udarbejdelse et stykke tid og fremstod ufærdige. Men som medarbejderne understregede, var institutionen stadig i en konsolideringsfase, hvor alt ikke var samlet endnu. På grund af dette udgangspunkt, kom processen i dette forløb også til at dreje sig om at få klarlagt og beskrevet, hvad det mere præcise mål f.eks. var med *temadage*.

1. Observation

Indhold fra observation

Den horisontale del (punkt 1, 2 og 3) er stort set identisk med notater gjort under observationen, mens den vertikale analyse (punkt 4) består af en kombination af arbejdet under observation og efterfølgende refleksion og gennemgang af notaterne.⁷¹ Her i fremlæggelsen af den første observation er punkt 1) og 2) fra observationsguiden medtaget dels som illustrativt eksempel og dels fordi punkt 2) beskriver konteksten.

Ad 1) Tilstede er to medarbejdere A og B samt fire unge a, b, c, og d. Ca. en halv time efter start ankommer en praktikant C. Undertegnede er naturligvis også tilstede. På et tidspunkt forlader d lokalet (forklaring følger nedenfor).

Ad 2) Vi befinder os et stykke inde i et kursusforløb i den offentlige institution, som strækker sig over ca. fem måneder. Nærmere bestemt er vi på "historieholdet", som er et af de to hold, der er etableret under den fælles betegnelse "temadage". Disse temadage foregår to dage om ugen i den offentlige institution (man er på det samme temahold hele kurset igennem). På "historieholdet" arbejdes der både med egen historie og Danmarks historie gennem de sidste hundrede år. Bl.a. laver nogle af dem en slægtsbog, og de tager på besøg hos nogle af de unges ældre familiemedlemmer. De skal hver især tage sig af at fremlægge forskellige facts fra en bestemt ti-årsperiode af det sidste århundrede. Alle de unge samt nogle af medarbejderne har lige været på en uges skiferie.

Inden denne første observation, som er planlagt at skulle vare fra kl. 9-12, har jeg været på besøg en times tid, hvor jeg har mødt de unge fra holdet og fortalt om mine intentioner med observationerne.

Det første der sker, da jeg kommer ind ad døren, kl. ca. fem minutter i ni, er at B kommer mig i møde, og fortæller, at de lige har været på skiferie, og at de lige skal tage en morgenrunde på ca. et kvarter, og at det er bedst, at jeg ikke er med der i dag, da de unge har brokket sig tidligere, hvis fremmede har været med i morgenrunden.

⁷¹ Denne adskillelse er tilnærmet, idet den vertikale del også var fremherskende under observationerne.

Dette er jeg naturligvis indforstået med, og siger, at det er helt i orden. På opfordring fra B sætter jeg mig op i køkkenet, og får mig en kop kaffe, kigger mig lidt omkring, og læser lidt. Ca. 20 minutter efter kommer B og nogle unge ind i køkkenet, og jeg får besked om, at de har aftalt at mødes i lokalet (hvor de har temadage) kl. 9.30. B siger, at hun også lige skal ordne et par telefonopkald. (1. observ. off.:1)

Derefter følger notater i forhold til observation af forløbet, hvoraf den første sekvens bringes her som illustration af arbejdsmåde:

Ad 3) Kl. 9.30 bevæger jeg mig ned i lokalet, på det tidspunkt er A i gang med at lave the og sørge for at tage en bakke kopper med ned. Da jeg kommer ned er B i gang med at lave kaffe nedenunder. A og B render altså rundt og "ordner" eller "sørger for" sig selv og de unge.

Kl. ca. 9.40 går aktiviteten i gang.

Jeg bliver præsenteret, og til ære for dem, der ikke var tilstede, da jeg var ude for at fortælle om, hvorfor jeg skulle være der, får de en kort udgave. Ingen af de unge har spørgsmål i forhold til mig og min tilstedeværelse, så det bliver vi hurtigt færdig med. Det bliver også nævnt, at d går med overvejelser om at stoppe.

A og B lægger op til at drøfte, hvor gruppen er henne. A siger, at de (A og B) har snakket om, at der ikke er så meget energi i gruppen, og at de gerne vil snakke med a, b, c og d om det. A og B understreger, at vi skal have undersøgt, hvad der er energi i, og at det der er energi i, det beslutter vi.

a, b, og c siger, at de har haft energi i det, c har stadig energi, mens a og b siger, at de er energiforladte. De fremfører alle nogle grunde til, at de ikke har energi i øjeblikket (også c, som ellers mente hun havde energi). a er træt af, at andre bliver væk, og at hun på den måde kommer til at stå alene med, "man kan ikke regne med noget", "jeg kommer alligevel til at lave det hele". b nævner en slægtsbog, som hun er i gang med, men som hun tilsyneladende er kørt fast i. c fortæller, at det er svært for hende at slå op i bøger, og at hun faktisk har brug for hjælp til det.

B siger: "Måske skulle vi starte ved 0, starte forfra?" Dette protesterer a kraftigt imod, "efter alt det arbejde hun har lavet".

Det fremføres også af medarbejderne (A og B), at det kan være, at de unge har skullet lave alt for meget alene, og at de måske hellere skulle lave noget sammen. Dette forholder de unge sig ikke klart til.

a fremfører også, at det måske er meget nemmere for hende og d, da de jo begge har gået på gymnasiet. Derefter diskuteres det, om de unge kunne hjælpe hinanden med at slå op (i bøger). Dette forholder a sig noget afvisende eller opgivende til, for "jeg vil da godt hjælpe, men jeg er bange for, at jeg så kommer til at tage ansvar for det hele". (1. observ. off.: 1-2)

Både under observationerne og efterfølgende var der fokus på det vertikale snit, som i den offentlige institution drejede det sig om medarbejdernes håndtering af modstand. Den valgte strategi i forhold til at identificere modstand var, at jeg fokuserede på alt, hvad der så ud til at forhindre, at de planer, de unge og medarbejderne havde lagt sammen, kunne føres ud i livet. Jeg søgte en meget stringent stil, hvor det drejede sig om at beskrive to typer adfærd:

- Hvad bestod forhindringsadfærden i? (verbale udsagn, fysiske bevægelser)
- Hvad foretog medarbejderne sig i forhold til denne adfærd? (håndtering af modstand)

For di sigtet med observationerne i denne sammenhæng var medarbejdernes læring, blev der lagt ekstra vægt på det sidste perspektiv. I begyndelsen af processen anvendtes både begrebet modstand og forhindringer, men disse begreber blev udfoldet gennem arbejdet med observationer og dialog med medarbejderne. Nedenfor er gengivet fra observation og analyse de steder, hvor der identificeredes forhindringer:

Steder, hvor man kan tale om modstand:

1. Hele oplægget fra medarbejderne om *mangel på energi*. (s. 1) Jeg opfatter mangel på energi som modstand. Derfor er det første eksempel på modstand hele oplægget til drøftelsen fra begyndelsen af mødet på holdet kl. 9.40.
2. a der er træt af, at *de andre ikke møder op*. (s. 2)
3. d, der fremfører besvær ved *samarbejde med ikke-studenter*.
4. b, der *ikke kan nå at lave slægtsbog*.
5. b, der *vil se "Løvernes Konge"*
6. Den *hyggelige lidt slappe sludrestemning*, der hersker efter pausen.

Direkte anmodning om hjælp (ikke modstand):

7. c, der har besvær med opslag, beder faktisk direkte om hjælp. Her er der ikke tale om modstand. Hun er måske den, der yder mest for at komme videre med sin opgave.

Håndtering af modstand:

Vedr. 1)

- Oplægget: Det, der er energi i, beslutter vi. (s 1 n)
- Måske skulle vi starte ved 0? (s 2)
- Formulerer oplevelser for de unge, eks: Måske har vi lavet for meget alene hver især. (s. 2)

Vedr. 2)

- Insisterer på, at a skal arbejde med eget besvær, tilbyder hjælp. (s 2)

Vedr. 3)

- Svar til d: Vi har ikke tid i dag, men inden onsdag (A).
- Svar til d: Det du synes er besværligt kan sagtens lade sig gøre (C).
- Til d: Jeg er ikke sikker på, at det er godt, at du skal være med, når du ikke er afklaret (B).
- a,b, og c bliver bedt om at forholde sig til spørgsmål om d skal være her.

Vedr. 4)

??????????

Vedr. 5)

- Det er vist rigtigt, at vi snakkede om at slappe af over middag. Jeg ved ikke om vi kan nå det.

Vedr. 6)

- A forsøger at relatere b's billedsnakken til slægtsbogen.

Vedr. 7)

- Spørger, om de unge kunne hjælpe hinanden.

(1. observ. off.: 3-4)

Hvordan analyserne blev anvendt i forhold til medarbejderne uddybes i næste afsnit om det første feedback-møde.

Ændringer

Ved 1. observation identificeredes ingen ændringer.

Overvejelser efter intervention

I forløbet

Efterfølgende da jeg sad med mine notater, og fik identificeret adfærdsforhindringer og håndteringer, begyndte jeg at spekulere på, hvilket perspektiv man kunne forstå observationerne i. Herefter begyndte der at tegne sig en skitse til en model, som blev præsenteret for og drøftet med medarbejderne på efterfølgende feedback-møde. Modellen fremstilles i næste afsnit.

Efterfølgende

Benævnelsen *feedback møder* er begyndt at genere mig, idet den ikke synes helt dækkende for, hvad der skulle foregå. Måske har jeg selv været for optaget af at give feedback, forstået på den måde, at der kunne ligge yderligere læringspotentialer i, at medarbejderne i højere grad selv i

dialog havde udviklet eksempelvis modeller til perspektivering. En mulighed var at omdøbe møderne til *dialogmøder*.

1. feedback-møde

Fremgangsmåde

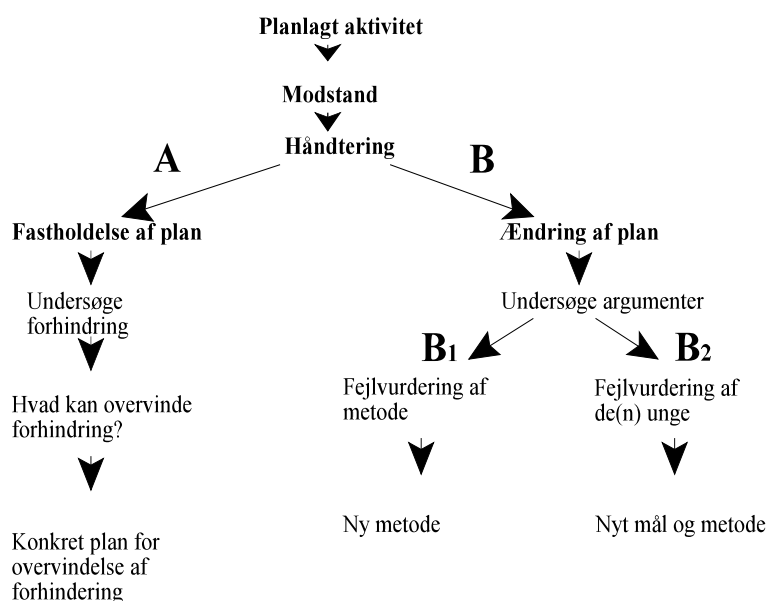
Tilgangen til feedback-møderne udvikledes i løbet af processen. Første gang læste jeg højt, hvad der var af notater omkring hele forløbet med det formål, at de øvrige medarbejdere skulle kunne skaffe sig et overblik over, hvad der var foregået. Efterhånden læste jeg blot passager op, eller koncentrerede fremlæggelsen omkring de steder, hvor der for den offentlige institutions vedkommende var tale om håndtering af modstand.

Indhold af mødet

Mødet startede med at jeg præsenterede en dagsorden, som bestod i:

1. Oplæsning af notater om forløb.
2. Fremlæggelse af modstandsadfærd (eksemplerne).
3. Fremlæggelse af medarbejdernes håndtering af modstand (eksemplerne).
4. Fremlæggelse af perspektiver på modstandshåndtering (modeller).
5. Relatering til egne udviklingspunkter.

Undervejs ændredes en smule på dagordenen, da perspektiverne blev fremlagt allerede efter præsentation af det første eksempel på modstandshåndtering. Punkt 1, 2 og 3 bestod i fremlæggelse af notaterne fra observationen (se forrige afsnit). Under præsentation af disse første punkter herskede der stort set énvejs-kommunikation, hvor medarbejderne lyttede opmærksomt. Efter fremlæggelse af perspektiver på modstand, blev kommunikationen mere dialogisk. De to modeller, som blev anvendt, er gengivet nedenfor (figur 32 og 33) sammen med en forklaring, som nogenlunde svarer til den, der blev fremlagt for medarbejderne. Modellen illustrerer tre måder at håndtere modstand/forhindringer på i forhold til at gennemføre en besluttet plan i pædagogisk arbejde. I aktiviteten *temadage* var planen som regel lagt i samarbejde med de unge.



Figur 32: Model for "Håndtering af Modstand" i pædagogisk arbejde. (Duus, i samarbejde med Den Offentlige Institution, 2001)

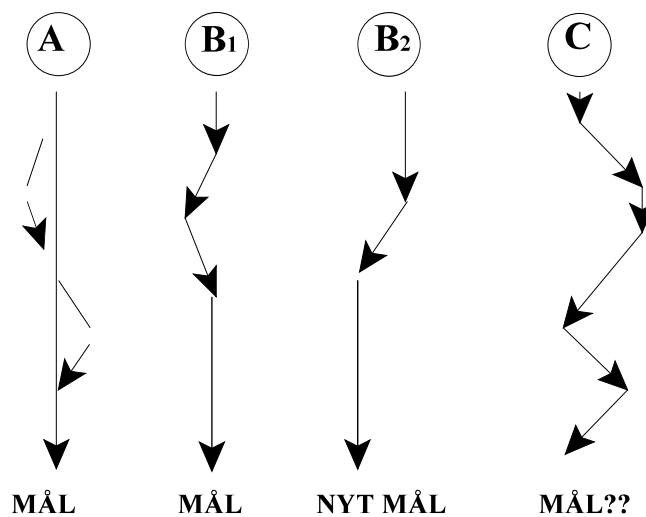
Teoretisk er modellen inspireret af det psykodynamiske modstandsbegreb samt mål-orienteringen fra Nygrens kvalitetsudvikling, som der er redegjort for i kapitel 4. I en freudiansk psykoanalytisk kontekst kan *modstand* forstås som *...et samlebegreb for alle de bestræbelser hos den analyserede, der modvirker bevidstgørelse og helbredelse* (Olsen & Køppe, 186:254). På et intrapsykisk plan kan man tale om, klientens bevidste eller ubevidste uvilje imod at fortrængte konflikter får adgang til bevidstheden.⁷² Ligesom der i psykoanalyse er lagt vægt på at bevidstgøre modstand og indre konflikter, arbejder denne model ud fra, at det i pædagogisk arbejde med de unge kan være essentielt at få forhindringer og substansen af disse frem i lyset. Modellen tager udgangspunkt i, at der er en mening med den plan, der er lagt, og at den er lagt ud fra professionelle faglige vurderinger af, hvad der skal til for at opnå bestemte mål samt ofte i samarbejde med de unge. Dette betyder ikke, at en plan ikke kan ændres, men der skal overbevisende og bevidste argumenter til for at ændre på den. Modellen tjener et bevidstgørende pædagogisk formål og afviser ikke, at der kan herske undtagelser, som ikke er indbefattet.

Hovedprincippet er, at man må undersøge en modstand eller forhindring (A) for at finde ud af, om det er en forhindring, der kan overvindes evt. ved hjælp eller støtte fra pædagogerne eller på anden vis. Fører undersøgelsen frem til, at det kan lade sig gøre, fortsættes ad A-sporet og det klarlægges hvordan. Er det ikke tilfældet, er der B-muligheden, at man må ændre på planen. Her

⁷² Denne udlægning er hentet fra *Psykologisk pædagogisk ordbog*, Gyldendal, 1997.

kan der være tilfældet (B1), at metoden, som implementeres gennem planen er fejlagtig eller utilstrækkelig. I så fald må man skifte metode og dermed plan. Er derimod B2 tilfældet, nemlig at man har fejlvurderet den unge, og derfor har sat mål, som er urealistiske eller af én eller anden grund ikke passer til den pågældende unges aktuelle situation, må man ændre på målet og dermed også metode og plan.

Som sagt afviser modellen ikke undtagelser, men hævder, at hvis man som medarbejder ikke kan placere sin håndtering af modstand i enten A eller B sporet, og samtidig f.eks. ændrer planer uden argumenter, er der sandsynlighed for, at man som medarbejder delvist har givet op i forhold til sin opgave. Dette kan resultere i, at man som medarbejder er henvist til en zig-zag kurs, hvor mål og mening fortoner sig i de fjerne - et C-spor, som er forsøgt illustreret i nedenstående figur.



Figur 33: Illustration af forskellige håndteringer af modstand. (Duus, i samarbejde med Den Offentlige Institution 2001)

- Bogstaverne i denne figur svarer til bogstaverne i den forrige, hvor man opsummerende kan sige:
- A: Der arbejdes med forhindringer hos den unge
 - B1: Der ændres på metoder og dermed plan, men ikke på mål.
 - B2: Der ændres på mål, metoder og dermed plan.
 - C: Mål og mening er diffuse, og medarbejder er måske hindret af egen opgivelse, modstand eller faglig utilstrækkelighed.

De perspektiver på modstand, der er illustreret i de to figurer ovenfor, blev koblet med eksempler fra observationerne. De to observerede medarbejders reaktion var meget forskellig. Én var meget begejstret og gav udtryk for, at det gav hende afklaring, mens den anden var mere opgivende.

Kollegerne blandede sig meget lidt. Efter en tids drøftelse med de to medarbejdere foreslog jeg, at de øvrige skulle finde deres individuelle udviklingspunkter frem og forholde de fremlagte perspektiver her til.

Alle havde nu kommentarer og var optaget af at koble perspektivet til egne udviklingspunkter. Ud af dette, var der to temaer, der stod tydeligt frem, som medarbejderne bragte på banen: For det første fremlagde én af de to observerede medarbejdere sit behov for at mødes med den anden omkring processen med de unge, og hun insisterede på, at de to medarbejdere skulle tale om deres fælles lederskab. Det andet tema handlede om balancen mellem terapeutisk og pædagogisk aktivitet i institutionen samt forskellen her på. Mødet sluttede lidt brat, da en medarbejder pludselig meddelte, at hun skulle nå at rydde op. Således nåede vi ikke at gennemgå alle observationerne, men besluttede at tage det med næste gang.

Ændringer

Under dette møde, identificeredes følgende ændringer:

- a) *Ændringer i identifikation af problem* 3
- b) *Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder* 3
- c) *Beslutninger om ændringer*
- d) *Handlingsændringer*

Alle disse ændringer foregik øjensynligt på et individuelt plan. Ændringerne er udtrykt i par af henholdsvis en a) og en b) proces og de relaterede sig alle til modstandsmodellerne. De to a og b par blev udtrykt af den ene af de observerede medarbejdere. Her i det ene eksempel blev perspektivering af modstand koblet sammen med praksisfeltet *temadage*:

Med.: Men jeg synes da, den er spændende den der med - altså få den med i hensigterne med temadagene, når vi møder modstand, være opmærksom på den kommer, og det er det vi skal arbejde med hele tiden, og når den dukker op så kigge på: Er det en modstand, en forhindring, der kan arbejdes igennem, hvordan kan vi komme til at fastholde det mål, vi har, eller er der sket nogle ting, der gør, at vi hvor vi må tage lederskab og sige: Det vi planlagde for to måneder siden, det kan ikke lade sig gøre, det må laves om. Det kan jeg godt se noget klarhed i. (Udskrevet sekvens fra bånd 8 den off:a.)

De andre medarbejdere forholdt sig med egne eksempler til modellen. Ét af de andre par af ændringer (a+b) blev udtrykt af én af kollegerne på følgende måde:

Med.: Altså jeg føler mig også meget ramt af de her ting. F.eks. ikke lade sig afspore, når andre bliver emotionelle. Jeg havde f.eks. en episode i går, hvor én af kursisterne havde

en del modstand mod et oplæg, jeg skulle komme med, ét vi havde aftalt, jeg skulle komme med. ...

Der tror jeg ihvert fald, at jeg nogle gange kommer til at reagere for hurtigt i det, og det tror jeg det bliver ude i tredje spor (C), ikke også - ude i opgivelsen. Men også meget let ryger over i: Nå men så må vi lige ændre. (ibid:a)

I forbindelse med den sidste udtalelse kom spontant mange samtykkende tilkendegivelser fra kollegerne. Om der var tale om en ny måde for gruppen som helhed at se på problemerne på, er vanskeligt at afgøre, men der var i hvert fald tale om en begyndende ændring på gruppeplan.

Overvejelse efter intervention

I forløbet

P.g.a. omstændigheder i institutionen, kom vi meget sent i gang, hvilket gjorde programmet meget presset. Der var mest aktivitet i medarbejdergruppen, da hele gruppen blev inddraget ved at relatere til egne udviklingspunkter. Efter dette møde var der flere, der kom og sagde noget til mig efter mødet, bl.a.: "Hvor længe skal du egentlig arbejde med os?" "Det her er jo kun en smagsprøve" "Hvordan kommer I videre?" "Det burde jo komme med over i personaletræning". Dette gav mig anledning til at tænke på, om der skulle arbejdes mere med den enkelte medarbejders forhindringer i forhold til dette, og besluttede at starte næste møde med at samle op i forhold til dette.

Efterfølgende

I forhold til balancen mellem ændringer i problemløsningsstrategi på individ- og gruppeplan kunne man fremføre følgende forklaring, som relaterer til tidsperspektivet i forløbet: Når nye perspektiver præsenteres i en gruppe, må man forestille sig, at læring på gruppeplan må indbefatte læring for både den enkelte medarbejder og gruppen. I følge Kolb kræver læring både en gribe proces (her begrebsliggørelse) og en transformationsproces. Transformationen, som skal foregå enten ved aktiv eksperimenteren eller refleksion, tager tid, og det var knapt, hvad medarbejderne havde på dette møde. Samtidig oplevede jeg medarbejderne som eftertænksomme, og for enkeltes vedkommende måske også med en smule modstand. En stemning, som mindede en smule om den, der herskede efter præsentation af video-analysen i 1. fase.

2. observation

Indhold fra observation

2. observation foregik en lille måned efter 1. observation. Følgende forhold blev observeret:

Måden, som medarbejderne forholdt sig til de unge på, var meget forskellig fra sidst. F.eks. lagde

A og B ud med en meget klar præsentation af en beslutning, som de havde taget i fællesskab, om at gruppen skulle besøge to museer, hvor de skulle på rundvisning. Herefter fulgte en kort drøftelse, hvor de unge fik lov at forholde sig til det. Der var et enkelt udsagn fra en medarbejder (A), som gik på, at hvis de unge mente, de fik ikke noget ud af det, så skulle de da ikke på museum. Dette virkede dog mere som en bevidst måde at gå med de unges modstand på end en villighed til afvigelse fra programmet uden argumenter. Beslutningen blev da også effektueret med de unges gode vilje.

Der var mere stille i lokalerne denne gang, og de unge sad enten for sig selv eller sammen med en medarbejder og arbejdede. Den fælles drøftelse og dermed fælles samvær var meget kortere denne gang. Enkelte steder i forløbet identificeredes modstand og håndtering af denne. Disse situationer, som var følgende, samlede jeg denne gang blot som situationer, hvor forskellige håndteringer kunne drøftes:

- Medarbejderne lagde op til dialog om, hvorvidt de skulle på museum, men ikke om at de skulle have hver sin vejleder. Er der begrundelse eller princip herfor?
- Usikkerhed om plancher, hvornår de skal laves. Håndtering af om de kan gå lidt mere foran eller hvad?
- Sociologisk/antropologisk effekt, at min tilstedeværelse påvirker medarbejdere?
- Er der er en afslutning på formiddagen eller arbejdes der videre over middag?

(2. observation, den off.:4)

Den markante forskel på, hvordan det var at være på historieholdet de to gange, gav anledning til at sætte fokus på nogle centrale problemstillinger omkring de faglige aspekter af aktiviteten temadage. Af disse centrale problemstillinger opstillede jeg tre dimensioner, som også relaterede til de temaer, medarbejderne bragte op sidste gang.

Diskussionspunkter: Forskellige dimensioner

1. Individuelt arbejde og samarbejde.
2. Pædagogisk arbejde contra terapeutisk arbejde.
3. Alt er til diskussion contra lederskab. (ibid:4)

Ændringer

I denne observation identificeredes ændringer i handling fra medarbejdernes side (d). Der var tre hovedændringer, som alle gjaldt både A og B.:

- a) *Ændringer i identifikation af problem*
- b) *Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder*
- c) *Beslutninger om ændringer*
- d) *Handlingsændringer*

3

For det første var A's og B's oplæg til gruppen og håndtering af gruppeprocessen helt anderledes end under første observation. Følgende var karakteristika, som adskilte sig fra første observation:

- A og B kom med fælles oplæg og plan.
- A's og B's plan blev sat til drøftelse men ikke uden argumenter.
- Planen fastholdtes

For det andet var A's og B's håndtering af de unges individuelle forhindringer i arbejdsprocessen ændret.

- Én medarbejder tog sig af én ung (i modsætning til flere medarbejdere eller ingen sidst)
- Det blev gjort eksplicit, hvem den unge skulle snakke med (vejlederfunktion).
- Den pågældende medarbejder tog tydeligt initiativ til at forholde sig til den unge.

Således virkede kontakten til både den enkelte unge og gruppen mere systematisk og offensiv.

En tredje ting, som var blevet effektueret var ændringer i A's og B's samarbejde udenfor gruppen. Den ene medarbejders initiativ til at intensivere samarbejdet om gruppen (på første feedback-møde) var helt tydeligt både besluttet og effektueret, idet det af fremlæggelsen fremgik, at planen var drøftet og besluttet af A og B.

Om ændringer i handling afspejlede ændringer i resten af problemløsningscirklen kan ikke afgøres alene på baggrund af observationen. Imidlertid var det sandsynliggjort, idet alle tre ændringer i handlinger relaterede sig til de temaer og perspektiver, der blev drøftet på feedback mødet inden denne observation, og som der identificeredes a- og b-ændringer i forhold til.

Overvejelser efter intervention

I forløbet

Efter denne observation var én af mine tanker, at det, der foregik mellem medarbejdere og de unge, virkede lidt stift og kedeligt. Der var ikke det samme liv som første gang.

Efterfølgende

De efterfølgende refleksioner i forhold til stivheden under denne observation har ført frem til følgende forklaring: Hvis medarbejderne var i gang med at indlære en ny praksis, kunne man forklare den noget stive ageren med Dreyfus-brødrenes teori om færdighedstilegnelse (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Det første stadium i denne teori betegnes som *novice*-stadiet, som er præget af indarbejdelse af regler til bestemmelse af handling. Novicen arbejder langsomt, fordi man er optaget af at holde sammen på reglerne. I stadium to, som kaldes *avanceret begynder*, indledes henvisning til situationelle aspekter, f.eks. gearskift på grundlag af situation, eksempelvis motorlyd. Henvisning til regler kunne f.eks. bestå i opmærksomhed på hastighed. En hypotese

kunne således være, at medarbejderne her befandt sig i overgangen fra stadium et til to, hvor der stadig skulle arbejdes meget efter “regler” (de præsenterede perspektiver på modstand), men hvor de så småt begyndte at få erfaring med situationer.

2. Feedback møde

Indhold fra mødet

Dette møde startede som alle andre møder med, at jeg præsenterede et programforslag. I dette var indarbejdet et punkt, hvor den enkelte medarbejder kunne fordybe sig i egne forhindringer (i henhold til overvejelser efter sidste møde). Dette afviste medarbejderne dog enstemmigt, men præsenterede mig i stedet for en situation, de gerne ville drøfte som eksempel på håndtering af modstand, hvilket jeg indvilgede i. I eksemplet havde to medarbejdere (de to observerede) været uenige om, hvad de skulle stille op, og var det stadig. Vi blev enige om følgende dagsorden, som kom til at se ud, som skitseret nedenfor.⁷³

- Undersøgelse af eksempel på håndtering af modstand.
- Præsentation af 2. observation.
- A's og B's overvejelser over tilsyneladende ændret arbejdsmåde på *historieholdet*.
- Mine spørgsmål fra 2. observation.

Undersøgelse af eksemplet varede ca. 40 minutter, hvilket betød, at over halvdelen af mødet blev anvendt til dette. Det ville spænde for vidt at præsentere eksemplet her, men kort sagt gik det ud på, at de to medarbejdere havde talt med nogle af de unge uafhængigt af hinanden. Den ene medarbejder havde først talt med én af de unge, hvor medarbejderen havde fastholdt planen. Derefter havde den anden medarbejder sidst på dagen talt med flere af de unge, hvor medarbejderen gik med til at ændre planen.

Undersøgelsen på feedback-mødet gik ud på flere ting: For det første skulle det klarlægges, om der overhovedet var sket en afvigelse fra planer (den ene medarbejder mente ikke rigtig, der var sket en afvigelse), samt hvori afvigelsen bestod. For det andet blev det undersøgt, hvilke argumenter der eksisterede for at ændre planen. Dette blev for det tredje holdt op imod hvilke argumenter, der havde været for at lægge planen, som den var lagt fra starten.

Det viste sig, at der var sket afvigelser fra planen. Argumentet for afvigelsen var “hensyn til gruppen” og ikke til den enkelte. Ved nærmere eftersyn viste det sig, at den pågældende medarbejder i forvejen syntes, det var urimeligt, at det gik ud over de “stabile”, når nogle af de

⁷³ Her kunne man problematisere aktionsforskernes egen afvigelse fra plan, hvilket gøres i afsnittet om overvejelser.

unge bare blev væk. Denne argumentation åbnede op for flere tilkendegivelser, bl.a. én af medarbejderne, som syntes, at de som medarbejdere gav for meget udtryk for utilfredshed overfor de unge, når nogen blev væk. Som han sagde:

Så sidder vi der til morgenmøde, og siger: "Hvor er det dog træls, vi kun er fem!" Jeg synes ikke, vi skal gå ind i det og tilkendegive hvad vi synes.

(udskrevet sekvens bånd 9, den off.:a)

En anden medarbejder påpegede "hensynet til gruppen" som en ubalance i dimensionen udfordring og omsorg, hvor hun mente, der blev taget for meget hensyn. Det, der kunne være konsekvensen af at tage for meget hensyn til de unge her, var at man måske fratog de unge den udfordring, det var at måtte forholde sig til den situation, hvor nogen, der havde ansvaret, udeblev. Alt i alt nåede den af medarbejderne, som havde foretaget afvigelsen, frem til, at hun var enig med de andre, når de sad og snakkede om det nu. Men som hun sagde:

Dét jeg kan mærke, der er enormt svært ved det her, det er, at jeg har brug for denne her snak. Jeg har brug for, at vi kan sætte os ned og få tingene vendt, så jeg kan komme til at forstå det. (ibid.:a)

De andre punkter blev gennemgået, hvor jeg præsenterede dem for de markante ændringer, jeg så. Begge medarbejdere gav udtryk for, at de havde det rigtig godt med den koncentration, de oplevede at have haft den pågældende dag. De fortalte iøvrigt, at der blandt de unge havde været en rigtig god stemning hele dagen, hvilket gav sig udslag i, at de fleste af dem var blevet på stedet længere tid og arbejdet videre selv.

Ændringer

Af ændringer i problemløsning på dette møde skete der én, der var tydelig, nemlig den ændrede holdning hos den ene medarbejder til den situation, som de to medarbejdere bragte frem. Ændringen var et udtryk for en a-ændring og en b-ændring.

- a) Ændringer i identifikation af problem 1
- b) Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder 1
- c) Beslutninger om ændringer
- d) Handlingsændringer

Medarbejderen formulerede til sidst selv konklusionen på denne måde:

Men jeg tror da, det er rigtigt, det er godt at sige, at styringsredskabet det er at holde fast i planen uanset hvad, og skal den ændres, så skal vi sætte os ned og få det undersøgt. (ibid.:a)

Det skal siges, at dette talte vi også om, da modellen blev præsenteret på første feedback møde, men det havde for denne medarbejders vedkommende kun været en del af læreprocessen, hvilket svarede til den del, der i Kolbs teori udgør gribeprocessen i læring. Overordnet bar dette feedback møde præg af den proces af læring, som Kolb kalder transformation, den operative repræsentation. Begrebsliggørelsen af modstand, som første feedback møde var præget af, blev anvendt til refleksion og sat i relation til et oplevet eksempel. At medarbejderne selv kom og præsenterede et eksempel, som de gerne ville have undersøgt, var måske et udtryk for behov for denne transformationsproces. Nogle af de afsluttende bemærkninger på det første møde havde da også været, at de ikke kunne have mere i deres hoveder.

Overvejelser efter intervention

I forløbet

Det var min vurdering, at forløbet omkring eksemplet præsenteret af medarbejderne - i forhold til læring - var en nødvendig proces. Mit forslag om at medarbejderne skulle have set på egne forhindringer, modsvarede åbenbart ikke medarbejdernes behov. Jeg havde checket det af, og de havde svaret klart nej.

Efterfølgende

Mine overvejelser omkring deres eventuelle behov for at se på egne forhindringer, ser jeg lidt anderledes på efterfølgende. De var set i bakspejlet ikke totalt forfejlede. Medarbejderne havde blot et forslag om en anden mere konkret måde at arbejde med dette på, en måde som relaterede sig direkte til konkrete oplevelser af en situation. Selv om det kun var én medarbejder, der åbenlyst demonstrerede ændringer i måden at se problemet på, er det min vurdering efterfølgende, at kollegerne var aktivt reflekterende i forhold til egne hindringer og situationer under hele processen. Således foregik der måske på dette møde også en transformationsproces på gruppeplan.

Den oprindelige dagsorden fik meget lidt plads på dette møde. Dette kan give anledning til overvejelser i forhold til argumenter for at afvige fra min egen plan. Set i forhold til modellen i figur 32 bestod afvigelsen fra planen i en ændring af metode og ikke af mål. Målet var kvalificering af medarbejderne i praktisering af håndtering af modstand. Dette mål blev holdt fast, mens metoden blev ændret fra individuel refleksion over egne forhindringer til fælles undersøgelse af et eksempel på konkret praksisudøvelse. Således afspejlede metodeændringen måske, at medarbejderne var klogere på deres læringsstil end aktionsforskeren.

Ekstra feedback-møde

Indhold af mødet

Den tredje observation blev aflyst pga. sygdom, men feedback-mødet blev afholdt som et ekstra,

da der stadig var observationer, der ikke var fremlagt. Samtidig havde medarbejderne bedt mig om at gennemlæse og give feedback på et papir, hvilket dette ekstra møde ligeledes blev anvendt til. De to formål blev koblet sammen.

Der blev taget udgangspunkt i papiret, som handlede om institutionens pædagogiske praksis, som var under tilblivelse, baseret på pædagogiske diskussioner med en underviser udefra. Medarbejderne ville have mig til at se på om, “vi gør det, vi siger, vi gør”, altså om de levede op til det, der stod i papiret. Dette var helt i tråd med udviklingsprojektets idéer om inddragelse af formulering af mål og metoder, og var derfor en mulighed for at knytte udviklingsprojektets proces yderligere til institutionens øvrige arbejde.

Tilgangen til feedback-en på dette møde, var at sammenholde papiret med nogle af de endnu ikke fremlagte observationer, koblet med en diskussion af, om medarbejderne levede op til papiret i det konkrete samspil med de unge. Den første feedback gik på, at papiret var formuleret meget overordnet, og at det derfor ikke var nemt at afgøre, om der i de konkrete situationer blev handlet efter disse overordnede formuleringer. Derfor blev der fremsat eksempler, som blev sat til diskussion.

Det første eksempel, der blev fremsat, blev relateret til formuleringen i papiret omkring *respekt*. Det blev påpeget, at der i én situation ikke umiddelbart blev vist respekt overfor én af de unge, dette mens de andre i gruppen var tilstede. En gruppeteoretisk hypotese, der gik på, at medarbejderne med deres håndtering af situationen trak gruppen væk fra det målrationalle felt, og dermed kunne være bidragende til at trække i grupperegressiv retning, blev fremsat. Feedback-en blev her koblet til nogle udtalelser fra en enkelt ung på institutionen. Denne havde insisteret på at tale med mig, hvor efter jeg havde sagt ja til at lave et interview med ham, som han gerne ville have, jeg anvendte i feedback-en til medarbejderne. Han havde oplevet flere gange ikke at blive respekteret. Umiddelbart efter denne feedback, var der total stilhed i medarbejdergruppen.

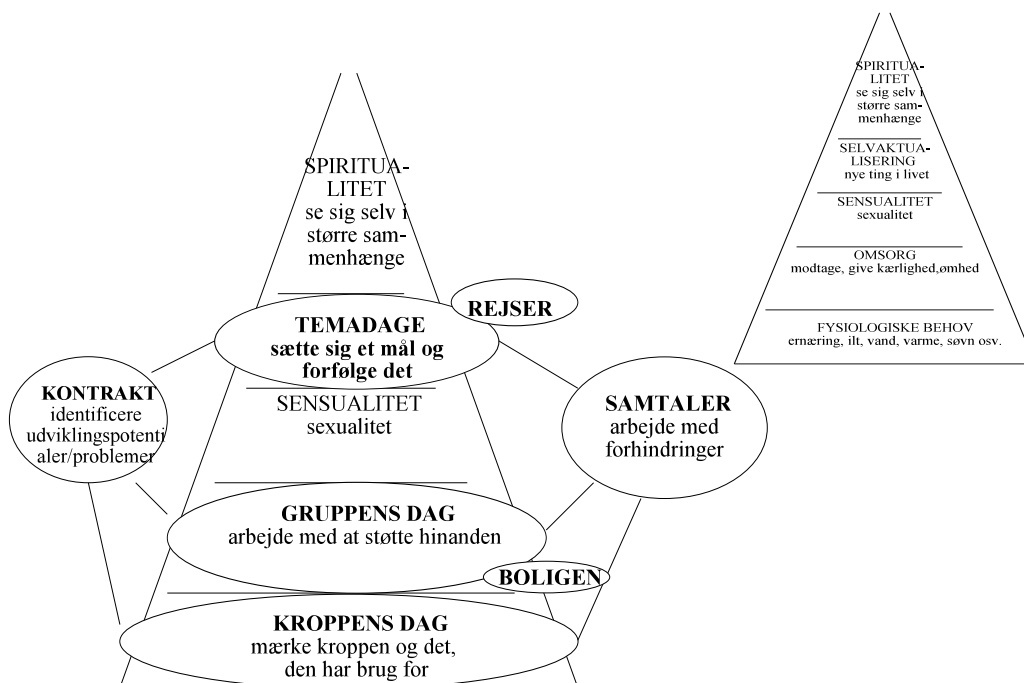
Et andet eksempel blev koblet til begrebet *tillid*, hvilket udviklede sig til en drøftelse af, hvem der skulle have tillid til hvem, og hvad der er centralt i etablering af de unges tillid til medarbejdere.

Under dette feedback-møde blev der arbejdet med at knytte nogle tråde sammen i forhold til institutionens arbejde. På baggrund af det omtalte papir, foldere, andre ufærdige delpapirer samt medarbejdernes udsagn og handlinger udarbejdede jeg i samarbejde med institutionen en figur, der skulle illustrere, hvordan de forskellige aktiviteter med de unge hang sammen med det overordnede mål for institutionen. Udgangspunktet blev taget i lederens formulering af formålet

med arbejde, som var

...at hjælpe kursisterne med deres personlige problemer, så de bliver i stand til at leve et, for dem, så godt liv som muligt. ... Vi skal støtte dem i en afklaring i forhold til fremtidig beskæftigelse, men også støtte dem i at se deres liv som en helhed og få det til at hænge sammen så godt om muligt m.h.t. bolig, familie, netværk og beskæftigelse. (notat om målsætning, 2001:2)

Lederens formulering lagde op til et helhedssyn på forskellige dele af menneskets liv, hvilket dannede bro til at figuren (figur 34) kunne inspireres af hovedtrækkene i Maslows behovspyramide.



Figur 34: Formål med kursus-aktiviteter i den offentlige institution. Frit efter Maslow (se f.eks. K.B.Madsen,1977)

I figuren, som blev præsenteret som løs skitse for medarbejderne, er der formuleret et mål med de forskellige aktiviteter. Stregerne illustrerer, at kontrakt og samtaler relaterer sig til alle de daglige aktiviteter ved det at beskæftige sig med klargørelse og bearbejdning af forhindringer. Medarbejdernes reaktion på denne model var for enkeltes vedkommende, at den gav god mening. Andre begyndte at udtrykke behov for at producere et papir, som var mere konkret end det, de var i gang med.

Ændringer

Der identificeredes på dette møde to typer ændringer på gruppeniveau, ændringer som koncentrerede sig om det samme tema. Desuden én eksplicit ændring på individniveau.

	Gruppe	Individ
a) <i>Ændringer i identifikation af problem</i>	1	1
b) <i>Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder</i>	1	
c) <i>Beslutninger om ændringer</i>		
d) <i>Handlingsændringer</i>		

Ændringerne på gruppeniveau bestod af en kæde af udtryk for ændrede opfattelser hos de enkelte medarbejdere, og foregik efter præsentation af det første eksempel vedrørende *respekt*. Efter flere minutters stilhed begyndte der at komme udtalelser, som gik på, at noget var blandet sammen i dén situation, at flere medarbejdere havde været irriteret på den pågældende unge gennem lang tid, at man godt kunne se, at medarbejderne blev personlige overfor den unge i stedet for at holde sig til det, de selv havde lagt op til, skulle drøftes i gruppen. Disse udtalelser var udtryk for ændringer i identifikation af problemet, og derefter fulgte overvejelser omkring andre løsningsmuligheder. F.eks. foreslog flere af medarbejderne, at man i stedet for at lukke munden på den unge ved at blive personlig, kunne bruge hans bidrag til at inddrage de andre i en diskussion. Der blev ikke udtalt beslutninger om ændringer, men medarbejderne udviste stor eftertænksomhed.

I forhold til præsentation af modellen (figur 34) var der, som nævnt, to tydelige reaktioner. For de som spontant gav udtryk for, at modellen gav god mening, må modellen eventuelt have bidraget til en ny måde at se deres opgave på altså en ændring i forståelsen af problemet. For de, der udtrykte behov for at producere et mere konkret samlet papir, måtte der enten være opstået et ekstra problem ved flere konsulenters samtidige tilstedeværelse, eller måske var et ønske om øget faglighed blevet tydeliggjort. Den ene ændring på individplan bestod i, at især én medarbejder gav udtryk for, at modellen for pågældende gav en ny og meningsfuld måde at forstå opgave og mål på.

Overvejelser efter intervention

I forløbet

Efter mødet noterede jeg mig, at medarbejderne havde anvendt modstandsbegrebet mange gange. To af medarbejderne gav udtryk for at have anvendt den måde at se deres samspil med den unge på. De to hovedreaktioner på modellen gav anledning til nogle overvejelser i forhold til dét at indvilge i at forholde sig til andre forløb, der er i gang i institutionen samtidig. Dette er et indbygget dilemma i udviklingsarbejde, for på den anden side kan projekter, hvis man ikke

forholder sig, forblive ukoblede forløb, som måske er interessante, men som i bedste fald ikke har nogen indvirkning på institutionens arbejde.

Efterfølgende

Den feedback, der blev givet omkring en situation med påpeget mangel på respekt for den unge, er jeg siden hen blevet klar over kraften af. Det er forståeligt, at der var stille nogle minutter, og egentlig er det overraskende, at der ikke var mere modstand hos medarbejderne. Måske kan det forklares med en kombination af, at medarbejderne var i stand til på det personlige plan at rumme ubehaget samtidig med, at der på pågældende tidspunkt efterhånden var opbygget en vis tillid til aktionsforskeren. I den forbindelse slog det mig, da jeg hørte båndet igennem, at min fremlæggelse af eksemplet og analysen virkede engageret men samtidig neutral på den måde, at det var sagen, der var engagement i og ikke nogle personer. Min "uskyldige" optagethed af emnet, som måske også skyldtes min undervurdring af kraften i temaet, har måske virket afsmittende på medarbejderne.

3. Observation

Indhold

Den tredje og sidste observation fandt sted knap 1½ måned efter den anden. Historieholdet var nu langt henne i forløbet og skulle holde en lille udstilling til et "åbent hus" få dage efter, hvor venner og familie var inviteret. Aktiviteterne bar præg af, at alt nu skulle være færdigt. I min observation af indledningen har jeg skrevet følgende:

Kl. 9.30 præcis går A og B i gang.

B siger, at de er lidt stressede, men at de lige må se på, hvad der mangler. (Virker også selv noget stresset).

Herefter følger en noget forvirret eller usystematisk forespørgsel fra A og især B til de unge, om de f.eks. har musik klar, om de mangler materialer osv.

Derefter afklares det fra A og B's side, hvem der har brug for at skrive på computer, da de kun har én til rådighed i dag.

B spørger ret hurtigt, mens A har en lidt mere rolig tilgang, og spørger, om nogen har brug for hjælp til noget. Lederskabet virker lidt usamlet, måske er det bare forskelligt tempo.

(3. observ. den off.:1)

Vedrørende identificering af håndtering af modstand vendte jeg igen tilbage til den mere stringente linje, hvor konkret forhindrings- og håndteringsadfærd blev skrevet op.⁷⁴ Der identificeredes fem steder, der kunne beskrives som modstandsadfærd. Den fjerde håndtering af

⁷⁴ Se mere vedrørende egen forskningspraksis under afsnittet om overvejelser.

modstand er ikke beskrevet her, da jeg bad den pågældende medarbejder om at lave en skriftlig fremstilling af sin håndtering. Dette var begrundet i, at hendes håndteringsproces indeholdt mange aspekter, som kunne fungere som et uddybende eksempel til læring for både hende og kollegerne.

Steder, hvor der identificeres modstand:

- 1) b siger: "Kan vi nå alt det?" s 1.
2. b har problemer med Danmarks-kort, det kan ikke kopieres: s. 2 ø.
3. A spørger a om hun har for meget materiale, det er som om A ikke er helt tilfreds med, at a sidder og læser og skriver hele tiden. Måske er der en modstand, som ikke er tydeliggjort?? s. 2 ø.
4. c, der ikke kan koncentrere sig og komme i gang. Du skal føre min hånd. Det er jo ikke, fordi det er svært, jeg er bare ikke i humør til det. s. 2 m.
5. b forsøger flere gange at få nogen i gang med at løse sit problem med Danmarks-kortet. s. 3 n.

Håndtering af modstand:

- Ad 1) Det er et spørgsmål om at komme i gang.
- Ad 2) A kommer med forslag og undersøger også sammen med b, om det kan kopieres.....resultat?
- Ad 3) A siger, at hendes løsning på for meget materiale er at droppe det.
- Ad 4) B har beskrevet det i et papir....
- Ad 5) C kommer med et nyt forslag: Køb et på tanken!

(3. observ, den off.: 4)

To hovedperspektiver gjorde sig gældende, som nedenfor er skitseret med kommentarer og henvisninger:

- 1 *Det at undersøge, hvad modstanden går på, i stedet for at bringe nyt ind:*
Eks.: 1) Kan vi nå det? Og 2) b's problemer med Danmarks-kortet. (Hvad blev slutresultatet?)
Hun har selv på et tidspunkt fremført en idé om at tegne et med løs hånd, hvordan forholdt I jer til det? 3) B's håndtering af c's opgivelse.
- 2 *Det at konfrontere eller tydeliggøre modstand.*
Det forbliver uvist om A og B er tilfredse med a's måde at løse opgaven på. (ibid:4-5)

Medarbejderne havde bedt mig fortsætte med at forholde mig til deres "papir", der var under udarbejdelse, og derfor knyttedes observationer og feedback til de tidligere omtalte pædagogiske diskussioner. Dette blev gjort gennem udledning af perspektiver, som kunne diskuteres i forhold til pædagogiske strategier:

- *At lære de unge at strukturere kaos eller stress:*

b`s udtalelse kunne tages som et symptom på manglende overblik (sammenholdt med den noget forvirrede ledelse i starten af dagen).

- *At være pædagog/vejleder på en måde, så man følger den individuelle tankeverden mere vidtgående (gå ind i den andens landskab sammen). Fordybelse.*

Man kunne have fokuseret mere på b`s egen idé om at tegne et kort på frihånd.

- *At forholde sig læringsmæssigt konfronterende til den opgave de har, således at forhindringer tydeliggøres, men ikke overskygger det hele.*

F.eks. i forhold til a, lærer hun nok af dette her, eller er hun bare i gang med at gøre det, som hun er god til i forvejen?

Andet eks. b, ville det være godt for hende at slippe rammen og tegne på frihånd, hvad vil I bakke hende op i??

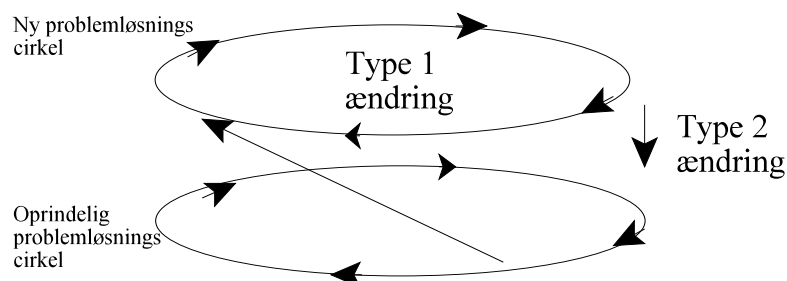
- *At give kollektive faglige input til processen, så de udfordres intellektuelt:*

Man kunne i dette tilfælde undervise noget i formidling, relateret til plancher, udstilling osv.

(ibid:5)

Ændringer

Set i forhold til medarbejdernes håndtering af modstand var der denne gang tale om en tilgang, som overordnet kunne beskrives som en mellemting mellem første og anden observation. Det vil sige, at der var tale om både vedholdende bevidst fastholdelse af plan, samtidig med, at der var situationer ind imellem, som ikke blev fastholdt. Denne udvikling kunne tyde i retning af, at perspektiverne på modstand var i en integreringsproces hos medarbejderne, således at perspektiverne i nogle praksis kontekster fungerede og i andre endnu ikke. Således fremstod medarbejdernes håndtering i forhold til anden observation som to typer ændringer, som er forsøgt illustreret i figur 35 nedenfor:



Figur 35: De to typer ændringer i tredje observation

I nogle kontekster observeredes type 1, som bestod i ændringer, som afspejlede en fuldendelse af en ny problemløsningscirkel, hvor alle fire dele af problemløsningscirklen anvendtes kontekstuel på en ny måde. I andre kontekster observeredes ændringer i problemløsning, hvor tilsyneladende nyerehvervede dele af problemløsningscirkel var droppet, og som således fremstod som tilbagefald til den oprindelige problemløsning.

Relateres dette til Kolbs læringscirkel, kunne processen afspejle, at begrebsliggørelse i første type var transformeret, mens begrebsliggørelsen i den anden type kun var "grebet", og dermed ikke repræsenteret operativt. I Kolbs teoriunivers udgør gribeprocessen, så længe den ikke er koblet til én af transformationsprocesserne refleksion eller aktiv eksperimenteren, ikke en læringsproces i sig selv. Dette kunne være årsag til, at håndteringen af modstand i visse kontekster ikke var stabil.

Det var især B, som udviste en vedholdende og samtidig processuel tilgang til fastholdelse af plan, dette på trods af hendes lidt stressede indledning. B var samtidig den medarbejder, hos hvem der identificeredes ændringer på 2. feedback-møde, hvilket pegede i retning af en sandsynlig dybtgående læringsproces hos denne medarbejder. Hvad der konkret empirisk kunne identificeres, var to typer individuelle d-ændringer, altså handlingsændringer.

Overvejelser efter intervention

Efterfølgende

Vedrørende egen forskningspraksis i forhold til udtræk af de tre observationer, syntes der, set i bakspejlet, at være sammenfald mellem medarbejdernes tendens til løst lederskab og aktionsforskerens tendens til opstramning af feedback. Med opstramning menes her at feedback-en blev gjort mere konkret gennem frembringelse af mere stringente beskrivelser af både modstandsadfærd og håndteringsadfærd.

3. feedback-møde

Indhold

Det tredje og sidste feedback møde blev udskudt til efter sommerferien, hvilket betød, at der var ca. to en halv måned mellem observation og feedback-møde. Dermed havde hele forløbet strakt sig over knapt et år. Medarbejderne valgte denne gang en lidt anden tilgang på baggrund af flere dagsordensforslag. I stedet for at starte med eksemplerne fungerede de som illustration til to centrale perspektiver:

- A Gennemgang af de to overordnede perspektiver, der vurderedes centrale under denne observation, koble eksemplerne på.

- B Gennemgå de pædagogiske strategier, der kunne være konsekvens af dette (fire punkter ridset op i 3. observation).

Til B punktet på dagsordnen blev der koblet forskellige teoretiske perspektiver. Således havde dette møde i sin anden del en undervisningsorienteret tilgang.

Under A-punktet blev medarbejderens skriftlige og mundtlige fremstilling af en situation anvendt som uddybende case, hvor først den pågældende medarbejder undersøgte sin egen håndtering. Dernæst blev der åbnet for kommentarer og spørgsmål fra kollegerne. Under B-punktet, hvor det handlede om perspektivering af pædagogiske strategier baseret på observationen, blev der knyttet nedenstående perspektiver.

Ad: - At lære de unge at strukturere kaos eller stress: Min model (se kapitel 12) til at illustrere, hvordan man kan se på de forskellige niveauer, der repræsenteres indeni. Individuer, organisationer og værdier.

Ad: - At være pædagog/vejleder på en måde så man følger den individuelle tankeverden mere vidtgående (gå ind i den andens landskab sammen). Fordybelse.

Aktiv lytning, empowerment tanken, facilitator. Det at kunne tage den andens perspektiv, at interessere sig for, hvad de selv havde tænkt sig (som B gør i forhold til c, hun er faktisk lidt usikker, da hun fortæller b om sin plan).

Ad: - *At forholde sig læringsmæssigt konfronterende til den opgave de har, således at forhindringer tydeliggøres, men ikke overskygger det hele.* Thomas Ziehe: “Adieu til halvfjerdserne”, Kolbs læringscirkel.

Ad: - *At give kollektive faglige input til processen, så de udfordres intellektuelt:*

Pædagogisk anvisning fra Ziehe: Intellektuel udfordring. (ibid:6)

På dette møde kom der forskellige kommentarer og refleksioner fra medarbejderne, uden at der kunne identificeres nogen markant udvikling i forløbet af mødet. Der var en tendens til, at mange konkrete situationer i anden del blev knyttet til eksempler på samspil, der havde været oppe før, men som nu fik et nyt perspektiv. F.eks. ved præsentationen af Kolbs læringscirkel, sagde en medarbejder, at den interviewede unge, som havde kritiseret dem meget for ikke at høre de unge, måske havde nemmere ved at forstå begrebsligt, hvor medarbejderne i den offentlige institution tilsammen mere forstod gennem sanser og følelser. Ellers var der udsagn som udtrykte optagethed af de teoretiske modeller der præsenteres, f.eks. spændende! Eller: *Det giver mening!*

Ændringer

Ændringer på dette møde bar præg af mange små refleksioner, som eventuelt etablerede nye måder at se problemer på. I alt var to af disse tydelige a-type ændringer, der kunne identificeres, altså *ændringer i identifikation af problem*, som foregik på et individuelt plan. Der var muligvis også *overvejelser af alternative løsningsmuligheder*, men de var ikke eksplicitte.

Af medarbejdernes optagethed af de teoretiske perspektiver kunne man måske udlede den formodning, at de i Kolbs forstand i denne proces “greb” nogle fælles forståelsesrammer, således at der var sket en ændring i identifikation af problem på gruppeplan. Om det var tilfældet må indtil videre stå hen i det uvisse, da det ikke kan eftervises på dette empiriske grundlag.

Overvejelser efter intervention

Efterfølgende

Der blev præsenteret en mængde teoretiske perspektiver på dette møde. Den stille sporadiske refleksion fra medarbejdernes side kunne tolkes som en vis parathed til at forholde sig til nye perspektiver. På den anden side var det også tvivlsomt, hvor stor en del, der blev transformeret, og dermed kunne anvendes ud over mødet. Set i forhold til, at dette var det sidste møde, må der i det mindste rejses tvivl om det hensigtsmæssige i at fylde så megen teori på. En mere produktiv prioritering, hvis man skal se det i Kolb's læringsperspektiv, havde måske været at anvende en smule tid til at sikre transformering af de teoretiske perspektiver. Dette kunne f.eks. have været gjort ved en mere systematisk anvendelse af teorierne på eksempler.

Sammenfatning af 2. fase i den offentlige institution

Nedenstående figur giver en oversigt over hvor i 2. fase's proces, ændringer identificeredes samt hvilket niveau det var på:

	Individuelt niveau	Gruppeniveau
<u>1. observation</u>		
<u>1. feedback møde</u>	3 (a+b)	
<u>2. observation</u>	3 d	
<u>2. feedback møde</u>	1 (a+b+c)	
<u>2. b feedback møde</u>	1 a	1 (a+b)
<u>3. observation</u>	2 d	
<u>3. feedback møde</u>	2 a	

Figur 36: Samlede identificerede ændringer i fase 2 i den offentlige institution, individ- og gruppeniveau.

Stiller man ændringerne op i forhold til de fire typer ændringer i problemløsningscirklen, giver det overblik over, hvilke typer ændringer, der foregår i hvilke delfaser. Her er det de identificerede individuelle ændringer:

	a) problem-identificering	b) løsningsmuligheder	c) beslutninger	d) handling
<u>1. observation</u>				
<u>1. feedback møde</u>	3	3		
<u>2. observation</u>				3
<u>2. feedback møde</u>	1	1	1	
<u>2. b feedback møde</u>	1			
<u>3. observation</u>				2
<u>3. feedback møde</u>	2			

Figur 37: Ændringer på individ niveau, fase 2 i den offentlige institution.

Ikke overraskende identificeres handlingsændringer under observationer, mens det på feedback-møderne primært drejer sig om ændringer i problemidentifikation samt overvejelse af alternative løsningsmuligheder. I fase to i den offentlige institution foregår ændringer i alle dele af problemløsnings-cirklen. På gruppeniveau er der dog empirisk her kun identificeret a og b

ændringer. I den sidste figur 38, som opstilles her, er der koblet stikord på, som repræsenterer indholdet i de enkelte ændringer, således at indholdet kan vurderes, i forhold til om de identificerede ændringer relaterede til det fokus, som blev besluttet for 2. fase i den offentlige institution.

a) problemløsning b) løsningsmuligheder c) beslutninger d) handling

1. observation

1. feedback Manglende samarbejde Afklaring nødvendig
 God "modstands"model Nødvendigt at undersøge modstand
 Perspektiverer situation Holde mere fast

2. observat Klarere håndtering af gruppe
 Offensiv arbejde med forhindring
 Intensiveret samarbejde

2. feedback Ny forståelse af afvigelse fra plan Erkendelse af behov for analyse Vil fastholde plan som redskab

2. b feedback Ny forståelse af kerneopgave
 Ny betydning af stillingtagen til mål

**Gruppe-
 ændring: _____ Erkendelse af irritation på en ung
 _____ Konstruktiv anvendelse af unges bidrag**

3. observation Defensiv håndtering af modstand
 Ny model-integreret
 Håndtering af modstand

3. feedback Kolbs læringsstil relateres til ung
 Værdimodel relateres til ung

Figur 38: Indhold af identificerede ændringer i den offentlige institution. (Gruppeændring fremhævet).

Af figuren ses, at alle processer med undtagelse af den ene handlingsændring i 3. observation gik i retning af at forholde den konkrete situation til et fælles perspektiv omkring modstand (de to modeller). Det vil sige, at indholdet af ændringer i problemløsning i høj grad relaterede sig til det fokus, der blev formuleret i overgangen fra 1. til 2. fase for den offentlige institution: "Hvordan håndterer vi modstand?". Dét at ændringerne foregik hele cirklen rundt, og at medarbejderne i

processen i vidt omfang koblede den konkrete situation til det teoretiske perspektiv, tyder i retning af ændringer i niveau af problemløsning, parallelt til det Kolb i forhold til læringscirklen betegner som et højere niveau af læring (Kolb, 1984:65)

2. fase i den private institution

Indledning

I den private institution blev der planlagt tre observationer, som ligesom i den offentlige institution var en del af et samlet forløb. Dette forløb bestod som nævnt af både et dykkerkursus samt en udlandstur med forberedelse og opfølgning. Indholdet i aktiviteterne, hvor jeg skulle observere, var:

1. Dykning på åbent vand.
2. Formøde til udlandstur
3. Opfølgningsmøde efter tur

Vedrørende dykkerkurset omfattede gruppen ni personer, hvoraf den ene var medarbejder. Der var fire unge samt tre udenforstående. Den anden medarbejder, som havde dykkercertifikat, deltog uden at dykke. Angående turen skal det nævnes, at den denne tur var arrangeret i samarbejde med den private institutions organisation, så på selve turen deltog andre unge og medarbejdere fra andre institutioner. Det at tage på ture, udgjorde en fast del af arbejdet med de unge.

1. observation

Indhold

På dagen, hvor første observation foregik, skulle der være dykkerkursus hele dagen. Jeg observerede fra morgen til middag ca. tre timer. Gruppen mødtes først med instruktørerne og sørgede for klargøring af udstyr, hvorefter turen gik til åbent vand. De, der var med denne dag, havde bestået teori prøve og desuden forskellige dykkerprøver i svømmehal. Det skal nævnes, at det var en meget kold og mørk dag. Her følger et uddrag af, hvad jeg observerede (de store bogstaver er medarbejdere, mens de små er unge):

Da alle undtagen B er ankommet, beder instruktørerne deltagerne om at hente hver deres udstyr, som er lagt i kasser, udenfor og lægge det, som det skal ligge parat til brug.

Alle deltagere henter deres udstyr, og går i gang, det ser ud til, at de nogenlunde ved, hvad det går ud på. Den fysiske placering har jeg lavet en tegning af. Alle går i gang med at lægge udstyret på en bestemt måde. Ind imellem er der nogen, der snakker lidt sammen om, hvordan udstyret skal være, især blyet, som skal sættes på bælte, er et stort diskussionsemne.

A siger højt forskellige ting, som hun er i tvivl om. F.eks. er hun i tvivl om, om hun har fået den rigtige

dragt. Instruktøren siger, at det godt nok er en anden, end hun havde sidst, men at det er den rigtige størrelse. På et tidspunkt siger A højt, da hun er i gang med blybæltet, lidt henvendt til mig: Jeg kan altså ikke tænke, fordi jeg er nervøs. b siger: Jeg er også nervøs. Er du? siger A. A og b snakker lidt sammen om bælte. a er længe i gang med bæltet også. På et tidspunkt går A over og spørger b om noget (hvad, kan jeg ikke huske, måske for at hjælpe). A går tilbage igen.

På et tidspunkt snakker A med b om noget med, at han skulle ringe til sin læge. De fortæller mig, at b har fået konstateret astma, og at han måske derfor ikke må dykke. b ringer til sin læge, og jeg ser, at A snakker mere med ham. (1. observation, den priv.:1-2)

Det viste sig senere, at opringningen til lægen havde forbindelse til b's deltagelse i dykkerkurset: b kom på grund af sin astma ikke til at dykke. Der meldte sig desuden flere problemer undervejs: Kulden trak tænder ud, og der var problemer med vandet, de skulle dykke i. Her er et uddrag fra "det åbne vand":

På et tidspunkt, da de skal i gang med "dykket", bliver der store problemer. Det viser sig, at det er svært at se noget. De to instruktører diskuterer noget, og er uenige om, hvad der skal foregå. En siger f.eks., da den anden svømmer ud for at checke: "Nå, der forsvandt han". Det virker som om, instruktørernes rollefordeling ikke er helt afklaret.

A har nu problemer med åndedrættet og siger, at hun vil op. a vil også op, og de to bevæger sig op. Den mandlige instruktør går med til at forsøge med de andre, selv om han ikke tror på det. De to første forsøger, men må opgive. Alle går op.

B, som ellers var kørt efter mad, er nu vendt tilbage og hjælper a med at blive tørret. b hjælper A af med sit udstyr, og alle får tøj på. a går rundt med badedragt under tøjet, men lader sig overtale til at tage den af, så ikke alt hendes tøj bliver vådt. Det besluttet, at de tager videre og forsøger et andet sted. Klokkeren er nu ca. 12.00. (ibid:3)

Senere fik jeg at vide, at de trods de store forhindringer kom i vandet den dag og ligeledes næste dag.

Fokus for observationerne var i 1. fase bestemt til at være de faser, som de unge i deres relation til medarbejderne gennemgik, hvilket blev sat i relation til de observerede aktiviteter. I denne fremstilling er denne relatering, og dermed en del af analysen, placeret under næste afsnit om det første feedback møde.

Ændringer

Der identificeres ikke ændringer i problemløsning her.

Overvejelser efter intervention

I forløbet

Fokus var ikke ligeså afgrænset som i den offentlige institution, hvilket viste sig tydeligst ved det vertikale aspekt af analyserne. Mens der i den offentlige institution kunne fokuseres på den del af medarbejdernes samspil, som handlede om modstand, omfattede fokus for samspillet i den private institution i princippet alt hvad, der foregik i dette samspil og mere til nemlig desuden hele valget af aktivitet. De identificerede perspektiver var derfor af mere overordnet karakter i den private institution.

Efterfølgende

Det mindre konkrete analysefokus og dermed den mindre konkrete feedback må have vanskeliggjort den umiddelbare anvendelse af feedback'en i det konkrete arbejde med de unge. Der kunne måske også være andre årsager til, at feedback'en ikke blev mere konkret. F.eks. kunne der, som nævnt tidligere, sættes spørgsmålstejn ved, om det praksisfelt, der blev valgt i den private institution, i tilstrækkelig grad kunne tydeliggøre indholdet i faserne i relationen mellem den enkelte unge og tilknyttede medarbejder. Her havde telefonsamtalerne sandsynligvis været mere egnede.

1. feedback møde

Fremgangsmåde

Som det var besluttet tidligere skulle feedback møderne struktureres efter nedenstående tre spørgsmål:

1. Hvilken fase er den enkelte unge i?
2. Hvad indebærer dette for medarbejderens håndtering af det, der foregår med den enkelte unge aktuelt? Hvad har vedkommende brug for af støtte og udfordring?
3. Hvordan passer det med:
 - Selve tilbuddet (dykkerkurset) og konceptet?
 - Den enkelte medarbejders forhold til den enkelte unge indenfor de rammer (konceptet)?(ibid:3)

Indhold

Inden vi gik i gang med denne gennemgang, fik medarbejderne lejlighed til at komme med egne kommentarer eller overvejelser i forhold til processen under dykkerkurset. De to medarbejdere havde masser af overvejelser, omkring hvad de unge havde fået ud af det, og hvad der kunne have været gjort anderledes. Derefter læstes forløbet op, sådan som det var blevet noteret. På grund af de mange kommentarer var der på dette tidspunkt gået omkring 40 minutter.

Fordi fokus her i den private institution var på relationer i stedet for handlinger, som i den offentlige institution var både materialet fra observationerne og det teoretiske perspektiv helt anderledes at arbejde med: En relation kan ikke på baggrund af en observation "peges ud" som en handling kan, da en relation består af mange andre dele end handlinger. Alle disse øvrige informationer om relationen var ikke tilstede, og analysen kunne derfor kun i nogen grad forberedes inden feedback møderne. Analysen var afhængig af andre typer af information fra medarbejderne, f.eks. var svaret på det første spørgsmål i høj grad baseret på en vurdering fra den enkelte medarbejder. Det teoretiske perspektiv, der var valgt her, var som en følge heller ikke rettet direkte mod selve handlingen, således som det gjorde sig gældende i den offentlige institution. Med det valgte perspektiv fra Mahlers teori om individuation og separation, drejede det sig om udviklingen af en relation på et intrapsykisk plan.

Grundet de mere proces-orienterede konsekvenser af ovenstående, blev de perspektiver, der identificeredes efter første observation ikke præsenteret systematisk, men blev i stedet draget ind som materiale, der kunne stille spørgsmål til medarbejdernes forståelse af de unges individuation og separation og dermed medarbejdernes samspil med de unge i de konkrete situationer.

Perspektiverne efter første observation var følgende:

Er dykkerkurset i sig selv er skudt over målet (de startede med fem).

Måske kunne årstiden være mere befordrende (jeg ville have masser af modstand i denne kulde).

Er lederskabet tilfredsstillende? Hvordan påvirker det f.eks. de unge, at instruktørerne er uenige?

Skulle der mere støtte eller kontakt til a, som har flere steder, hvor der er modstand eller opgivelse?
(ibid:4)

I forhold til de tre punkter i fremgangsmåden der er skitseret ovenfor, valgte medarbejderne a som den ung, der skulle drøftes. B som var kontaktperson for a, forholdt sig derefter til det første spørgsmål om, hvilken fase hun mente, den unge var i. B mente, at det var svært at placere hende, da hun kunne være i flere faser. Under indkredsningen viste det sig, at de to medarbejdere så forskelligt på a's relation til B. A så ingen tegn på a's separation fra B, mens B oplevede en sådan og kom med eksempler herpå, bl.a. at a var begyndt at ville udskyde møder med B, fordi hun skulle noget andet i stedet. Relateret til Mahler's udviklingsteori, pegede flest forhold på en placering i øvelsesfasen.

På spørgsmålet om hvad det krævede af håndtering fra B's side, svarede B, at hun måtte trække sig lidt, og samtidig checke af med a, at hun ikke gjorde det så meget, at a følte sig afvist.

Vedrørende det tredje spørgsmål, om dykkerkurset og medarbejdernes håndtering passede til svarene på de to første spørgsmål, var de to medarbejdere enige om, at dykkerkurset var en passende udfordring til a. Selv om lederskabet fra dykkerinstruktørernes side havde været noget konfliktfyldt, mente medarbejderne, at dette var betingelserne ved at tage de unge med ud i "virkeligheden", hvilket udgjorde en del af de pædagogiske idéer.

Medarbejdernes konklusion var, at dykkerkursus var en god udfordring for nogle af de unge. I forhold til faserne hældte medarbejderne til den konklusion, at denne aktivitet var bedst egnet til unge, der havde været igennem en tillidsopbyggende fase, og som i én eller anden grad var i gang med at lære at klare sig selv, hvilket i Mahlers perspektiv svarer til mindst at have passeret symbiosen og påbegyndt separations- og individuationsprocessen. Konklusionen var begrundet i, at dykkerkurset var en stor udfordring, og som A sagde om én af de nye unge, som hun endnu ikke kendte så godt: "Jeg er ikke sikker på, at jeg ville være i stand til at tage mig af hende i tilstrækkelig grad i en sådan situation."

Ændringer

På dette feedback-møde sporede ændringer, som kunne karakteriseres som en gruppe-erkendelsesproces, der bestod i en a-, b- og c-ændring.

	Gruppe	Individ
a) Ændringer i identifikation af problem	1	
b) Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder	1	
c) Beslutninger om ændringer	1	
d) Handlingsændringer		

Processen startede efter, at det sidste perspektiv fra feedback'en blev inddraget, nemlig, at man kunne stille spørgsmål ved, om man med fordel kunne have støttet a yderligere gennem at fungere som det, Mahler kalder "hjemmebase", og som særligt knytter sig til øvelsesfasen, som et sted man kan vende tilbage til og "tanke op emotionelt" (Mahler, 1988: 81). I det følgende erkendte begge medarbejdere, at de unge måske havde haft brug for mere "optankning", hvilket var et udtryk for ændringer i identifikation af problem (a-ændring). Medarbejderne fremlagde samtidig fra den efterfølgende dag ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder (b-ændring):

AF: Jeg tænkte også mere på a, fordi b var jo ikke ude i sin egen udfordring. ... Det er nogle overvejelser, man kan gøre, fordi det kan godt være, det ikke betød noget, men det kunne også være, at det havde betydet noget, at B havde stået oppe på molen og sagt: Nej det er altså stærkt, at du kan det der, og jeg er her, eller...

B: Der er også den anden side i min kontakt til hende, hvor jeg har brug for at trække mig

ind imellem, ellers kan jeg næsten ikke trække vejret.

AF: Okay.

A: Men det er rigtigt, fordi de næste dage ikke også, hvor jeg valgte ikke at dykke både resten af dagen og dagen efter, da stod jeg jo oppe på land og hver gang de kom op og rakte dem en hjælpende hånd og spurgte til dem, og når de skulle ud, klappede dem på skulderen, og det var i hvert fald z, det kunne han så udtrykke: Hvor er det dejligt du står her, men det tror jeg da egentlig også at a syntes, selv om hun ikke siger det.

B: Det tror jeg også.

AF: Man kan jo sammenligne det med det Mahler beskriver i øvelsesfasen, at der er én til rådighed, hvor man hele tiden kan komme og tanke lidt op.

A: Ja, mor er der.

AF: Bare lige fornemmelsen af og den der passende afstand: Den optimale afstand, at man er opmærksom på det.

A: Ja, det kan jeg godt se.

B: Fordi overskuddet til det var der jo ikke engang, for z var jo også bevidst om det, men overskuddet til at være i det var der jo ikke, når man selv var i det.

AF: Nej, det var udfordringen for stor til.

B: Han var jo ikke bange, men han havde jo nok at tage sig af.

Her blev processen afrundet med, at A konkluderede i forhold til deres pædagogik mens B bifaldte, hvilket her identificeredes som ændring i beslutninger (c-ændring).

A: Set i bakspejlet så skulle der nok have været sådan én landkrabbe med, og egentlig lærte vi også i teorien, at det skal der. Men jeg kan se pædagogisk, og fra vores havde det været godt med sådan en madmor eller landkrabbe oppe /B: helt sikkert/, fordi da jeg var det, jeg havde næsten ikke tid til at ringe hjem til B, jeg havde noget at lave hele tiden.

AF: Så der var virkelig behov for det?

A: Ja, og så kom a ud lidt senere ud end de andre, og så var jeg med hende til hun kom ud, og så kom de ind, og så var jeg oppe på broen og snakkede med dem, når de kom op til overfladen: Hej, og...Jeg havde noget at lave hele tiden, og det var egentlig hyggeligt.

Om denne veksling var udtryk for en beslutning var vanskeligt at afgøre, men på grundlag af konteksten o.a. er der vurderet som ovenstående.⁷⁵

Overvejelser efter intervention

I forløbet

Vedrørende mine tidligere bekymringer om medarbejdernes motivation i forhold til projektet, var min bekymring dalet noget. Medarbejderne virkede interesserede og engagerede, men efter mødet havde jeg alligevel følgende overvejelser:

Arbejdet med at give feedback i forhold til faseproblematikken forekom noget vanskeligere end med den problematik, der var fokus på i den offentlige institution. Foruden de allerede nævnte vanskeligheder med at gøre feedback'en konkret, var Mahlers teori, som udgjorde hovedperspektivet, et mere kompliceret teorisæt at arbejde med. Jeg besluttede at gøre et forsøg på at forenkle problematikken ved at fokusere på de to hovedprocesser *individuation* og *seperation*. Dette indebærer en afgrænsning i observationsfokus, således at fokus kunne holdes på en overordnet balance mellem støtte og udfordring i forhold til de unge.

Efterfølgende

Den store plads, der blev givet til egne kommentarer, gjorde, at der kom megen dialog i gang inden selve gennemgangen af den unge, hvilket betød, at mødet fremstod lidt usystematisk samt at den mest engagerede diskussion herunder også den beskrevne ændringsproces lå udenfor den systematiske gennemgang af a. Indholdsmæssigt mener jeg ikke, det havde afgørende betydning.

Efterfølgende er det blevet tydeligt, at medarbejderne i den private institution fremstod mere aktive i drøftelserne end medarbejderne i den offentlige institution. Dette var på den ene side positivt, men gjorde på den anden side styringen vanskeligere - dette på trods af at gruppen var meget mindre. Om en stærkere styring fra aktionsforskers side havde optimeret læringen, er vanskeligt at afgøre på det foreliggende grundlag, men jeg skal senere vende tilbage til denne diskussion.

2. observation

Indhold

Den anden observation foregik på et formøde til udlandsturen. Her er uddrag af de indledende notater:

⁷⁵ Problemet med at afgøre, hvilke typer af ændringer der var tale om, var imidlertid ikke et problem, der var enestående for denne sekvens, og ligesom i denne sekvens er vurderingerne foretaget efter bedste evne på grundlag af kontekst m.m.

Ad 1) Tilstede er de to medarbejdere A og B, samt tre unge b (som også er b i første obs.), t og m. Den fjerde og sidste h, der skal komme, er endnu ikke ankommet. Hun ringer dog og meddeler, at hun er lidt forsinket.

Ad 2) Vi befinder os i den private institutions lokaler, hvor der skal holdes formøde til udlandsturen. Det er fredag eftermiddag kl. 12.30. Mødet tager lidt over en time. De som er blevet indbudt, og som har meldt sig har fået en seddel med lidt information og huskeliste til turen samt indbydelse til mødet her. Turen foregår sammen med andre institutioner fra organisationen, og de skal være væk i otte dage.

Nogle har været på dykkerkursus. Ingen af dem, der skal med på turen, har gennemført og bestået dykkerkurset. e har dog stadig en mulighed for at bestå. Medarbejderen B har taget dykkerkursus tidligere. A har forsøgt men blev ikke færdig til turen.

Der er sat kage, cola og juice på bordet. Da jeg ankommer, sidder de tre ankomne unge samt A og hyggesnakker i en sofa. (2. observation, den private inst.:1)

I løbet af få minutter satte alle sig over til bordet og mødet startede. Den første del af mødet gik med praktiske ting, dels informationer og dels at checke op på udstyr. Den anden del havde mere dialogisk karakter, hvor der skulle tages beslutninger bl.a. omkring fordeling af telte.

Under denne observation havde jeg mulighed for at komme lidt tættere på dialoger og samspil end jeg havde haft på dykkerkurset, hvor jeg en stor del af tiden var på lang fysisk afstand af både unge og medarbejdere. Fokus havde jeg, som nævnt, denne gang fået konkretiseret yderligere.

I forløbet af dette møde identificeredes flere steder, hvor graden af støtte og udfordring efter min opfattelse kunne diskuteres. De fleste situationer, jeg bemærkede, var denne gang, i modsætning til første observationsforløb, præget af en tendens til at lade være med at udfordre de unge, og istedet "gøre tingene for dem". Et eksempel på dette drejede sig bl.a. om "opcheckning" af udstyr, hvor A og B stor set ordnede det hele, og hvor de unge samtidig sad og kiggede på. Et andet eksempel var, at én af de unge, som havde været med på en tidligere tur af samme type, flere gange forsøgte at komme til at fortælle om, hvordan det foregik. Det var helt tydeligt, at hun sad inde med viden, som hun gerne ville have haft brugt. Det skal understreges, at der ligeledes var situationer, hvor de unge fik tildelt ansvar.

Ændringer

Det er vanskeligt at afgøre, om der skete ændringer i medarbejdernes problemløsning i forhold sidste observation, da aktiviteterne havde så forskellig karakter, at en direkte sammenligning ikke umiddelbart var mulig. Som nævnt var der alligevel, hvis man tager forbehold for det direkte, en modsat tendens end den, der gjorde sig gældende under det første forløb.

Under dette forløb var der tendens til, at medarbejderne “gjorde ting for de unge”, mens de under første observation “lod de unge klare det hele selv”. At denne ændring skulle have noget at gøre med den første feedback, kan jeg vanskeligt forestille mig, hvilket jeg skal uddybe og argumentere for i nedenstående overvejelser.

Overvejelser efter intervention

I forløbet

Under forløbet var det uklart for mig, om tendenserne under de to observationer havde med hinanden at gøre.

Efterfølgende

I forhold til vurderingen, at der ikke skete ændringer i forhold til 1. observation, skal jeg underbygge denne her: Problematikken fra 1. observation handlede om fænomenet “at tanke op”, hvilket er noget andet end at “gøre noget for de unge”. Man kan sige, at problematikken under 1. observation handlede om *seperation*, mens denne under 2. observation var en *individuations*-problematik. Mahler skriver om de to spor:

Det ene er individuationens spor, udviklingen af intrapsykisk autonomi, perception, hukommelse, intellekt, realitetstestning; det andet er seperationens intrapsykeiske udviklingsspor, som følger en differentiering, afstandtagen, grænsedannelse og frigørelse fra moderen. (Mahler, 1988: 75/76)

Således kunne man se den manglende “optankning” fra 1. observation som en problematik i forhold til optimale differentieringsbetingelser, altså *seperation*. Tendenserne under 2. observation drejede sig om betingelser og muligheder for at udvikle selvstændige autonome funktioner, som Mahler siger om *individuation* (Mahler, 1988: 76). F.eks. kunne de unge ved højere grad af deltagelse udvikle deres autonome funktioner, og måske på sigt selv blive i stand til at sætte en tur i værk. Selv om de to spor er indbyrdes afhængige af hinanden, følges de ikke nødvendigvis ad, hvilket ellers, ifølge Mahler, ville være den bedst tænkelige situation (Mahler, 1988).

2. feedbackmøde

Indhold

Dette møde foregik noget mere struktureret end det forrige, omend der måtte kæmpes for at gå systematisk frem, da medarbejderne nylig var vendt hjem fra udlandsturen og havde mange overvejelser omkring denne. Jeg foreslog to vinkler, som kunne anlægges: Dels en overordnet pædagogisk tilgang og dels en individuel tilgang, hvor man tog udgangspunkt i den enkelte unge, evt. begge dele. Medarbejderne valgte at starte med det første.

Der blev startet ud med at stille spørgsmål til, hvad det pædagogiske mål var med dykkerturen,

og det blev koblet med Ziehes teorier om tendenser hos de unge i dagens samfund samt hans deraf følgende pædagogiske anvisninger. Kort sagt drejer Ziehes perspektiv sig om, at de unge har tendens til at beskæftige sig med sig selv fremfor at rette sig mod fremtiden og dermed de opgaver, de kan eller skal være med til at løse, hvis de skal være en del af det eksisterende samfund.

Der opstår en kulturelt underernæret disposition for tidlige identitetslutninger, dog nu mindre i betydningen tidlig identifikation med voksenperspektivet (som stadig var betydningen hos E.H. Erikson), men snarere i den modsatte betydning: En kognitiv og affektiv fiksering på det perspektiv, man har på sig selv som ung, eller en fiksering på ens egen foretrukne oplevelsestunnel. (Ziehe, 1998:78)

Ziehes pædagogiske anvisninger her, er at give eleverne erfaringer med fremmedhed, men som han siger:

... - vel at mærke fremmedhed i passende doser, som ikke virker overvældende, men inspirerende. (ibid:88)

Eksempler, der blev koblet på dette, var bl.a. de allerede nævnte vedrørende A og B's opcheckning af udstyr samt den manglende overdragelse af opgaver til h, som tidligere havde været med. A og B forholdt sig til dette, og drøftelserne inddrog yderligere dele fra Ziehe, bl.a. hans perspektiv på 1. og 2. hånds læring, hvor pointen er, at de unge overvejende får 2. hånds læring (eksempelvis gennem tv), og derfor får et tyndt erfaringsgrundlag i forhold til at udføre opgaver. Et andet perspektiv, som medarbejderne var meget optaget af, var de pædagogiske muligheder i det kropslige arbejde med de unge, som Ziehe ligeledes, som nævnt tidligere, beskæftiger sig med. Ligeledes var de i forhold til mål med turen optaget af at give de unge oplevelser, som de ikke kunne få andre steder, f.eks. at ride på kameler o.a.

Ændringer

Der identificeredes én fremtrædende proces under dette møde, som kan forstås som en a-, b- og c-ændring i problemløsning, på både individ- og gruppeniveau. Grunden til, at jeg har placeret den begge steder, er, at den ene medarbejder tydeligt markerede en erkendelsesproces, samtidig med at der forgik en dialog mellem begge medarbejdere, der afspejlede en ændring for gruppen.

	<i>Gruppe</i>	<i>Individ</i>
<i>a) Ændringer i identifikation af problem</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>b) Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>c) Beslutninger om ændringer</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>d) Handlingsændringer</i>		

Her har jeg valgt at komme med de udtalelser, der afspejlede dels en ændring i identifikation af problemet (a) på individniveau samt de sidste udtalelser, der udtrykte et ændret syn på løsningsmuligheder (b) og beslutninger om ændringer (c). Først medarbejderen, som erkendte, at det ville have været oplagt, for h at have fået til opgave at fortælle om, hvordan sidste tur havde været:

Med.: ...Jeg bliver skidetræt af mig selv, når vi snakker om det. Nej, men fordi det er noget af det, hun virkelig har brug for. /Med.A: Ja, det har hun nemlig/ Få lov til at opleve sig selv kunne noget, og bidrage med noget /Med. A: Ja, nemlig/ Jeg bliver egentlig rigtig træt af det, men det er godt, jeg gør det, så kan det være, jeg kan huske det til en anden gang (griner).

Med. A: Ja, men det er da rigtigt. Jeg har da heller ikke tænkt på det, men jeg har sku da tænkt på hver eneste gang, hun har forsøgt at fortælle noget fra sidste år, som man næsten ikke gad at høre på.

Med. B: Det er jo det.

AF: Sådan virkede det faktisk også til det møde, hun forsøgte hele tiden at komme med et eller andet...

Med.A: Ja, hele tiden og det bliver kun halvt. Det er rigtigt, det er virkelig rigtigt.

(udskrevet sekvens, den private inst., bånd 7: a)

Medarbejderen var tydeligt irriteret på sig selv og funderede videre under mødet. Senere formulerede A for gruppen konklusionen på drøftelsen af dette emne:

Med: Jeg synes måske, især det er godt for de gamle, vi har med. /AF: Ja/ Jeg kunne forestille mig en anden gang, hvis vi skulle lære af det her. /B: ja/ De der, nogle af de gamle, vi har med, som vi jo kender så godt, og ved noget om, hvad de har brug for, og hvad de kan klare, og som vi også har kontakten til at kunne stille krav til. Der kunne man godt gøre ét eller andet, med at de skal planlægge noget, eller de skal sørge for noget eller de står for at samle de penge ind, eller ét eller andet. /B: ja, ja/ (ibid: a)

Der var tydeligvis enighed her, om hvad der skulle gøres næste gang, de skulle på tur. Den anden medarbejder gav da også udtryk for, at hun havde lyst til at planlægge en ny tur med det samme.

Overvejelser efter intervention

I forløbet

Efter dette møde gav den ene medarbejder spontant udtryk for, at det havde været meget inspirerende, og at det var godt for dem at få "et los" en gang imellem. Jeg går ud fra, hun hentydede til sin egen oplevelse af at være træt af sig selv. Min egen vurdering var ligeledes, at dette møde havde budt på erkendelsesprocesser, som var af større betydning, og som måske var mere anvendelige end i den hidtidige proces. Dette kunne måske skyldes, at der her var blevet eksperimenteret med en anden tilgang til at give feedback, end den der oprindeligt var besluttet. I hvert fald var medarbejderne, da de ved starten af mødet fik valget mellem den ene eller den anden tilgang - en generel pædagogisk eller en individuel - ikke et sekund i tvivl om, hvilken de syntes var mest spændende.

I slutningen af mødet havde den ene medarbejder spurgt, om vi skulle se mere på de individuelle udviklingspunkter, hvortil jeg svarede, at det var planen, enten næste gang (sidste feedback møde) eller efterfølgende i en status. Mit noget uklare svar hang sammen med, at der på det tidspunkt ikke var taget stilling til status og evaluering.

Efterfølgende

Den medarbejder, som havde givet udtryk for at være blevet inspireret på dette møde, havde kort forinden udtrykt skepsis i forhold til brug af for mange pædagogiske teorier. Der skulle også være plads til spontanitet, understregede hun. Man kunne fortolke denne sammensatte holdning som en slags ambivalens i forhold til inddragelse af teoretiske aspekter i arbejdet. Læs: Det er irriterende at blive konfronteret med forhold, man har overset: Man mærker sin egen utilstrækkelighed. Man kunne også tolke den første udtalelse som en irriteret reaktion på, at der i for høj grad blev inddraget teoretiske perspektiver. I så fald er irritationen forståelig: De gange, jeg har hørt disse bånd, har jeg faktisk ind imellem haft problemer med at holde ud at høre på mig selv. Det er min egen vurdering, at medarbejderne enkelte steder ikke har følt sig hørt, men i stedet næsten er blevet tvunget til at høre på, at endnu et teoretisk aspekt blev inddraget. At finde den optimale balance omkring dette i enhver situation er noget af en udfordring. Den sidste udtalelse fra medarbejderen kunne tyde på, at denne balance dog var fundet under dele af dette møde.

3. observation

Indhold

Den 3. observation foregik under opfølgingsmødet til udlandsturen ca. 14 dage efter at de kommet hjem.

Til mødet var de seks unge, som havde været med på turen, inviteret, hvoraf de tre havde meldt

afbud. Da jeg ankom, var kun de to medarbejdere tilstede, og det skulle vise sig, at der gik 25 minutter inden den første dukkede op. I alt kom der kun to unge til mødet, hvor den ene var næsten ny (c), og den anden var "gammel".

På mødet foregik der forskellige ting. Man startede med at se billeder fra turen, og der var mulighed for at bestille, hvilket de unge blev inddraget i. Derefter sagde medarbejderne tak for turen og gav udtryk for, at de syntes, det havde været en god tur. Herefter fulgte en slags evaluering, hvor de unge blev spurgt hvad de syntes om forskellige ting, og én af de unge spurgte også medarbejderne, hvad de havde syntes om den megen uro, de unge havde lavet om natten. Der blev sammenlignet med andre ture, som én af de unge havde været på.

På et tidspunkt kom der en ret overraskende oplysning frem, da en af medarbejderne spørger den "nye" om noget:

A spørger c, om hun kunne have forestillet sig, hvordan det havde været kun at være afsted med dem fra deres egen afdeling. "Du kender os jo næsten ikke". c fortæller, at da de tog afsted, troede hun, at det kun var egen afdeling, der skulle afsted.

B og A kommer begge med et stort udbrud: "Guuud - det var interessant. Gad vide, hvad vi har sagt?? A spørger om hun havde troet, at dem de skulle samle op, var andre, som blot havde købt samme rejse, ligesom i et hvert andet rejseselskab, nogen vi ikke kendte.

B spørger, hvornår hun opdagede det, og c svarer, at hun opdagede det, da de første stod på, hun kunne jo høre, at de kendte dem. A spørger, hvad hun tænkte, og c svarer, at hun mest tænkte, at det var hyggeligt. De sunder sig lige lidt oven på denne oplysning. (3. observation, den private inst.:2)

Et kendetegn ved medarbejdernes reaktion her var ligesom så mange andre steder en spontan ærlig udmelding. Dette gjorde sig også gældende vedrørende medarbejdernes bekymring i forhold til den enkelte, som f.eks. her vedrørende alkohol:

A henvender sig til c, og siger, at nu må hun sige noget om det alkohol. c svarer, at det var nok derfor hun begyndte at snakke med de andre. A spørger, om det var, fordi hun drak den første aften, at hun kom i snak med de andre, og om hun ellers ikke ville have kommet i snak med dem.

c svarer, at det ville hun nok, men at det var nemmere. Hun siger også, at det ikke var ubehageligt, hun var vant til det.

B forsøger at komme ind, men A afbryder og siger, at hun lige vil høre lidt mere fra c, som siger, at det var hårdt. A spørger, hvad der var hårdt, og c svarer at komme op om morgenen. A spørger, hvad hendes mor siger til det, og c svarer, at det blander hun sig ikke i, bare hun kan styre det. A og B spørger c, om

hun nogensinde har drukket så meget som på turen, hvor til hun svarer nej.

A siger, at det havde hun det ikke godt med, men at hun heller ikke syntes, hun kunne sætte nogle andre regler op for hende end for de andre, fordi hun var yngre. h spørger hende, hvor gammel hun er, og c svarer 16, A understreger, lige fyldt 16, og siger også til c, at det var godt, hun klarede det så godt. (ibid. 3).

Ligesom ved 2. observation valgte jeg at trække perspektiver ud, som kunne forholdes til en generel pædagogisk diskussion, og som var følgende:

1. Tydeliggørelse af ressourcer hos de unge: h's evne til at nuancere og analysere de forskellige ture, c's evne til at tænke ud over sin situation (håb, tro og fremtidsperspektiver som overlevelse).
2. A og B's ærlighed og åbenhed: A: Jeg har det ikke godt med, at du drak mere, end du har gjort før, og du er så ung. B (sidste obs.): Åh nej, så udstiller jeg mig selv (ved at vise min svaghed for popcorn?).
3. Måske opfordre til at de også kunne tage noget op fra turen, som de syntes var væsentligt at snakke om.
4. Meget fokus på c, selv om hun er helt ny. Føler sig måske af og til under forhør, eller skal forholde sig meget til perspektiver på turen.
5. Hvorfor kommer de ikke til aftaler? Får de ikke nok ansvar?

Ændringer

De to møder (2. observation og 3. observation) var i højere grad sammenlignelige end den 1. observation i forhold de to andre. Der identificeredes her en enkelt *handlingsændring* (d-ændring), nemlig at medarbejderne bad de unge om at være behjælpelige med at få bestilt kopier af billederne. Dvs. der foregik en højere grad af inddragelse af de unge som gruppe i konkrete opgaver.

Overvejelser

Ingen.

3. Feedback møde

Indhold

Til dette møde var lavet nedenstående dagsordensforslag, som medarbejderne blev præsenteret for. De tal, der henvises til (f.eks. ad 1), er numre på de perspektiver, der er ridset op ovenfor.

- ◆ Vedr. egne udviklingspunkter i forhold til den af B's forespørgsel sidste gang.
Jeg har jo nu en plan om opfølgning og evaluering efter sommer. Så medmindre, der er behov for det, foreslår jeg, at vi venter til efter sommer.

- ◆ Vedr. A's lyst til at "give dem noget".
- Sæt det aspekt i perspektiv i forhold til min model: At repræsentere "turen" indeni (organisationsniveau).
- ◆ Feedback på den sidste observation, de centrale perspektiver (1-5), samt perspektivering.
 - Ad1) Relatere til Kolbs læringsperspektiv: De unge er faktisk på nogle tidspunkter i stand til at både at reflektere og analysere. 1) At fremhæve det vil måske få de unge til i højere grad at se deres ressourcer. 2) Det kunne måske bruges som målestok for, hvilken udvikling der sker med de unge i forløbet hos Jer: Var de i stand til at lave den abstraktion eller refleksion, da de startede?
 - Ad 2) Tillidsskabende. Relater til symbiose fasen i Mahlers fase teori, samt til min model, hvad man får adgang til, når man etablerer den tillid.
 - Ad 3) Evt. perspektivet: Balance mellem proces og program er vel godt nok, men de unge kunne måske også være med til at sætte programmet. (Træning i "at gøre") relateret til Ziehes perspektiv, vi talte om sidst.
 - Ad 4) Fornemmelse af grænser og kontekst.
 - Ad 5) Det kunne være spændende at undersøge. Evt. perspektivet: Er der tilstrækkeligt ansvar i forhold til niveau i individuation og separation. (ibid:5)

Inden alle punkterne blev præsenteret, fremlagdes planerne for status og evaluering, som nu var var lagt, og som medarbejderne bifaldt. I den forbindelse foreslog den ene medarbejder selv, at behandlingen af de individuelle udviklingspunkter kunne vente til status. Således blev det første punkt på dagsordenen ordnet. Det andet punkt, som relaterede til perspektiver fra sidste møde, blev modtaget med eftertænksomhed samt nogle enkelte kommentarer. Mødet foregik derefter på den måde, at de enkelte feedback perspektiver blev præsenteret og drøftet.

I modtagelsen af feedback'en var der i forhold til nogle perspektiver meget få reaktioner, en enkelt var der en mere markant reaktion. På det første perspektiv (ad 1), som omhandlede tydeliggørelse af ressourcer og læring hos de unge, reagerede medarbejder A med, at det jo ville kræve en grundig gennemgang af Kolb i forhold til den enkelte klient. Det andet perspektiv (ad 2) var der næsten ingen reaktion i forhold til.

Da det 3. perspektiv (ad 3), som omhandlede balancen i inddragelsen af de unge, fortalte medarbejder B, at hun havde tænkt utrolig meget over det siden sidste møde, og at hun havde meget lyst til at få inddraget de unge mere i eksempelvis planlægning. Hun havde i mellemtiden også hørt én tale om "butlergenerationen", og havde åbenbart følt sig ramt af det. Medarbejder A tilføjede, at hun oplevede at være kørt så meget ind i at være effektiv, at hun var faldet i, at det var "nemmere at gøre det selv".

Det 4. og 5. perspektiv kom i vid udstrækning til at handle om de unge, og som den ene medarbejder sagde: Jeg vil gerne lære at få dem til at møde op. I den forbindelse fortalte hun om en ung, som havde dette som hovedarbejds punkt, og at det i løbet af de tre år, hun havde været tilknyttet den private institution, ikke havde ændret sig.

Ændringer

På dette feedback møde identificeredes ikke nogen ændringer i problemløsning. Derimod blev den identificerede ændring fra 2. feedbackmøde omkring yderligere inddragelse af de unge bekræftet ved det, at den ene medarbejder understregede, at hun havde tænkt meget over det, og at hun havde meget lyst til at praktisere det.

Overvejelser

I forløbet

Udtalelsen fra den ene medarbejder, som gik på at være kørt så meget ind i at være effektiv, at hun var faldet i at “det er nemmere at gøre det selv”, gav yderligere næring til overvejelser omkring forskellige fælder i det private og det offentlige sociale arbejde. Dette uddybes i den samlede analyse i kapitel 9.

Efterfølgende

Positionen på dette møde virkede mindre konfronterende, f.eks. blev det ikke afklaret, hvad medarbejdernes syn på “forhøret” var. Dialogen (ad 4) udviklede sig til at omhandle klientens problematik, hvilket også var relevant, men der blev ikke samlet op i forhold til medarbejdernes håndtering af situationen. Dette gjorde sig ligeledes gældende ved feedback perspektiver, der ikke udløste megen reaktion, eller som udløste mere forsvarsprægede reaktioner. Ved den type reaktioner er det altid en balancegang, hvor meget man skal blive ved emnet og forsøge at skabe forståelse, eller om man skal acceptere, at denne feedback ikke vinder genklang hos modtageren, og derfor lade det ligge. Det var imidlertid min vurdering, at aktionsforskerens position på dette møde i nogle tilfælde var så tilbagetrukket, at positionen næsten udelukkende var aktivt lyttende, hvilket ikke skulle have været den fremherskende position i denne delfase.

Vedrørende det demokratiske aspekt, så synes erfaringen at være, at hvis der kun var ét forslag til dagsorden for et feedbackmøde, gik forslaget glat igennem. Mødte jeg derimod op med to forskellige valgmuligheder, har erfaringen i dette projekt været, at medarbejderne tog aktivt stilling og valgte ét forslag. Der er i tilfælde med ét dagsordenforslag kun forekommet direkte afvisning af et enkelt punkt, nemlig da medarbejderne i den offentlige institution afviste at tale om individuel proces. Hele dagsordener var ikke blevet afvist. Når jeg reflekterer over det i forbindelse med netop dette møde, er det fordi det demokratiske aspekt har mening i kraft af sin forbindelse til den enkeltes motiver og behov, og dermed engagement. Man kunne stille

spørgsmålstegn ved, om dette mødes fremgangsmåde var hensigtsmæssig i forhold til medarbejdernes motiver eller faglige behov.

Forklaringen på, at medarbejderne ikke var kommet med afvisninger af eller modforslag til dagsordener, kunne være, at medarbejderne ikke havde forholdt sig deltagende til projektet, enten fordi de ikke var blevet sat nok ind i idé-grundlaget, eller fordi de havde set projektet som en lejlighed til at “få” noget, som de ikke selv behøvede at planlægge eller forholde sig overordnet til, måske fordi de havde rigeligt at se til i forvejen.

Sammenfatning af 2. fase i den private institution

Nedenfor er gengivet hvornår og hvor mange ændringer, der samlet set identificeredes i 2. fase i den private institution:

	Individuelt niveau	Gruppeniveau
<u>1. observation</u>		
<u>1. feedback møde</u>		1 (a+b+c)
<u>2. observation</u>		
<u>2. feedback-møde</u>	1 (a+b+c)	1 (a+b+c)
<u>3. observation</u>		
<u>3. feedback-møde</u>		

Figur 39: *Den private institution: Samlede identificerede ændringer i fase 2 på individ- og gruppeniveau*

I den private institution var det, som det ses af ovenstående figur 39, ændringer på gruppeniveau, der var fremherskende: Ændringerne omfattede alle en a-b-c-kæde af ændringer, og fremstod derfor som samlede processer. Hvorimod der ikke identificeredes d-ændringer. Den næste figur 40 indeholder stikord til illustration af indhold af ændringer på henholdsvis individ- og gruppeniveau.

Ændringer på individniveau i den private institution

a) problemidentificering b) løsningsmuligheder c) beslutninger d) handling

1. observat.

1. feedback

2. observat

2. feedback ikke set ressourcer oplevelse af at kunne opgave vedr. rejser

3. observat.

3. feedback

Ændringer på gruppeniveau i den private institution

1. observat.

1. feedback støtte/ikke støtte øget tilbagecheck madmor/landkrabbe

2. observat

2. feedback ansvar/ikke ansvar øget ansvar opgaver til "gamle" unge

3. observat.

3. feedback

Figur 40: Den private institution: Stikord til illustration af indhold af identificerede ændringer i fase 2.

Indholdet af ændringer relaterede sig i høj grad til det fokus, der blev besluttet i 1. fase, nemlig at arbejde med større forståelse af de faser, som de unge gennemløb sammen med deres kontaktperson efter etablering af tillid. Imidlertid knytter der sig samtidig hertil efterfølgende disse spørgsmål:

- *Var der skabt tilstrækkelig samlet forståelse af og overblik over perspektiver til at de kunne anvendes i arbejdet fremover?*

- *Var den måde, der var arbejdet med faserne, tilstrækkelig relateret til det personlige aspekt, tilknytningen mellem den unge og medarbejderen?⁷⁶*

Uden at jeg på nuværende tidspunkt skal gå længere ind i disse spørgsmål her, skal jeg samle op på den del af spørgsmålene, der specielt relaterede sig til fokus og styringen af dette under 2. fase:

⁷⁶ Disse spørgsmål samles op efter præsentation af status og evaluering i den samlede analyse og konklusion i kapitel 9.

Ser man på forløbet i 2. fase i den private institution, skete der en bevægelse fra et udgangspunkt i nære tilknytningsperspektiver mellem den unge og medarbejderen (hovedsagligt funderet i Mahlers teori) til et fokus på mere generelle pædagogiske perspektiver. Fra 1. til 2. feedback-møde til 2. feedbackmøde var denne ændring af fokus besluttet af både aktionsforsker og medarbejdere, og så på baggrund af medarbejdernes feedback ud til at have været udbytterigt. På 3. feedback-møde blev fremgangsmåden holdt på det generelle perspektiv, uden at der i samme grad blev taget fælles stilling til fremgangsmåde. En forklaring på dette kunne måske findes i, at aktionsforskerens egen personlige læringsstil har slået igennem her: Kolbs aktive eksperimenteren, som jeg praktiserede under 2. feedback-møde, faldt heldigt ud, hvilket måske gjorde, at jeg for hurtigt sluttede, at dette var den bedste fremgangsmåde. I dette tilfælde kunne det eventuelt have beriget refleksionen at have abstraheret mere fra den enkelte erfaring og i stedet set på den sammenhæng, den var besluttet og anvendt i, nemlig medarbejdernes forskellige behov til forskellige tider. En fremlæggelse af flere muligheder for tilgang til mødet og dermed større grad af undersøgelse kunne eventuelt have været en måde at skabe rammer for abstraktion, hvilket samtidig havde afspejlet en tur hele vejen rundt i Kolbs læringscirkel i erfaringsdannelsen.

Et andet forhold, der kan have gjort sig gældende, var valget af praksisfelt. Det må stadig være et spørgsmål, om det valgte praksisfelt i tilstrækkelig grad var i stand til at byde på den empiri, der skulle til for grundigt at afdække forhold omkring udviklingen af relationer mellem ung og kontaktperson. Her til kom, at det under den første observation udelukkende var B's klienter, der deltog, mens A som medarbejder var dybest involveret og mest tilstede. Skredet fra det individuelle fokus til den mere generelle pædagogiske diskussion kunne således også have været drevet frem af disse forhold. Med andre ord: Indholdet fra praksisfeltet kom til at styre fokus og dermed også perspektiverne.

Sammenfatning af 2. fase i de to institutioner

Sammenholdes de to fase 2 forløb i de to institutioner, er disse ligesom forløbene i 1. fase meget forskellige: På trods af, at figurene i de to sammenfatninger viser, at der er foregået flere ændringer på gruppelan i den private institution end i den offentlige, hersker der alligevel tvivl om disse ændrings betydning. I den offentlige institution var der formentlig tale om en niveauændring i problemløsning, mens dette ikke var tilfældet i den private institution. Bl.a. manifesterede gruppeændringerne sig ikke eksplicit i handling.

Indholdet af ændringerne i 2. fase relaterede sig for begge institutioners vedkommende i høj grad til det fokus, der var besluttet for 2. fase. Der var imidlertid forhold, der tydede på, at det perspektiv, der blev præsenteret i den offentlige institution i højere grad for det første kunne fungere som samlet perspektiv til forståelse af fokus, for det andet kunne integreres i det videre

arbejde. Forskellige overvejelser i forhold til disse forskellige forhold er præsenteret i løbet af fremstillingen i dette kapitel. Da der i de næste to kapitler (7 og 8) præsenteres yderligere data fra statusinterviews og evaluering, som medvirker til at uddybe samt af- og bekræfte allerede fremlagte hypoteser, udfoldes forklaringer ikke yderligere her men fremstilles i en sammenfattende analyse og konklusion i kapitel 9.

Kapitel 7

Statusinterviews

Indledning

I dette kapitel vil resultaterne af alle statusinterviews blive fremlagt. Som det fremgår af forskningsdesignet, blev der få uger efter de to forløb i institutionerne foretaget statusinterviews med alle involverede medarbejdere: Individuelle interviews, som forholdt sig til de individuelt formulerede udviklingspunkter samt gruppeinterviews med hver medarbejdergruppe, hvor fokus var på det udviklingspotentiale, der var formuleret på gruppeplan i slutningen af 1. fase.

Både individuelle- og gruppeinterviews skal ses som et led i etablering af muligheden for at foretage en sammenholdelse af tilstanden “før” og “efter” forløbene i de to institutioner og dermed et led i undersøgelse af virkningerne af metoden virkesanalyse.⁷⁷ Resultaterne af denne status supplerer således sammen med evalueringen data fra processen. Til forskel fra de data, der er fremstillet fra de to procesforløb, er fokus her udelukkende på medarbejdernes oplevelse af ændringer, altså et “indefra” perspektiv. De samlede resultater vil blive sammenholdt i sammenfatning og konklusion i kapitel 9.

Som nævnt blev der efter de to forløb ligeledes foretaget en slags evaluering, der bestod af individuelle spørgeskemabesvarelser. Indholdet af denne havde ligeledes fokus på medarbejdernes oplevelse, men forholdt sig i højere grad til processen og baserede sig specifikt på et læringsperspektiv. Resultaterne fra denne vil blive fremlagt i næste kapitel.

Da det centrale fokus i virkesanalyse er på gruppens potentiale, er resultaterne fra gruppeinterviews vægtet højest og fremstillet først.

Alle statusinterviews blev udskrevet og derefter gennemgået for udtalelser, som forholdt sig til udviklingspotentialerne. Analysetilgangen har været forskellig for henholdsvis gruppe- og individuelle interviews, hvilket gøres rede for under beskrivelse af fremgangsmåde.

⁷⁷ At anvende betegnelsen “før” er tilnærmet, da forløbet allerede var i gang, da udviklingspotentialerne blev formuleret.

Gruppeinterview, den offentlige institution

Fremgangsmåde

Interviewet med gruppen, som varede ca. 45 minutter, blev indledt med en klarlæggelse af, hvad medarbejderne skulle forholde sig til. For den offentlige institutions vedkommende fremlagde jeg følgende to perspektiver, som var formuleret af gruppen:

- 1) Bestræbelserne på forskydning af kommunikationen mere over på det faglige niveau*
- 2) Undersøgelsen af, hvordan medarbejderne håndterede modstand*

Det første var ikke specifikt formuleret som et fokuspunkt for 2. fase men var til gengæld formuleret af hele medarbejdergruppen, hvilket blev tydeliggjort i indledning til interviewet. Ud over disse to punkter supplerede lederen med endnu et punkt, som hun gerne ville have med, nemlig følgende spørgsmål:

- 3) Gør vi det i praksis, som vi siger vi gør?*

Medarbejderne blev således bedt om at gøre status i forhold til disse tre punkter, således at de forholdt sig til, om der var sket ændringer vedrørende disse, fra de var formuleret og til nu. De tre punkter blev så vidt muligt gennemgået hver for sig. Tilstede var de seks medarbejdere (den syvende var rejst) samt en medarbejder, som var vendt tilbage efter et års orlov.

I analysen af gruppeinterviewet har det kvalitative aspekt været vægtet. Dette er begrundet i, at problemformuleringen efterspørger ændringer og læring i forhold til det formulerede fokus for 2. fase. Det har således været afgørende at klarlægge indholdet af oplevede ændringer for at kunne vurdere relateringen til det formulerede fokus. I fremstillingen af indholdet af udtalelser er det tilstræbt at anvende medarbejdernes egne ord og udtryk.

Resultater

Ad 1) Alle seks medarbejdere var enige om, at de var blevet bedre til at holde kommunikationen på det faglige plan. Her til kommer, at den syvende tilbagevendte medarbejder erklærede sig enig, når han sammenlignede med tilstanden da han rejste. Nedenfor er udsagn fra medarbejderne listet op i forkortet stikordsform, som illustrerer indholdet i deres udtalelser:

	<u>Side</u>
Planlægningsmøder langt mere gnidningsfri	3 n
Fælles forståelse	4 ø
Tidsbesparing	4 ø
Identificerer personliggørelse - i stand til at stoppe det	4 m/5 m
Nemmere at diskutere fagligt	5 n
Bedre stemning og trivsel	6 ø
Kan mærke at vi har bedre redskaber	6 m
Høj grad af faglighed	6 m/7 m

Accepterer at få én over nallerne, pga. fælles forståelse	6 n
Langt mere struktur på planlægningsmøder	7 m
Tilladt at "sende balloner op"	7 m/7 m
Inspiration	7 m
(Statusinterview, gruppe den offentlige institution)	

Trods den store enighed om ændringerne i forhold til dette punkt, blev der ligeledes fremsat nogle enkelte forbehold, som er gengivet på samme vis nedenfor:

Fordi glade for at finde ud af det her - overser måske uenigheder	4 m
Stadig svært at skelne mellem fagligt og personligt	4 n
Fare for berøringsangst i forhold til det personlige	5 m
Kan se nye udviklingspunkter	6 ø

(ibid)

Nogle af forbeholdene afspejler en sund skepsis og nuancering i forhold til ikke at lade en ny erkendelse forårsage, at man bliver ensidig i sin forståelse af praksis. Samlet set må det dog siges, at set fra medarbejdernes synspunkt er der sket betydelige ændringer, som har resulteret i højere faglighed på gruppeplan.

Ad 2) Vedrørende arbejdet med at håndtere modstand var der enighed om, at det havde øget fagligheden. Nedenfor er gengivet stikord fra udtalelser:

	Side
Nu hedder det "modstand", ikke "du er dum" eller "jeg slår ikke til"	8 ø
Nyt, at vi har fælles fodslag	8 m
Fået øje for <u>helt</u> små detaljer og niveauer	8 n
Flere redskaber til undersøgelsesfeltet "modstand"	8 n
Flere ansigter på "modstand"	9 ø
Er blevet bedre til at turde være i rummet	9 m
Mere fagligt stof	9 n
Mere faglig snak	9 n
Fokus på den enkelte unge's udviklingspotentiale	9 n
Mange overvejelser over aktiviteter man kan lave	10 ø
Rustet os til aktuelle unge ("modstandsbevægelsen")	10 n

(ibid)

Foruden disse positive perspektiver, som samlet set må ses som medarbejdernes oplevelse af, at de som gruppe var blevet dygtigere, var der også her et enkelt forbehold. Dette skal ses i sammenhæng med, at institutionen på et nyopstartet hold var konfronteret med unge, som havde en mere aggressiv adfærd, end institutionen hidtil havde oplevet. En medarbejder havde følgende overvejelser:

Det er tydeligere nu. 10 ø
Inviterer vi det selv indenfor? 10 ø

(ibid)

Ad 3) I modsætning til de to første punkter var medarbejdernes oplevelse af ændringer i forhold til det tredje punkt ikke åbenbare. Nogle udtalelser indikerer, at der ikke var sket nogen udvikling i forholdet mellem teori og praksis, andre at der var. En del udtalelser er udtryk for en oplevet erkendelse af, at teori og praksis i institutionen ikke hængte så godt sammen, som de troede:

Teoridel, der mangler 14 m
Kommer ikke til at arbejde så målrettet 14 n
Blevet mere bevidst om at det burde hænge sammen 16 m
Får mere opmærksom på det 16 m

(ibid)

Sammenfatning af gruppestatus i den offentlige institution

I forhold til det formulerede fokus for 2. fase, som afspejler gruppens potentiale (ad 2), havde medarbejderne oplevet betydelige ændringer som gruppe, hvilket af medarbejderne oplevedes som en højnelse af fagligheden. Nogenlunde samme billede tegnede sig i forhold til det tema, som viste sig i 1. fase omkring tendens til personliggørelse. Vedrørende det tredje tema, som blev taget op i løbet af 2. Fase, og som lederen gerne ville have med i statusinterviewet, oplevede medarbejderne ikke åbenbart, at der var sket ændringer. Derimod var de blevet opmærksomme på problemet med at få teori og praksis til at hænge sammen, og dette kunne måske ses som et nyt udviklingspotentiale for gruppen.

Individuelle interviews den offentlige institution

Fremgangsmåde

Den individuelle status blev foretaget som et interview med hver medarbejder på ca. 15 min. Interviewet tog udgangspunkt i den pågældende medarbejders formulerede udviklingspunkter i den af samme prioriterede rækkefølge. Den enkelte medarbejder blev bedt om at forholde sig til, om vedkommende oplevede, at punktet havde ændret sig i den retning, det var formuleret. De blev ikke opfordret til at relatere eventuelle ændringer til, hvad der måtte være årsager her til. I nogle tilfælde kom der i første omgang ikke noget klart svar, hvilket betød at der måtte yderligere uddybning til for at fastholde, at der blev svaret på spørgsmålet.

Analysen af udskrifterne er her foretaget på en anden måde end ved gruppeinterviews. Dette hænger sammen med, at det centrale fokus for virkninger er gruppen. I forhold til de individuelle udviklingspotentialer blev vægten lagt mere kvantitativt, således at det centrale spørgsmål var om

og i hvilket omfang, der var sket ændringer, samt om ændringer relateredes til implementering af virkesanalyse. Således fremstilles data fra de individuelle interviews efter følgende systematik:

Opleves ændringer og i hvilken retning?

Relateres ændringer til implementering af virkesanalyse?

Fremtrædende aspekter ved status udtalelser.

Det tredje og sidste punkt tilgodeser et rum for kvalitative aspekter.

Der blev interviewet seks medarbejdere. I min gennemgang af udskrifterne grupperede jeg medarbejdernes formuleringer efter om de var udtryk for oplevelse af, at punktet havde ændret sig i den retning, det var formuleret, altså fremgang, eller om det omvendt var gået tilbage. En tredje kategori var, at der ikke var sket noget eller det var uklart, om der var sket noget.

Resultater

Opleves ændringer og i hvilken retning?

I figur 41 nedenfor er antallet af udviklingspunkter i de forskellige grupper sat på skemaform. Af de seks svar tegnede der sig et billede, hvor man kunne gruppere medarbejderne i to, som det fremgår af figuren: Én gruppe på fire medarbejdere, som oplevede, at de overvejende havde flyttet sig betydeligt i retning af de formulerede udviklingspunkter. Den anden gruppe på to, hvor der var sket få ændringer, men ikke åbenbart betydelige.

Medarbejdere	Gruppe 1				Gruppe 2	
	1	2	3	4	5	6
Fremgang	3	4	3	3	2	1
Tilbagegang		1				
status quo/uklart	1		1		3	3

Figur 41: Antal af udviklingspunkter grupperet efter oplevelse af ændringer, den offentlige institution.

I den første gruppe var de to observerede medarbejdere og lederen at finde, den fjerde blev senere souschef. Den anden gruppe bestod af en relativt ny medarbejder samt en medarbejder, som rejste

kort efter projektets afslutning. Således kunne man måske med rette betegne den første gruppe som kernegruppen og den anden som mere perifer.

Ser man på indholdet af ændringerne relateret til de tre hovedområder, Fagligt, Personligt eller Samarbejds-mæssigt/organisatorisk tegner der sig ikke noget tydeligt billede af et bestemt område som fremherskende indenfor kategorierne (se figur 42).

Medarbejder	Fremgang	Tilbagegang	Status quo/tvivl
1	S/O P F		F
2	S/F F F S/O	S/O	
3	F/O P/S F		F
4	P/F F F		
5	F/S F		F O/F P/S
6	F		P/S/F S F

Figur 42: *Typer af udviklingspunkter relateret til ændringer, den offentlige institution.*

Der ser derimod ud til at være en forskel mellem de to grupper på hvilke aspekter, der har været involveret i de udviklingspunkter, der oplevedes fremgang omkring. For “fire-gruppen” tegner der sig et blandet billede af involverede aspekter, mens der for den anden gruppes vedkommende tegner sig et mere rent fagligt billede.

Ændringer relateret til virkesanalyse

I forhold til problemformuleringen ligger det lige for at stille det spørgsmål, om ændringer i de individuelle udviklingspotentialer overhovedet var forbundet med de processer, som var igangsat af dette udviklingsforløb. For at svare på dette blev de individuelle statusinterviews gennemgået for medarbejdernes eksplicite relateringer til projektet. Mere konkret var det formuleringer, der i forbindelse med egne ændringer henviste til enten projektføreløbet som helhed eller de to hovedperspektiver i processen i denne institution, nemlig dels bestræbelser på at fagliggøre kommunikationen og dels arbejdet i 2. fase med etablering af en fælles forståelse for fænomenet modstand i det pædagogiske arbejde.

Som det ses af figur 43, adskilte de to grupper sig igen på den måde, at den første gruppe i høj

grad relaterede egne udviklingspunkter til projektet, mens dette ikke var tilfældet i den anden gruppe: For tre af de fire medarbejdere i første gruppe relateredes 2 ud af 3 punkter, der oplevedes fremgang omkring, til projektet. For den fjerde relateredes 2 ud af 4. I den anden gruppe på to, var der ikke tydelige relateringer til projektet.

Medarbejdere	Gruppe 1				Gruppe 2	
	1	2	3	4	5	6
Fremgang	2/3	2/4	2/3	2/3	0/2	0/1
Tilbagegang		0/1				
status quo/uklart	0/1		0/1		0/3	0/3

Figur 43: *Forholdsmæssig del af udviklingspunkter, der eksplicit relateredes til projekt.*

Tendensen bestyrkes af de afsluttende kommentarer, der blev givet lejlighed til i alle interviews. Hos 3 medarbejderne i den første gruppe anvendtes disse til at understrege udbyttet af udviklingsforløbet, den fjerde havde ingen kommentarer. I den anden gruppe gik kommentarerne på henholdsvis egen tvivl om ændringer og begrænsninger i organisationen.

Vedrørende andre udviklingspunkter, der ikke var oplevet fremgang omkring, fandtes heller ingen eksplicit relatering, hvilket også fremgår af figur 43.

Fremtrædende aspekter i statusudtalelser

Som sidste punkt ved datafremstillingen her, formidles nogle aspekter, som enten beskriver virkninger af metoden virkesanalyse, fortæller om aspekter ved faglig læring eller forbinder denne til karakteristika ved praksis.

Vedrørende virkninger af metoden var der hos nogle medarbejdere formuleringer, som viser en *forskydelse i opfattelsen af udviklingspunkternes tilhørsforhold*. Én medarbejder sagde, at han tænkte mere organisatorisk, mens en anden udtrykte sig således:

...hvor jeg i starten, da jeg lavede de der punkter, tænkte, at de var meget personlige, så fandt jeg ud af, at så snart vi fik taget fat i gruppen, jamen så var de ikke personlige for mig mere. Og det synes jeg, det har virkelig været fedt. (3. statusinterview, Off.:5)

Det "fede" i denne udtalelse kunne måske afspejle en lettelse over at slippe et ansvar, der tilhørte gruppen eller organisationen, og som derfor ikke kunne løses på individplan, men som pågældende alligevel havde påtaget sig.

Som måske ellers forventeligt, blev der *ikke fundet tydelige tegn på, at de to observerede medarbejdere havde haft større udbytte af processen* end de to ikke observerede i den første gruppe. Til gengæld kunne der måske spores en forskel i karakteren af udbyttet. De to medarbejdere, der blev observeret, har måske oplevet udbyttet på et mere konkret pædagogisk niveau, mens de to andre havde mere fokus på den effekt, det for dem havde haft på gruppeplan.

Vedrørende betingelser for faglig læring, understregede flere den faglige *sammenhængs betydning*. Én nævnte en ny supervisor, som arbejdede ud fra delvist samme forståelse som undertegnede, mens en anden nævnte, at to kolleger var påbegyndt efteruddannelse og en tredje nævnte personaletræning. De medarbejdere, der udtrykte sig omkring deres erhvervede forståelse på tværs af disse forskellige aktiviteter, gjorde det med en tilfredshed og glæde, som må give anledning til overvejelser omkring denne sammenhængs betydning i faglig læring.

Et gennemgående træk, som relaterede sig til det tredje punkt, nemlig den faglige lærings forbindelse til praksis, var, at der i begge grupper fandtes mange formuleringer, som *forbinder den individuelle udvikling med gruppens udvikling*. I langt de fleste tilfælde blev ændringer i de individuelle udviklingspotentialer sat i tæt forbindelse med erkendelser på gruppeplan, det være sig temaer fra dette projekt ligesom det indbefattede gruppeprocesser fra andre situationer og forløb. I den første gruppe relateredes gruppens udvikling til den individuelle fremgang, mens der i den anden gruppe foruden dette hos den ene medarbejder relateredes til kulturen i organisationen, som en hæmmende faktor for udfoldelsen af individuelle potentialer, idet den pågældende medarbejder ikke mener, at organisationen tilskyndede, at individuelle kompetencer blev tydeliggjorte.

Sammenfatning af individuel status i den offentlige institution

Den overvejende del af medarbejdergruppen (4/6) havde oplevet betydelig fremgang omkring deres individuelle udviklingspunkter. Den sidste del havde oplevet nogen fremgang, men ikke åbenbart betydelig. Fremgangen sattes eksplicit i den første gruppe i høj grad i forbindelse med implementering af virkesanalyse. Den oplevede fremgang indeholdt for den første gruppe alle tre aspekter, det faglige, det personlige og det samarbejds-mæssigt/organisatoriske, mens fremgangen fremstod mere rent faglig i den anden gruppe.

Hos nogle medarbejdere var der tydelige tegn på, at der var foregået en *forskydning i opfattelsen af problemtilhørsforhold fra det personlige felt i retning af gruppe- og organisationsniveau*. Dette

oplevedes af medarbejderne som positivt, hvilket eventuelt afspejler en oprindelig fejlfor skydning i ansvarsforståelsen den modsatte vej i retning af individualisering af problemer.⁷⁸ Ligeledes vedrørende virkning af metoden blev der *ikke fundet tydelige tegn på, at de to observerede medarbejdere havde haft større udbytte af processen* end de to ikke observerede i den første gruppe.

Vedrørende faglig læring, understregede flere den faglige *sammenhængs betydning*, hvilket må være udtryk for glæde ved og behov for oplevelse af sammenhæng i de aktiviteter, der foregik i institutionen. Et gennemgående træk var, at de fleste ændringer af individuelle udviklingspunkter sattes i forbindelse med ændringer i gruppen som helhed. Et fremherskende aspekt omkring læringens forbindelse til praksis i den offentlige institution var således det *nære samspil mellem individ og gruppe*.

Sammenfatning af status i den offentlige institution

Resultaterne fra den individuelle status i den offentlige institution må siges at underbygge og supplere resultaterne fra gruppestatus, således at det sammenfattende må siges, at medarbejderne oplevede betydelig højnelse af faglighed i gruppen som virkninger af implementeringen af virkesanalyse.

Gruppeinterview i den private institution

Fremgangsmåde

Under gruppeinterviewet i den private institution var to ny-ansatte medarbejdere tilstede, dog udelukkende som lyttende. Dette havde de to "gamle" medarbejdere valgt som et led i at give de nye lejlighed til at få indblik i de aktuelle processer i institutionen.

I den private institution var der to felter, der blev sat fokus på i gruppeinterviewet. Det altovervejende var

1) *Forståelse af faserne i relation til de unge efter kontakt- og tillidsopbygning.*

Foruden dette blev et mindre punkt berørt, hvilket handlede om

2) *Forståelse for balancen mellem det socialfaglige og det mere terapeutiske arbejde.*

Det første punkt blev formuleret i slutningen af 1. fase som fokus for 2. fase, mens det andet ikke var tydeligt fremhævet som fælles udviklingspunkt under processen. Fremgangsmåde omkring både interview og analyse af udskrift var iøvrigt den samme som i den offentlige institution.

⁷⁸ Her må metoden siges at have levet op til én af sine intentioner.

Resultater

Ad 1) I statusinterviewet findes ikke entydige tegn omkring ændringer indenfor dette punkt, idet der er udtalelser, som peger i forskellig retning. Imod at der var sket ændringer talte formuleringer omkring erfaringer fra en workshop om faser med de unge, som de to medarbejdere havde taget initiativ til indenfor deres organisation. Her gengives perspektivet gengivet i sammentrukket stikordsform:

Umuligt at trække drøftelserne over i de sidste faser. (Statusinterview, gruppe, den private institution)	2 m
--	-----

Samtidig var det i interviewet svært at finde klare udtalelser vedrørende ændringer. Årsagen til dette kunne være, enten at det ikke var klart for medarbejderne selv, eller at de af ukendte årsager gik uden om at svare direkte. For, at der var sket ændringer i retning af at have fået større forståelse fandtes følgende i interviewet:

Sammen med én kunne vi nu sætte mere på de sidste faser.	3 ø
I stand til bedre at beskrive de sidste faser i detaljer bedre nu.	3 ø

Om denne ovenstående ændring herskede der enighed blandt de to medarbejdere. Imidlertid peger formuleringen i to retninger, idet der er to budskaber, der kunne formuleres på følgende måde: ”Der er sket noget, men vi har brug for mere eller andet, hvis vi virkelig skal have klarhed”. Behovet for mere eller anden støtte til at skabe tilstrækkelig forståelse for faserne bekræftedes af udtalelser, der faldt senere, og som de to medarbejdere bekræftede hinanden i.

For det første talte de to medarbejdere om deres lyst til arbejde videre med at beskrive faserne, hvor den ene medarbejder i den forbindelse udtalte, at så kunne jeg (undertegnede) jo koble Mahler’s teori på. Denne udtalelse demonstrerede interesse for og idéer til videre arbejde med feltet, men samtidig fortæller den også, at Mahlers teori langt fra var integreret i arbejdet med og forståelsen af de unge.

For det andet omtaltes et tidligere forløb med en konsulent, som hjalp med at beskrive deres arbejde og i den forbindelse sammen med dem udviklede forståelse af de tidlige faser. Her var begge enige om, at det kunne de godt tænke sig at prøve igen. I det hele taget anvendtes en hel del af interviewet til at tale om fremtiden.

Ad 2) Vedrørende det andet underordnede punkt var der ingen udtalelser, der tydede på, at der var sket noget omkring dette. Udtalelserne afspejler den opfattelse, at dette var et perspektiv, som man altid måtte have med sig, og at balancen måtte forholdes til den enkelte unge.

Sammenfatning af gruppestatus i den private institution

I forhold til det formulerede fokus for 2. fase afspejler gruppeinterviewet, at der var sket nogle men ikke betydelige ændringer henimod en større forståelse af faserne efter tillidsopbygning. De anvendte teoretiske perspektiver lod ikke til at være integreret i arbejdet med de unge. Derimod demonstreredes interesse for at arbejde videre med feltet, og der præsenteredes ligeledes idéer til dette. Idéerne pegede i retning af at beskrive faserne i et samarbejde med en udenforstående.

Individuelle interviews, den private institution

Fremgangsmåde

Under de individuelle interviews i den private institution var både den anden “gamle” kollega samt de to nye medarbejdere tilstede dog kun lyttende. De to “gamle” medarbejdere insisterede selv på dette, og jeg vurderede, at de to var i stand til at holde sig åbne under disse betingelser. De individuelle punkter blev ligesom i den offentlige institution gennemgået i prioriteret rækkefølge.

Resultater

Opleves ændringer og i hvilken retning?

I den private institution stod den individuelle status noget i kontrast til gruppens status, idet begge medarbejdere oplevede, at der var sket fremgang i langt de fleste udviklingspunkter, som det ses af figur 44 under kolonnen “punkter i alt”. Fremgangen inkluderede ligeledes det højest prioriterede udviklingspunkt hos begge, omend mere entydigt hos den ene medarbejder, nemlig arbejdet med faserne, som også var fokus for 2. fase. Dette skal jeg vende tilbage til.

Medarbejder nr.	Punkter i alt		Prioriteret i projekt		Prioriteret andetsteds	
	1	2	1	2	1	2
Fremgang	10	7	5	4	5	3
Tilbagegang	0	0	0	0	0	0
status quo/uklart	2	2	1	2	1	0
Antal punkter i alt	12	9	6	6	6	3

Figur 44: Antal af udviklingspunkter grupperet efter oplevelse af ændringer, den private institution.

I den private institution havde medarbejderne på eget initiativ prioriteret kun at arbejde med visse

punkter i dette projekt, mens andre punkter prioriteredes andetsteds bl.a. i supervision. Punkterne er derfor i denne figur 44 fremstillet fordelt, som det ses af de sidste to kolonner. Medarbejder nr. 1 har således prioriteret 6 punkter i projektet og 6 andre enten andetsteds eller taget stilling til at udføre bestemte ting omkring disse. Der ses fremgang i begge grupper af punkter, både de der blev prioriteret i projektet og de, der blev prioriteret andet steds. Betragter man udelukkende antallet af punkter, altså kvantitativt, er der en højere fremgang i gruppen med udviklingspunkter prioriteret andet steds.

Ser man på typen af punkter, altså fordelingen på de tre områder, det faglige, det personlige og det samarbejds-mæssigt/organisatoriske, er de fordelt som fremstillet i figur 45:

Medarbejder	Fremgang	Tilbagegang	Status quo/tvivel
1	F S/O F P P/F F/P S S/O O/S F		S/O F F
2	F F F/P F/P F F/P F P		F S/O

Figur 45: *Typen af udviklingspunkter relateret til ændringer, den private institution.*

Der er heller ikke i den private institution nogen tydelig fordeling af typer af punkter på de forskellige ændringer. Derimod er der under fremgang en markant forskel på fordelingen af punkttyper mellem de to medarbejdere. Mens det er blandet hos den første medarbejder, er der totalt fravær af samarbejds-mæssigt/organisatorisk perspektiv i den ekspliciterede fremgang hos den anden. Det klare fokus på personlig og faglig fremgang hos den 2. medarbejder kan evt. forklares med, at pågældende netop i dette år startede på en terapeutisk uddannelse.

Ændringer relateret til virkesanalyse

Ikke megen fremgang i den private institution relateredes eksplicit til det gennemførte udviklingsforløb, hvilket ses af figur 46 nedenfor. Kun ét ud af de henholdsvis 10 og 9 udviklingspunkter hos hver medarbejder, der oplevedes fremgang omkring, relateredes til projektet. Formildende er trods alt, at det var fremgang der sættes i forbindelse med projektet. Et lidt andet relativt billede viser sig, hvis man udelukker de punkter, det blev prioriteret at arbejde med andetsteds. Således bliver andelen 1 ud af henholdsvis 5 og 4 punkter.

Medarbejder nr.	Punkter i alt		Prioriteret i projekt		Prioriteret andetsteds	
	1	2	1	2	1	2
Fremgang	1 / 10	1 / 7	1 / 5	1 / 4	0 / 5	0 / 3
Tilbagegang status quo/uklart	0 / 2	0 / 2	0 / 1	0 / 2	0 / 1	
I alt	1 / 12	1 / 9	1 / 6	1 / 6	0 / 6	0 / 3

Figur 46: *Forholdsmæssig del af udviklingspunkter, der eksplicit relateredes til projekt, den private institution.*

På trods af, at de to udviklingspunkter, der relateredes til projektet, faktisk var identiske med det fokus, der blev besluttet at arbejde med i projektets 2. fase, og man derfor må sige, at der har været en vis virkning, så frembringer disse data ikke overbevisende resultater af implementeringen af virkesanalyse.

Fremtrædende aspekter i statusudtalelser

Som sidste punkt ved data fremstillingen her vedrørende den private institution, formidles ligeledes nogle aspekter, som enten beskriver virkninger af metoden virkesanalyse, fortæller om aspekter ved faglig læring eller forbinder denne til karakteristika ved praksis.

Vedrørende virkninger af metoden blev der givet udtryk for en *større optagethed/bevidsthed omkring eller fokus på bestemte faglige aspekter* i dette tilfælde arbejdet med faserne i relationer til de unge, hvilket hos den ene medarbejder relateredes direkte til dele af den feedback, der blev givet i anden fase. Begge medarbejdere fortalte om egne initiativer til at skabe mere forståelse for dette aspekt gennem forskellige initiativer, og begge udtrykte ønske om at arbejde videre med det. Om denne fremtidige optagethed var en virkning af metoden, er ikke nemt at afgøre.

Vedrørende faglig læring, gav den ene medarbejder udtryk for en lyst eller trang til at beskæftige sig mere med teori, men samtidig erkendtes vanskeligheder ved at skaffe tid og plads til det sammen med det daglige arbejde. Således oplevedes nogle *begrænsninger ved praksis for optimal faglig læring*. Hvilke blev der ikke gjort rede for.

Et gennemgående træk omkring praksis og læring i forhold her til var, at de to medarbejdere knoklede meget med deres personlige arbejde. I de fleste af punkterne *forbandtes den faglige udvikling med den personlige*. Begge gav udtryk for, at dette var noget, man måtte arbejde med hele tiden overvejende i supervision. Samtidig afspejlede den måde, de talte om det på, et stort kendskab til egne personlige temaer eller arbejds punkter, eksempelvis med anvendelse af begreber som "livstemaer". Denne optagethed af det personlige er måske et udtryk for, hvor

dybdepersonlig en udfordring det er at praktisere relationsorienteret arbejde i det sociale arbejde med unge, altså en konsekvens af arbejdets karakter.

Et sidste aspekt, der skal nævnes, er at den ene medarbejder til slut i statusinterviewet udtrykte overraskelse over, hvor meget hun faktisk havde arbejdet med sine udviklingspunkter. Samtidig sagde hun, at det var typisk hende, at hun ikke så, hvor meget hun havde flyttet sig. Denne tendens til ikke at se eller anerkende sit eget arbejde og egne præstationer gjorde sig gældende for den anden medarbejder i første fase, efter at hun havde læst udviklingsdialogen. Denne tendens til manglende anerkendelse af eget arbejde kombineret med en stærk aktivering af det personlige felt kunne måske have forbindelse til nedslidningsproblematikken, som blev fremført i 1. fase.

Sammenfatning af individuel status i den private institution

Begge medarbejdere i den private institution oplevede, at der var sket ændringer med langt de fleste af udviklingspunkterne i retning af det formulerede, altså fremgang, hvilket var et temmelig anderledes billede end det, som gruppestatus i den private institution viste. Det punkt, der blev prioriteret som gruppens fokus for 2. fase, var inkluderet i ændringerne. Der var ikke i den private institution nogen markant fordeling af typer af punkter i forhold til fremgang eller ej.

EksPLICIT relatering til projekt fandtes kun i ét punkt hos hver af medarbejderne, som til gengæld var et punkt, der opfattedes fremgang omkring, og som var identisk med det punkt, der blev besluttet som fokus for gruppen i 2. fase af projektet. Der måtte således være en vis ændring forbundet med implementeringen af virkesanalyse uden at den dog var omfattende.

Der blev givet udtryk for oplevelse af en vis virkning af metoden, hvilket bestod af en større optagethed af eller bevidsthed omkring bestemte faglige aspekter. Vedrørende faglig læring blev der givet udtryk for oplevelse af begrænsninger ved praksis i forhold til specielt fordybelse i teoretisk stof. I den private institution forbandtes faglig udvikling i høj grad til det personlige aspekt, hvilket måske kunne forklares med karakteren af det relationsorienterede arbejde. Der sporede mangel på anerkendelse af egne præstationer.

Sammenfatning af status i den private institution

Når resultaterne fra gruppeinterviewet sammenholdes med resultater af den individuelle status i den private institution kan følgende sammenfattes: Der er som følge af implementering af virkesanalyse sket ændringer i forhold til det formulerede fokus for 2. fase, men disse forekommer ikke betydelige, og drejer sig om delproblematikker af det besluttede fokus.

Sammenfatning af Status i de to institutioner

Sammenholdes resultater af status i de to institutioner, visser disse, at der således er sket langt mere betydelige ændringer i den offentlige institution som følge af implementering af metoden virkesanalyse. Hvad der kan forklare denne forskel, kan ikke afgøres på baggrund af resultaterne fra statusinterviews. En samlet analyse, som baserer sig på både procesanalyserne fra kapitel 5 og 6, resultater fra denne status samt resultater fra spørgeskemaevalueringen, udfoldes derfor i den sammenfattende analyse i kapitel 9. Inden præsenteres i næste kapitel resultater fra evalueringen.

Kapitel 8

Evalueringsresultater og diskussion af fund

Indledning

I dette kapitel redegøres for resultaterne af den tidligere omtalte evaluering, som blev udmøntet som et individuelt spørgeskema til hver af medarbejderne. Formålet med evalueringen var at få viden om metodens enkelte delprocesser og disses virkninger. Derfor var evalueringen i modsætning til status rettet direkte mod forløbet i udviklingsprojektet. Evalueringen undersøgte således *hvilke processer, medarbejderne havde oplevet samt i hvilke dele af forløbet, de havde oplevet dem.*

Mens de individuelle og gruppeorienterede statusinterviews, som er fremlagt i forrige kapitel, forholdt sig til situationen “efter” i forhold til “før”, var evalueringen i modsætning her til rettet mod processerne. Status indeholder således beskrivelser af tilstande relateret til andre tilstande, mens evalueringen i højere grad beskriver oplevede processer. Status beskæftiger sig overvejende med *hvad og hvor meget*, der er ændret for gruppen og for den enkelte medarbejder, mens evalueringen i højere grad undersøger *hvornår og hvordan*, der er sket forandringer.

Spørgeskemaerne, som blev udfyldt af de enkelte medarbejdere, var sidste del af opfølgningen efter statusinterviews. I udarbejdelsen af spørgeskemaet blev der ligesom i analysen af faserne taget udgangspunkt i Kolbs teori, her dog i hans læringscirkel.

Spørgeskemaets opbygning og bearbejdning

Opbygning

Kolbs læringscirkel er gengivet i kapitel 3 i fremlæggelsen af hans teori. De fire dele af cirklen to figurative og to operative repræsentationsmåder er med inspiration fra Andersen, Hyldgaard og Olsen (1999) operationaliseret til fire spørgsmål i skemaet, som var formuleret således:

Har du i følgende processer:

1. Oplevet noget, som har gjort **følelsesmæssigt indtryk** på dig? (eks. blevet irriteret, glad, frustreret, ked af det osv.)
2. Gjort dig nogle spændende, interessante eller nyttige **tanker**? (eks. fået noget på plads, eller tænkt: “Nå det er sådan det hænger sammen”)
3. Fået nye **begreber eller viden**, som

- a) har nuanceret eller bidraget til din forståelse af konkrete oplevelser eller erfaringer?
- b) har givet dig nye eller udvidede handlemuligheder i dagligdagens praksis?

4. Lagt mærke til, om du er begyndt at **handle** anderledes i nogle situationer?

Spørgeskemaet blev konstrueret med en forside med de ovenstående spørgsmål samt fem efterfølgende helsider, som således gav plads til besvarelse for hver af fem delfaser i forløbet. Opdelingen i delfaser var nedenstående fem, som her er gengivet i spørgeskemaudgaven for den offentlige institution:⁷⁹

Delfase

- 1) **INDIVIDUELT FORLØB (1. fase): - individuelt interview**
 - læsning af udskrift
 - finde udviklingspunkter herfra
- 2) **INDIVIDUEL PROCES I GRUPPE (1. Fase): - fremlæggelse af punkter i gruppen med respons**
 - placering af punkter (nær- og fjernzoner)
 - prioritering af punkter
- 3) **GRUPPE PROCES (1. fase):**
 - sammenskrivning af 1. prioriteringer
 - dialog med gruppen om ændringer af prioriteringer (herunder video-optagelse og fremvisning)
 - beslutning om fokus i 2. fase (håndtering af modstand)
- 4) **OBSERVATIONSFORLØB (2. fase):** - pædagogisk praksisudøvelse på temadage (observatør tilstede)
- 5) **GRUPPEFORLØB (2. fase):**
 - fremlæggelse af eksempler på modstand
 - fremlæggelse af eksempler på håndtering af modstand
 - fremlæggelse af teoretiske modeller
 - drøftelse af handlemuligheder

Som det ses af ovenstående, blev indholdet af de fem delfaser ridset op, hvilket tjente det formål at gøre forløbet nærværende. I forhold til 2. fase skal der gøres opmærksom på, at begrebet delfase er misvisende, da de to processer foregår parallelt, idet 2. fase består af skift mellem observation og feedback. Spørgeskemaet for den private institution er vedlagt som bilag 4.

Bearbejdning

I fremstillingen af besvarelserne er alle svar medtaget. De er forkortet til stikord og fremstillet i et såkaldt display.

Et display er en grafisk eller tabelmæssig fremstilling af kvalitative data i koncentreret

⁷⁹ Opdelingen i de fem delfaser er en anden, end den der er anvendt tidligere, hvor 1. fase var delt op i fem delfaser.

form. (Dahler-Larsen, 2002: 37)⁸⁰

En af pointerne ved at anvende displays er i følge Dahler-Larsen, at man kan fremstille et helt datasæt på ét sted. Dahler-Larsens plædering for displays er forbundet med hans kritik af tendenser til svaghedstegn i kvalitative undersøgelser. Dette drejer sig om at

...data og databearbejdning bliver underprioriteret eller usynliggjort og at analysen alene baseres på mere eller mindre tydeliggjorte udpluk af nogle data, som iøvrigt er utætte, dvs. de handler spredt om forskellige ting, der kun er løst beslægtede. (ibid.:32)

Til at dæmme op for de ovenfor beskrevne svagheder ved kvalitative undersøgelser foreslår Dahler-Larsen tre regler, som kunne fungere som fælles grundlag for kvalitative undersøgelser: *Autencitetsreglen, Inklusionsreglen, Transparensreglen.* Reglen om autencitet indebærer, at man så vidt muligt anvender data i dets oprindelige form, dvs. at man baserer sit display direkte på eksempelvis udskrifter og ikke på de tolkninger, man måske har gjort efterfølgende. Ikke at anvende autencitetsreglen rummer fare for hurtige og grove typifikationer (ibid.:39). Inklusionsreglen betyder

... at alle data, der falder indenfor den eller de kategorisk(e) afgrænsning(er), (den celle i matricen), man udtaler sig om, skal medtages på det pågældende sted i displayet. (ibid: 42)

Displayet viser hele datasættet, hvilket er noget andet end eksempelmateriale. Således inkluderes via denne regel mangler, huller og afvigelser, hvorved disse kommer i betragtning. Transparensreglen stiller krav om gennemskuelighed i forhold til udformning af displayet. Det vil sige, at dataoparbejdningen skal kunne beskrives relativt enkelt og kortfattet (ibid:45). De kriterier, man sorterer og bearbejder sine data efter, skal ikke i for høj grad være afhængig af forskellige omstændigheder, da dette har konsekvenser for gennemskueligheden.

De tre regler er efter min mening som udgangspunkt meningsfyldte og rimelige regler for kvalitativ forskning. Dog mener jeg, der er visse problemer omkring de to sidste regler: Inklusionsreglen mener jeg kan være vanskelig at leve helt op til, når man arbejder med store empiriske projekter og især med aktionsforskningsprojekter. Selv om man afgrænser sine kategorier osv. er det vanskeligt at være sikker på, at alt er inkluderet. Eksempelvis er det, som man måske kan se af de to displays i dette kapitel, meget nemmere at leve op til inklusionsreglen, når man sidder med ca. 20 siders spørgeskemabesvarelser end når man har 15 lydbånd, 150 siders udskrifter og måske 200 siders notater, dagsordener, referater o.a. blandet materiale. Foruden mængden og forskelligheden af materialet kompliceres forholdene ligeledes af den procesorientering, der kendetegner aktionsforskningen. Skal man forklare forskellige hændelser eller

⁸⁰ Tidligere i afhandlingen er der anvendt grafiske fremstillinger af både kvantitative og kvalitative data. Display-metoden introduceres her, da anvendelsen i forhold til spørgeskemaet er den mest vidtgående.

som her virkninger af en metode i anvendelse kan der være masser af forskellige faktorer, der øver indflydelse på, at tingene netop udvikler sig som de gør, og det er vanskeligt at inkludere al relevant data.

Vedrørende transparensreglen er det ved aktionsforskning ligeledes vanskeligt at gøre alle sine handlinger som forsker gennemskuelige. Når man arbejder med styring af processer, bliver man hele tiden udsat for overraskende forhold, som man må gøre et eller andet ved. Her mener jeg ikke, at alle forhold hos forskeren er totalt bevidste, og de kan derfor heller ikke gøres transparente.⁸¹ Til slut skal det anføres, at anvendelsen af displays, så vidt jeg kan se, vægter fremstilling af overblik over data. Displays kan på ingen måde erstatte dybdegående analyser af situationer eller processer, som modsat vægter deltagernærhed og opmærksomhed på detaljer, hvilket netop er styrken ved eksempler. Derfor anser jeg en kombination af datafremstillingsmetoder som efterstræbelsesværdigt, hvilket fremstillingen i nærværende projekt gerne skulle afspejle. På trods af de ovennævnte forbehold er de tre regler forsøgt fulgt i denne del af undersøgelsen men er for at imødegå faren for tabt nuanceret deltageropfattelse modsvaret af, at svarene fra spørgeskemaerne findes i sin fulde formulering som bilag 5.

Som nævnt tidligere er alle svar medtaget, men forkortet til stikordsform. Det skal pointeres at svarene er meget forskellige i sin form, idet nogle er meget kortfattede og dermed vanskelige at forstå entydigt, mens andre er mere præcise og uddybende. I bearbejdningen er de mindre entydige svar forsøgt forstået ud fra, hvad der svares i resten af spørgeskemaet.

Besvarelser fra den offentlige institution

I figur 46 på næste side er data fra den offentlige institution fremstillet i et display, som sagt i stikordsform. De fire dele af Kolbs cirkel, som baserer sig på hans læringsteori, udgør den på forhånd anvendte systematik. De seks tilbageblevne medarbejdere i den offentlige institution besvarede alle spørgeskemaet. Nedenfor vil jeg trække nogle tendenser ud af skemaet.

Kaster man et første blik ned over de fem faser i displayet, er det iøjnefaldende, at mængden af svar forskyder sig fra venstre mod højre. Tendensen er ikke entydig, men visuelt er det en overordnet tendens, idet de "tunge" rubrikker udgøres af *følelsesindtryk* i de første 2 delfaser, samt *begreber/viden* i den sidste delfase. De to delfaser, der domineres af følelsesindtryk tilhører begge 1. fase og indeholder en overvejende individuel proces. Den delfase eller mere korrekt aktivitet, der domineres af begreber og viden er feedbackmøderne i 2. fase og er en udpræget gruppeproces. Tilsvarene forekommer der næsten helt tomme rubrikker og endda én helt uden

⁸¹ Jeg mener ikke, at al anden forskning er bevidst, hvilket jeg har været inde på i kapitel 2. Blot har forskerens handling og dermed også den ubevidste del større konsekvenser i aktionsforskning.

besvarelser. Delfasen uden svar forekommer i forhold til udviklingsdialogen, som er en helt individuel proces. Her er der ingen svar i forhold til *handling*.

I forhold til den overordnede fordeling af svar på kategorierne vægter følelsesindtryk tungest. Der er samlet set en større mængde svar, der henleder til Kolbs figurative repræsentation (følelsesindtryk og begreber/viden) end den operative repræsentation (refleksioner og handling). Jeg skal nedenfor gå mere ind i indholdet af de oplevede processer i de enkelte delfaser.

DELFASER

	1) Følelsesindtryk	2) Tanker/refleksioner	3) Begreber/Viden	4) Handling
1)	<p>At blive hørt</p> <p>Dejligt, følte mig set</p> <p>Positivt at læse udskrift</p> <p>Trygt: fokus på potentialer</p> <p>Fokus på dårlig trivsel</p> <p>Hørt og forstået</p> <p>Ked af "gamle frustrationer"</p> <p>Glad, der vil ske noget</p> <p>Spændende at læse udskrift</p>	<p>Forståelse blandt kammerater</p> <p>Tanke om sammenhænge</p> <p>Afklaring af egne værdier</p> <p>Fokus på dårlig trivsel</p>	<p>Skelne personligt og gruppe</p> <p>Forståelse af samarbejdsprobl.</p> <p>Handlemuligheder ift. samarb.</p> <p>NUZO, ny udviklingsteori</p> <p>NUZO, nyt redskab i pæd. praksis</p>	
2)	<p>Opgivelse ved fremlæggelse</p> <p>Godt at placere punkter i zoner</p> <p>Rart at dele med de andre</p> <p>Udfordrende at være så åben (ny)</p> <p>Svær, men god oplev. at prioritere</p> <p>Abstrakt med placering i zoner</p> <p>Indtryk med opdeling af punkter</p> <p>Lettelse at få skilt punkter ad</p> <p>Angst, frustrationer (fremlæggelse)</p> <p>Dejligt at høre andres</p> <p>Lettelse at placere i zoner</p>	<p>Tydeliggørelse af fælles indiv.</p> <p>Opmærksom på egen prioritering</p> <p>Opmærksom på kontakt til faglighed</p> <p>Overskuelighed at placere i zoner</p> <p>Større opmærksomhed på noget kendt</p> <p>Nye tanker ift. den enkelte</p> <p>Punkter greb ind i hinanden</p>	<p>Ny viden i disk. med den enkelte</p>	<p>Fastholder fagligt sigte</p> <p>Fastholder samarbejds-sigte</p> <p>Integreret NUZO i praksis</p>

3)	<p>Sammenskrivn. ingen betydning Dialog om ændr. gav mening</p> <p>Forstemmende at se video Proces fjernt for mig - og dog Rystet over at se video Frustration og tvivl om output Tung med udsigt til tidl. probl. Lettelse ved valg af "modstand"</p>	<p>Forståelse af hårdknude-situation Flere end mig utilfredse</p>	<p>Gruppe indsigt lyst til handling Indsigt i gruppedyn., forståelse Optaget af Bions gruppeteori Bevidsthed om mere faglighed Gruppeteori</p>	<p>Fokus: mulig-hed for handling Skelnen: fagligt og personligt Offensiv vedr. arbejdspladsen</p>
4)	<p>Spændende: knytte teori+praksis God stemning OK Spændende med tilbagemeldinger Hæmmet, men tilvænning Frustreret, da det gik i "kage" Usikker, lidt ubehageligt Godt, at der blev observeret Gerne selv have været observeret</p>	<p>Refleksion over ageren i felt</p>	<p>Fint at lære netop her, i "kage" Viden om modstand</p>	<p>Grundigere i interakt. m. unge Holder mere i fast plan</p>
5)	<p>Godt med observatør Sårbart, men lærerigt</p> <p>Glad, tilfreds</p> <p>Spændende</p>	<p>Reflektere over eks. modstand</p>	<p>Handlemuligheder ift. modstand Kolbs cirkel gav forståelse</p> <p>Teoretiske modeller: inspiration</p> <p>Handlemuligheder ift. modstand Viden om modstand</p> <p>Handlemuligheder ift. modstand Ny teoretisk viden Let forståelig model om modstand Ny indsigt til at tænke over praksis God drøftelse af handlemuligheder</p>	<p>Skærpet opmærksom <i>modstand</i> Bevidst refleks. i planlægning</p> <p>Langt mere lydhør overfor unge</p> <p>Undersøger modstand Se bedre resultater for unge</p>

Figur 46: Display, spørgeskemasvar, Offentlig Institution.

1. delfase:

Svarene i forhold til den første delfase falder i de tre første kategorier, altså følelsesindtryk, tanker/refleksion og begreber/viden, mens ingen har bekræftende eller afkræftende svar i forhold til ændret handling. *Følelsesindtryk* er her den kategori, der har flest svar. Flest svar går her på, *at blive hørt og set*, mens der ligeledes er to, der udtrykker glæde eller tilfredshed med, at der nu "skal ske noget". Tanker og refleksioner går her mest på, at forhold omkring dem selv bliver tydelige. Omkring begreber og viden gives der forskellige svar, hvor i hvert fald det ene må henhøre til en anden delfase, da teorien om nærmeste udviklingszone ikke blev præsenteret i denne delfase. De resterende to svar går på, at den i interviewet anvendte skelnen mellem personligt, fagligt og samarbejdsomt/organisatorisk har givet ny indsigt.

2. delfase:

I 2. delfase er det de to første kategorier, der overvejende er svaret i forhold til, mens der er 1 svar i kategori 3 og flere svar i kategori 4 men fra samme person. Følelsesindtrykkene her spænder bredere og går måske også dybere end i første delfase: Der synes at være en *stærkere følelsesmæssig reaktion* her, idet der anvendes udtryk som opgivelse, rart, angst, frustrationer. Skal man trække nogle hovedtendenser ud, bliver det, at der har været en *dobbelthed ved oplevelsen af denne proces*. Den ene side omfatter følelser som *frustrationer og opgivelse*, mens den anden side indeholder *glæde og lettelse*. Opgivelse og frustrationer går på egen fremlæggelse i gruppen. Lettelsen går primært på at placere punkterne i zoner, mens glæden går på at dele med de andre. Dog skal det tilføjes, at placering af punkter i zoner fremhæves af tre medarbejdere, hvor af den ene syntes det var abstrakt. Omkring svarene i kategorien tanker/refleksioner er der en overvejende tendens til, at der er erhvervet indsigt om kollegerne og om samspillet med hinanden. En enkelt fremhæver, at placering af punkter i zoner har givet overskuelighed. Der er et enkelt svar vedrørende begreber/viden, som fastslår, at den pågældende fik ny viden i min diskussion og konfrontation med den enkelte, men det oplyses ikke hvilken viden. I forhold til kategorien handling har én svaret med tre ting: For det første har pågældende integreret NUZO i praksis med de unge. Dernæst som de to andre forhold fastholdes i højere grad både et fagligt og samarbejdsomt sigte. Disse to aspekter kunne man tro hørte til i næste fase, men det er svært at afgøre.

3. delfase:

I denne delfase, som udgør slutfasen af den overvejende afdækkende del (1. fase af virkesanalyse), fordeler svarene sig mere *jævnt hen over de 4 kategorier*. Af følelsesindtryk vedrører en del svar oplevelsen af at se videooptagelsen af gruppens planlægningsmøde. Her anvendes ord som "forstemmende" og "rystet". Samtidig er der to, der giver udtryk for henholdsvis "lettelse" og "gav mening" omkring processen, hvor gruppen besluttede at ændre fokus fra det kommunikative til det faglige. Således er der i denne delproces en tendens til *bevægelse fra den frustrerende oplevelse af videooptagelsen til en mere meningsfuld oplevelse*

ved beslutninger om fremtidig fokus. Der er to svar i kategorien tanker/refleksioner, som dels går på forståelse af “hårdknudesituationen” samt forståelse af de andres utilfredshed. I kategorien begreber/viden er svarene entydige: Det er *indsigt omkring gruppedynamik*, nærmere bestemt Bions teori anvendt i analysen af gruppens tilstand, der tegner billedet af de svar, der er givet af de 4, som har svaret her. Den ene bemærker, at det har givet sig udslag i bevidsthed om mere fagligt fokus, hvilket betyder, at det faktisk har givet sig udslag på handlesiden. Dette ser da ligeledes ud til at være et generelt fænomen, da tre har svaret bekræftende på ændret handleadfærd, som kan henregnes til denne delfase. En beskriver en form for faglig offensiv i gruppen, en anden skelner klarere mellem et personligt og fagligt udgangspunkt, mens den tredje siger, at beslutningen om fokus for gruppen gav mulighed for anderledes handling. Sammenfattende må man sige, at denne delproces er den første proces, hvor man kan sandsynliggøre, at processen har resulteret i en gribe- og transformationsproces, som direkte har givet sig udslag i oplevet *forandring i handlemuligheder i den daglige praksis for medarbejdergruppen som helhed*. Indtil da har ændringerne formodentlig været forbeholdt enkelte medarbejdere.

4. delfase:

Denne fase er ikke en entydig fase, da den foregår parallelt til den 5. delfase. Af praktiske årsager har jeg dog skilt den ud som en delproces. De fleste svar falder i kategorien følelsesindtryk, mens der er et eller to udsagn i de tre andre kategorier. Nogle af dem, der ikke blev observeret (2), har slet ikke svaret, mens de to, der blev observeret samt de resterende to har svaret. Af spørgeskemasvarene kan jeg se, hvem der blev observeret. De to observerede anvender udtryk som “hæmmet, men spørgsmål om tilvæning” og “usikker”, så der hersker ingen tvivl om, at de har været *påvirket af min tilstedeværelse, men fremhæver samtidig begge udbyttet* af det. To, der ikke har været observeret, giver udtryk for tilfredshed med, at der blev observeret, den ene ville endda gerne selv have været observeret. I kategorien tanker/refleksioner er der ét udsagn fra en observeret, som giver udtryk for at have fået udbytte i forhold til refleksioner over ageren i felt. Vedrørende begreber/viden er det viden om modstand (som iøvrigt sandsynligvis hører til 5. delfase) og viden i forhold til “kage”, som beskrives. På handlesiden er der én af de observerede, som giver udtryk for at have fået en højere grad af grundighed i interaktionen med de unge, og at hun i højere grad holder fast i sin plan. Samlet er informationerne vedrørende denne delfase af gode grunde ikke store ud over den følelsesmæssige oplevelse af at blive observeret.

5. delfase:

Svarene vedrørende denne delfase falder overvejende i højre side af skemaet, altså i 3. og 4. kategori. Dog er der også en del svar omkring følelsesindtryk, kategori 1. Her gives der udtryk som “godt med observatør”, “sårbart, men lærerigt”, “spændende”. I kategori 2 er der ét svar, som fremhæver refleksioner over eksempler på modstand. Kategori 3 er her den store svar -“scorer”. Her fremhæves især en model om modstand som udbytterig samt teori “in general”. Der henvises

både til *forståelse og handlemuligheder i forhold til modeller og teori* (det vil sige det, jeg har kaldt 3a og 3b i spørgeskemaet). Desuden nævnes Kolbs læringscirkel, som jeg har præsenteret i en sammenhæng med læring i forhold til de unge. Denne kategori 3 i det femte og sidste skema er det eneste sted i skemaerne alle medarbejdere har givet udtryk for udbytte indenfor én kategori. Der er altså her i femte delproces et *entydigt udbytte af begreber og viden*. Den sidste kategori-handling omfatter svar, der giver udtryk for *ændret adfærd i forhold til håndtering af modstand*. Den omtalte refleksion i forhold til evt. planændringer vedrører også dette, da forholdet til planændringer er inkorporeret i modellen om modstand. Ændringerne går på skærpet bevidsthed og opmærksomhed samt omhyggelighed i forhold til håndtering af modstand. Én ser endog bedre resultater for de unge. Disse resultater er i form af kontakt og at den unge i højere grad føler sig set og hørt.

Besvarelser fra den private institution

Spørgeskemaet til den private institution havde samme overordnede struktur, men fremstod dog en smule anderledes, da indholdet af processerne adskilte sig. På næste side er data fra den private institutions to medarbejdersvar fremstillet i et tilsvarende display.

Det overordnede indtryk af mængden af besvarelser viser ikke helt den samme tendens som i den offentlige institution. Den mest udfyldte rubrik med mange svar er i den private institution godt nok at finde i første delfase ligesom i den offentlige institution men her i en anden kategori, nemlig tanker og refleksioner. Tomme rubrikker findes der flere af her, hvilket måske kan skyldes de færre medarbejdere. Kategorien tanker/refleksioner vægter samlet set stærkest, når det gælder mængden af svar.

En visuel tendens til en forskydning fra venstre mod højre i den fremadskridende proces kan ligeledes findes i den private institution, omend den er mindre entydig her. I det følgende gennemgås de enkelte delfaser:

DELFASER

	1) Følelsesindtryk	2) Tanker/refleksioner	3) Begreber/viden	4) Handling
1)	Glad af opmærksomhed	Bevidst om egen kløgt Bevidst om, hvad egne behov var Samarbejde m. rådgivere nemt* Dybt ønske, have mangfoldighed* Handler for meget - savner fordybelse* Ønske om faglig udvikling*		Fik hurtigt gjort noget Klarere ansvarsfordeling
2)	Lidt nervøs - ikke go' nok? Noget svært, andet nemt Følte mig lidt trist og lille	Tanker, hvordan jeg beslutter mig Hvad arbejdes med nu/langt sigt		
3)	Nervøsitet, som gik væk Tryghed igen, dejligt Glæde, vi holder fast i beslutn.	Opdagede, B og jeg på bølgen. Let at være åben sammen med B Opmærksom: store krav til os selv	Vigtigt med godt samarbejde for mig	
4)	Mere uafslappet end ellers Frustreret/irriteret	Ikke taget tid til grundigt forarbejde Huske forarbejde frem over Opmærksom: konsekvens af fortravlethed		Handler anderledes
5)	Åben	Unge mere ind/give ansvar Afgør mig Nysgerrig overfor ny viden	Spænd. tanker/viden/-teori Lærerigt - større forståelse	Unge mere ind i planlægningen

* Der skulle stå "Bevidst om" foran disse udsagn, men grundet pladsmangel er det ikke kommet med.

Figur 47: Display: spørgeskemaer, den private institution..

1. delfase

Svarene i forhold til denne første delfase med udviklingsdialog og læsning af udskriften er domineret af udsagn, som udtrykker, at der er skabt bevidsthed og klarhed, og derfor er placeret under kategorien tanker/refleksioner. Selv om der også er udsagn, som tyder på, at oplevelsen følelsesmæssigt gjorde indtryk, så er det dog det tankemæssige, der præger billedet. Indholdet går i vidt omfang på, at det står tydeligere frem for medarbejderne, hvem de selv er, hvad de kan og hvad de vil med deres arbejde. For begge medarbejderes vedkommende gælder også, at de i forhold til nogle punkter på dette tidlige tidspunkt begyndte at *omsætte deres "nye" bevidsthed til handling*, som det fremgår af besvarelser under den fjerde kategori i displayet.

2. delfase

Besvarelserne i denne delfase er ligesom i den offentlige institution præget af følelsesmæssige

oplevelser. I den private institution er det tristhed, nervøsitet og følelser af at være lille, der udtrykkes, hvilket måske kan fortolkes således, at selve situationen, hvor man skal fremlægge sit syn på sig selv, er med til at skabe *usikkerhed hos den enkelte*. Samtidig er der ligeledes hos begge medarbejdere i denne delfase refleksiv optagethed at finde dels i forhold til det fremtidige arbejde og dels i forhold til egen prioritering.

3. delfase

Denne delfase, som omhandler identificeringen af gruppens potentiale, er i besvarelsene præget af, at det følelsesmæssige indtryk vender. Nervøsiteten forsvinder og der opleves tryghed igen, hvilket viser sig både følelsesmæssigt og refleksivt, altså er det de to første kategorier, som er dominerende her. Der er en udpræget stemning af *lettelse*, som går på at de to medarbejdere har gode tillidsvækkende oplevelser i forhold til hinanden både vedrørende fagligt samarbejde og personlig accept af hinanden. Det bliver da også tydeligt for én af medarbejderne, hvor vigtigt dette er for hende. Den anden medarbejder bliver opmærksom på, hvor store krav de stiller til sig selv.

4. delfase

Besvarelsene i forhold til observationprocesserne falder i tre kategorier. Udsagnene i 2. og 4. kategori (samt et i 1. kategori) lyder dog til at høre hjemme i 5. fase, idet de er identiske med samme medarbejders udsagn som reaktion på en feedback under et af feedbackmøderne. Derfor fokuseres her på følelsesindtryk i forbindelse med selve observationerne, hvilket udtrykkes som *uafslappethed*.

5. delfase

Medtager man de besvarelser fra delfase 4, som hører hjemme i denne delfase 5, har begge medarbejdere mange *refleksioner i forhold til det pædagogiske arbejde* og for det første omkring at inddrage de unge og give dem mere ansvar. Det andet aspekt, der er fremtrædende i refleksionerne, er erkendelsen af mangel på grundigt forarbejde, hvilket sættes i forbindelse med egen "fortravlethed". Medarbejderne giver under 3. kategori udtryk for, at de har fået *ny viden*, og at det har været spændende henholdsvis lærerigt. I forhold til handling er begge ligeledes begyndt *i højere grad at inddrage de unge*. Udsagnet "åben" i første kategori er ikke relateret til noget, og er derfor vanskeligt at kommentere.

Sammenfatning af hovedtendenser i de to institutioner

I det følgende forsøges uddraget hovedtendenser fra de to spørgeskemabesvarelser, idet der sammenfattes nogle både sammenfaldende og afvigende hovedtendenser fra de to institutioner. I nedenstående figur 48 er hovedtendenserne fra spørgeskemabesvarelsene fremlagt med dertil hørende numre, som henviser til kategori.

	Offentlig Institution	Privat Institution
1	At blive hørt og set (1)	bevidsthed/klarhed (2) Omsætning til handling (4)
2	Frustrationer og opgivelse (1) ----- Glæde og lettelse (1) ----- ----- -----	Usikkerhed hos den enkelte (1)
3	Fra frustration (1) ----- til meningsfuld oplevelse (1) Gruppedynamisk indsigt (3) Offensivt bevidst udgangspunkt (4)	----- Lettelse (1 + 2)
4	Påvirket og udbytte (1) -----	Uafslappethed (1)
5	Teoretisk og praktisk forståelse (3) ----- Bedre håndtering af modstand (4) -----	Ny viden (3) Inddrager unge i højere grad (4) Reflekterer pædagogisk arbejde (2)

Figur 48: *Hovedtendenser i besvarelser fra de to institutioner* (Tallene angiver kategori, linjer angiver sammenfald)

Sammenfald

De sammenfaldende tendenser må i høj grad kunne tages til indtægt for den anvendte metodes virkninger. I forhold til hvilke typer af gribe- og transformationsprocesser, der foregår i de enkelte delfaser, er der fire måske fem sammenfaldende tendenser i de to institutioner. Her summeres tendenserne kort op, mens en nøjere diskussion af delmetodernes virkninger findes i næste kapitel:

- 2. delfase: Følelsesindtryk (frustrationer, usikkerhed)
- 2./3. delfase: Følelsesindtryk (lettelse)
- 4. delfase: Følelsesindtryk (påvirket/uafslappet)
- 5. delfase: Viden (forståelse teoretisk og praktisk)
Handling (bedret samspil med unge)

Der synes at herske en del frustrerende oplevelser i første fases proces i gruppen (2. delfase), hvor der fremlægges individuelle udviklingspunkter. I begge institutioner vender denne oplevelse sig dog omend på forskelligt tidspunkt til lettelse (2. og 3. delfase). Det at blive observeret i 2. fase afføder i begge institutioner følelsesmæssig påvirkning, mens det samtidig ser ud til, at feedbacken fra netop observationerne (5. delfase) bibringer teoretisk forståelse af egen praksis samt ændret handling i samspillet med de unge og hinanden.

Afvielser

I begge institutioner har medarbejderne haft gennemgående positive oplevelser af udviklingsdialogerne (1. delfase), men her hører ligheden i svarene også op. Mens der i den offentlige institution er stor vægt på følelsesindtryk, er det afklaring af tanker, der er dominerende i den private foruden umiddelbar handling, som slet ikke var repræsenteret i svarene fra den offentlige institution. Denne markante forskellighed kan dårligt tillægges metoden, men snarere forhold i de to institutioner det være sig medarbejdernes forskellighed, arbejdets karakter eller institutionens situation på daværende tidspunkt.

En anden tydelig forskel er, at der under identificering af gruppens potentiale (3. delfase) i den offentlige institution optræder både markant indsigt (gruppedynamik) og dertil hørende mere offensiv handling, hvilket ikke er tilfældet i den private institution. Det skal understreges, at processerne omkring 3. delfase var meget forskellige i de to institutioner, hvor den offentlige institution som gruppe gjorde nye opdagelser omkring deres samspil. Den oplevede frustration havde forbindelse til begyndelsen af denne proces.

Den sidste afvigelse angår feedback møderne (5. delfase), hvor der i den private institution optræder langt flere refleksioner end i den offentlige institution. Den generelle tendens, at der i den private institution foreligger langt større vægt på refleksioner, peger i retning af at afvigelsen kan tilskrives forskelligheder hos medarbejderne. Vægten på refleksion i denne fase kunne også sammenholdes med den mindre vægt på entydigt udbytte i forhold til koblingen mellem teoretisk forståelse og praksis, som ellers er mere markant i den offentlige institution. Således kan overvægten af refleksion forstås som en mindre afsluttet læreproces, som endnu ikke har helt fat i de to sidste dele, begrebslig forståelse og handling, samt koblingen mellem disse.

Afsluttende bemærkninger

Der forekommer aspekter af udsagn i spørgeskemabesvarelsenerne, som ikke nemt indfanges af Kolbs fire kategorier. Disse forhold berøres i kapitel 9.

Kapitel 9

Sammenfattende analyse og konklusion

Indledning

I dette kapitel sammenfattes resultaterne fra det samlede empiriske projekt. Det vil konkret sige at data-materialet fra kapitel 5, 6, 7 og 8 sammen med de teoretiske perspektiver i kapitel 3 og indirekte kapitel 4 danner baggrund for dette kapitel. Kapitlet består af en sammenfattende analyse, en diskussion af fund samt en konklusion. Den sammenfattende analyse er struktureret efter de fire spørgsmål i den operationaliserede problemformulering, som er at finde i kapitel 3. Diskussionen af fund forholder sig dels til den opsamlede viden om virkesanalyse og dels til de identificerede defensive tendenser. Konklusionen er kortfattet og opsamlende, og peger mod perspektiver til diskussion i kapitel 11, som er afhandlingens sidste.

Sammenfattende analyse

1. Ændringer i problemløsning

Det første spørgsmål i problemformuleringen (A-spøret) lyder som nedenstående:

Bidraget processen under implementering af metoden virkesanalyse til ændringer i praksis, dvs, sker der ændringer i medarbejdernes (gruppe/individ) problemløsning?

- a) Ændringer i identifikation af problem
- b) Ændringer i overvejelser af alternative løsningsmuligheder
- c) Beslutninger om ændringer
- d) Handlingsændringer

Tilgangen, hvor Kolbs problemløsningsforståelse anvendtes, var i analysen af ændringer i 1. og 2. fase's forløb (kap. 5 & 6). Sammenfatningen omkring spørgsmål 1 bygges dog ligeledes på data fra både individuelle og gruppe-statusinterviews (kap. 7) samt evalueringen (kap.8):

Overordnet må det siges, at der i begge institutioner skete ændringer i medarbejdernes problemløsningspraksis, som kan relateres til implementeringen af virkesanalyse. Både ændringer på gruppeplan og relateringen til projektet er langt mere markant i den offentlige institution end i den private institution.

Dette uddybes nedenfor på henholdsvis gruppe- og individplan.

Gruppeændringer

I den offentlige institution foregik der 3 ændringer på gruppeplan, som sandsynligvis omfattede alle fire fasetyper i problemløsningscirklen to i første fase og én i 2. fase, som direkte refererer til det besluttede arbejdsfokus for 2. fase. Ændringerne omhandlede:

- 1. Organisering af medarbejderressourcer*
- 2. Forskydelse af samarbejdsfokus fra personligt til fagligt*
- 3. Håndtering af modstand hos de unge*

Ser man udelukkende på analyser fra forløbene, trådte den ændrede problemløsning i 2. fase omkring håndtering af modstand ikke tydeligt frem som en ændring på gruppeplan. Af gruppestatusinterviewet i den offentlige institution fremgik det imidlertid dels, at alle medarbejdere havde oplevet ændringer, der pegede i retning af større faglig indsigt omkring dette tema's praksis og dels at indsigten anvendtes i den fælles faglige forståelse. Ligeledes tyder evalueringsresultater fra denne proces i samme retning.

I den private institution blev der identificeret ændring i forhold til en enkel problematik på gruppeplan, en ændring, der tilsyneladende som i den offentlige institution gennemløb hele problemløsningscirklen. Denne ændring identificeredes i 2. fase og refererede i nogen grad til det fokus, der blev besluttet for 2. fase og havde følgende indhold:

- 1. Balancen mellem støtte og udfordring i forhold til de unge*

Her er det i forløbsanalysen og i evalueringen, at ændringen træder frem, mens gruppestatusinterviewet er mere dobbeltydigt. Under dette interview peges der mod yderligere arbejde med det besluttede fokus (forståelse af faser med de unge), hvilket måske netop indicerer, at der kun er arbejdet med et delaspekt.

I de to institutioner er der således sammenfald omkring gruppeændringer, som relaterer til fokus for 2. fase, omend disse ændringer ser ud til at være mere entydige i Den Offentlig Institution.

Ændringer på individplan

Selv om metoden forholder sig primært til gruppeniveauet, er de individuelle ændringer medtaget i sammenfatningen. Det kan være vanskeligt at identificere individuelle erkendelser eller problemløsningsændringer i løbet af gruppeprocessen, da der i sagens natur er mindre plads til den enkelte at udtrykke sig. Her tillægges de individuelle statusinterviews, som forholdt sig til den enkeltes udviklingspunkter, derfor betydelig vægt som informationskilde.

Flertallet af medarbejderne (4 ud af 6) i den offentlige institution oplevede fremgang i forhold til størstedelen af deres udviklingspunkter, mens en mindre del (de resterende 2) ikke oplevede

ændringer i forhold til halvdelen eller flere. I “flertalsgruppen” relateredes ændringer i vidt omfang til projektet, mens de to andre medarbejdere slet ikke relaterede til projektet i de individuelle statusinterviews.

I analyserne af forløbet i den offentlige institution var der overvægt af eksplicite individuelle ændringer i 1. delfase, nemlig udviklingsdialogen, hvor vægten af ændringerne tydeligt var på den første del af problemløsningscirklen, nemlig problemidentifikation og overvejelser af løsningsmuligheder. At der her var plads til den enkeltes højlydte refleksioner, er en sandsynlig forklaring på, at de netop træder frem her. Det kan i hvert fald ikke afvises, at der foregik tilsvarende ændringer hos individer under gruppeprocesserne i både 1. og 2. fase.

I den private institution oplevede begge medarbejdere fremgang i forhold til 8 ud af 10 af deres udviklingspunkter. Af disse ændringer relateredes derimod kun henholdsvis 1/10 og 1/7 af de samlede punkter til projektet. Det skal dog tilføjes, at kun ca. halvdelen af punkterne var prioriteret at skulle arbejdes med i projektet.

Analyserne af forløbet viste her, at vægten på individuelle ændringer lå i sidste del af 1. fase, og at disse ændringer overvejende gik på c-delen af problemløsningscirklen, altså beslutninger. Sammenholder man dette med evalueringresultaterne, viser det sig, at der allerede efter udviklingsdialogerne var igangsat handling i forhold til nogle af punkterne.

2. Læring

Det andet spørgsmål i problemformuleringen lyder således:

Er disse ændringer udtryk for læring (dvs. indeholder en gribe- og transformationsproces) i forhold til det formulerede mål?

- a) Kan læringsprocesserne identificeres som single- eller double loop læring?
- b) Er der andre typer lærerprocesser?

Dette spørgsmål besvares hovedsageligt med baggrund i evalueringen, som direkte efterspørger medarbejdernes gribe- og transformationsprocesser men med øvrig data som baggrund. Da der her efterspørges læring i forhold til det formulerede mål, behandles dette spørgsmål med fokus på gruppeniveau.

I den offentlige institution er der foregået tre gruppelæringsprocesser, der omfatter alle fire processer i Kolbs læringscirkel, hvoraf én forholder sig til det formulerede mål. I alle tre tilfælde, mener jeg der er tale om double-loop læring.

I den private institution er der foregået to gruppelæringsprocesser, én som sandsynligvis omfatter alle fire dele af Kolb men som kun forholder sig til et delaspekt af det formulerede

mål. Den anden proces omfatter kun dele af Kolbs cirkel. Den ene proces betegnes som double loop, den anden single loop læring.

Gruppelæring

Ser man på resultaterne fra evalueringen i den offentlige institution er der to gennemgående temaer, som berøres af mange medarbejdere, og som figurer i alle fire processer af Kolbs dele af læringscirklen. Ifølge Kolbs teori er kombinationen af alle fire faser det højeste niveau af læring og de mest magtfulde læreprocesser. De to temaer, som er erkendelser omkring henholdsvis *gruppens egen dynamik* og *håndtering af modstand* i forhold til de unge, kan derfor betegnes som læring på højt niveau. Det magtfulde i forhold til det ene tema understøttes af medarbejdernes fortællinger om, hvordan gruppen var blevet i stand til at stoppe sig selv i diskussioner, der ikke havde fagligt indhold og derefter strukturere en faglig drøftelse af hypoteser med stor glæde og tilfredshed til følge.

Den tredje grubeændring omkring *organisering af medarbejderressourcer*, som er identificeret i analysen af processen optræder ikke eksplicit i læringsevalueringen og synes derfor ikke læringsmæssigt magtfuld. Forklaringen herpå kunne måske være, at denne ændringsproces ikke havde en kobling til eksplicit begrebsliggørelse i form af model eller teori. Således var ændringerne i højere grad baseret på drøftelser af dette ene eksempel på organisering, omend ændringerne var fornuftige nok.

I forhold til Argyris' begreber single- og double loop læring, kan man i *alle tre tilfælde tale om double-loop læring* på gruppeplan.⁸² I forhold til gruppens dynamik kan man sige, at den styrende variabel for gruppen tidligere havde været at løse konflikter personligt, og handlingsstrategien var, at kommunikere personligt gennem personlige behovsudsagn eller følelsesmæssige reaktioner på kollegernes udsagn. Imidlertid var der mismatch, for der opstod flere konflikter end der blev løst. Gruppens eget forslag var at forsøge med klarere personlig kommunikation, hvilket var en ændret handlestrategi, men ikke ændring i styrende variabel. Efter gruppens indsigt i, at fokuseringen på det personlige felt øvede et regressionstryk i gruppen, ændredes den styrende variable nu til at løse mange konflikter fagligt, så gruppen's handlestrategi i højere grad bestod i faglig kommunikation.

Den anden double loop læring er håndteringen af modstand, hvor den styrende variabel i nogen grad overfor én af de unge havde været at begrænse hans snak, fordi hans intellektualisering var en flugt fra sig selv. Mismatch- et bestod her i, at den unge snakkede endnu mere. Her ændredes den styrende variabel til, at udforske hans snak, fordi det kunne være en del af hans måde at

⁸² Ved vurderingen af, at to processer betegnes som Kolbs læring på højt niveau, mens alle tre betegnes som double-loop læring (Argyris og Schön), rejser sig spørgsmålet om ligheder og forskelle ved de to læringsteoretiske tilgange. Dette er ikke prioriteret diskuteret her.

forstå på. Den tredje læringsproces på gruppeplan er måske det bedste eksempel på double loop læring, fordi det faktisk kvalificerede arbejdet samtidig med, at det var ressourcebesparende. Den styrende variabel var her at opprioritere en bestemt aktivitet, og handlestrategien var at allokere flere personaleressourcer. Mismatch-et var, at aktiviteten blev nedprioriteret (af personalet), og den styrende variabel blev efter flere indsigter ændret til nedprioritering (pga. klarhed omkring ansvar).

I den private institution kan man tale om gruppelæring omkring to temaer. Det første er temaet omkring *balancen mellem støtte og ansvar* til de unge. I evalueringen er dette tema at finde hos begge medarbejdere i henholdsvis 3 og 4 af de fire dele af Kolbs læringscirkel og må således betegnes som læring på et højere niveau. Et andet tema, som findes i henholdsvis 2 og 3 af Kolbs cirkel, er begge medarbejders erkendelser i forhold til *samarbejdet med hinanden*. Således er der foregået både en gribe- og transformationsproces og må derfor, uden at være på højeste niveau, kaldes læring.

Erkendelserne omkring balancen mellem støtte og ansvar til de unge kan betegnes som double loop læring. Den styrende variabel var i et af eksemplerne “at gøre noget godt for de unge” og handlestrategien var at gøre hele arbejdet selv med at informere om turen. Mismatch-et var, at én af de unge ikke oplevede det rart, at medarbejderne kom med alle informationerne. Hun havde mere behov for at opleve at kunne bruge sig selv, hvilket hun blev forhindret i. Erkendelserne omkring samarbejdet kaldes her single loop, da den styrende variabel ikke ændredes her. Den styrende variabel var her at “være åbne overfor hinanden”, mens handlestrategien var at tale med hinanden om det, man var syntes var nødvendigt. Gennem den mere systematiske tilgang i projektet, kom flere emner med, hvilket fordybte kontakten, således at den nye handlestrategi var at tale med hinanden om næsten alt.

Vedrørende *andre typer lærerprocesser*, end dem der kan indfanges med de to ovenstående teoretiske perspektiver, vil jeg anføre nogle formuleringer fra spørgeskemasvarene, som ikke var umiddelbart placerbare i forhold til de valgte perspektiver. For det første var der udtalelser, som handlede om *oplevelse af overordnet mening* med det man var i gang med at lære. F.eks. udtryk som “Muligt at holde den røde tråd” og “dialogen om ændring gav mening”.⁸³ Et andet perspektiv, som indgik i næsten alle svar fra den offentlige institution var *kombinationen af teori og praksis som lærerigt*. Eksempler på udtryk var: “lærerigt at få øje på de helt enkelte eksempler på modstand” og “godt at få belyst praksis i teorien”. Dette ligger helt i tråd med den erfaringsbaserede lærings-idé, men udtrykkene synes i nogen grad at illustrere de pågældendes

⁸³ Det skal ikke afvises, at dette perspektiv kan indeholdes i Kolbs samlede opfattelse af læring, men det der tales om her er den operationaliserede læringscirkel.

blik på sig selv udefra, således at udtrykkene afspejler erkendelser om egen læring.⁸⁴

Læring i forhold til virkesanalyse

I det følgende skal jeg pege på nogle forhold ved metoden virkesanalyse, som de empiriske fund giver anledning til at overveje. I forhold til at undersøge metoden virkesanalyse som læringsredskab må det være afgørende at finde forklaringer på, hvorfor der skete en mere markant og mere omfattende gruppelæring i den offentlige institution end i den private institution. Én nærliggende forklaring, som ikke i sig selv kan relateres til metoden, kunne være, at den offentlige institution havde et større behov, altså var mere frustrerede, eller sagt med Rogers' begreb, inkongruente. Dette synes vanskeligt at afgøre. Imidlertid kunne det diskuteres om virkesanalyse egnede sig bedre til at løse den type af problemer, som der herskede i den offentlige institution. Dette må der alene af den grund, at det er en *grupperettet metode*, siges ja til (den private institution bestod kun af et par).

Ser man udelukkende på 2. fase, kan det fremhæves at det anvendte begrebsapparat var blevet mere integreret i den offentlige institution end i den private institution. Dette kunne skyldes, at det anvendte forståelsesapparat i den offentlige institution var langt mere begrænset end det, der blev præsenteret i den private institution. Således kunne én af forklaringerne på forskellen være, at begrebsliggørelsen i den private institution var rigelig kompleks i forhold til det korte anvendelsesforløb i 2. fase, hvilket bekræftes af, at den private institution gerne ville have arbejdet videre med samme tema. Dette peger mod *opmærksomhed på tilpasning af begrebsrammens kompleksitet i forhold til længden af 2. fases forløb*. Et andet forhold, der kunne diskuteres fra 2. fase er valget af praksisfelt. I forhold til arbejdet med faserne i relation til den enkelte medarbejder ville telefonsamtaler eller individuelle samtaler i det hele taget måske have indfanget problematikker, der havde været mere relevante i forhold til den mere personlige tilknytning, der gjorde sig gældende i arbejdet med de unge i den private institution. Dette peger mod *opmærksomhed på kriterier for udvælgelse af praksisfelt*.

Inddrages forhold fra 1. fase, er der to hovedperspektiver, der kan drages frem fra processen i den private institution. For det første var der en tendens til manglende konfrontation af tvivl, hvilket betød, at visse forhold ikke blev undersøgt, f.eks. betydningen af at medarbejderne havde spurgt mig, om jeg ville være supervisor. For det andet forekom der i den private institution nogle afvigelse fra intentionerne i metoden, f.eks. at teoretiske perspektiver blev forslået inddraget meget tidligt. Det første repræsenterer en overvægt på "programmet", hvor det andet tværtimod vægter "processen". Jeg er selv tilbøjelig til at forklare begge tendenser med bagsider eller udviklingspotentialer ved min egen "processtil" i styringen. I begge

⁸⁴ En mulig relevant teori at inddrage her kunne være Bateson's teori om *De logiske kategorier for Læring og Kommunikation* (Bateson, 1998). Dette er af hensyn til omfang af teoriapparat og -diskussion valgt fra her.

tendenser var der en mangel på undersøgelse i processen i det første tilfælde ved næsten at undgå proces og i det næste forhold ved at inddrage ikke aktuelt relevant nyt i processen i stedet for at undersøge det, der allerede foregik. Jeg skal ikke her afgøre, om denne institution skulle have været afvist, fordi det primære behov var supervision, men det kunne være blevet undersøgt. Derimod er der ingen tvivl om, at problematikken peger mod *opmærksomhed på undersøgelse i processen* og ydermere *opmærksomhed på egne udviklingspotentialer* som leder af udviklingsforløb.

Et andet felt, ovenstående kunne pege mod, er *metodens begrænsninger*. Således kunne det være en fare, at metoden på forhånd har bestemt en ramme for sin 2. fase, hvilket sætter grænser for den åbne undersøgelse af, hvordan der skal arbejdes med et gruppepotentiale. Ligeledes er der begrænsninger ved måden, der arbejdes på i 2. fase relateret til problemtyper. Dybt personlige problematikker egner sig formodentlig bedre til en metode som supervision, hvor der er lang tids fordybelse og opmærksomhed omkring den enkeltes problematik og proces.

3. Defensiv rutiner

Det tredje spørgsmål i problemformuleringen lyder som følger:

Identificeres defensive rutiner, som præger institutionen som helhed?

a) Hvilke?

b) Transformerer disse til nye handlemuligheder i løbet af processen?

Besvarelsen af dette spørgsmål bygger på dokumenteringen af de gruppeprocesser, der er foregået i løbet af projektet.

I begge institutioner identificeres defensive rutiner, som præger institutionen. Der er tale om forskellige tendenser i de to institutioner. Ligeledes transformerer disse til nye handlemuligheder i begge institutioner.

Nedenfor i figur 49 er de identificerede defensive rutiner i de to institutioner fremstillet skematisk, således at det fremgår, hvordan de defensive tendenser kom til udtryk dels i forhold til de unge og dels interkollegialt. I skemaet er anvendt begrebet *fælder* istedet for defensive rutiner, og tendenserne er fremstillet i stikordsform.

	Relation til unge	Inter Kollegialt
- Den Offentlige:		
OMSORGSFÆLDEN	Omsorg fremfor krav	Kommunikativ personliggørelse
- Den Private:		
EFFEKTIVITETSFÆLDEN	Overtagelse af ansvar	Alenefølelse - slid

Figur 49: *Fælder eller defensive rutiner i de to institutioner*

I den offentlige institution var der, som det er illustreret flere gange, en tendens til at personliggøre kommunikationen interkollegialt. Medarbejderne fortalte i denne forbindelse, hvordan de gerne ville tage hensyn til hinanden, og lige sådan stod det til i forhold til de unge. Fordi det grundlæggende motiv har været at drage omsorg, hvilket der i udgangspunktet ikke er noget i vejen med, har jeg kaldt den samlede tendens *Omsorgsfælden*. Det defensive aspekt af adfærdsrutiner står ifølge Argyris for det første i vejen for optimal læring i en organisation (Argyris, 1996: 99-100). Medarbejderne i den offentlige institution forhindrede sig selv i at høre og undersøge andre aspekter af samspillet med de unge og hinanden. For de unges vedkommende gjaldt det mere intellektuelle og nuancerede sider af deres adfærd, f.eks. relateret til begrebet modstand. I forhold til hinanden var det de faglige argumenter, der blev nedprioriteret. For det andet har de defensive rutiner det formål at beskytte individer mod vanskeligheder og trusler. I en offentlige institution var det på gruppeniveau på baggrund af mine analyser i kapitel 5 konfrontationen med de faglige mangler, der udgjorde truslen for de involverede medarbejdere.⁸⁵ Det var også ubehageligt for medarbejderne, da de så videooptagelse af deres planlægningsmøde. På individuelt niveau kan der have været forskellige trusler.

I den private institution var den identificerede tendens, at gøre tingene for de unge fremfor at give dem ansvar. Samtidig havde de to medarbejdere enormt travlt med at tage sig af hver deres klienter (mobiltelefonerne ringede) og med at ordne andre ting. De talte om nedslidning og om at de arbejdede for meget alene, og ikke havde tid til at være ret meget sammen om arbejdet. I evalueringen blev det udtrykt af én af medarbejderne som konsekvens af fortravlethed. Derfor har jeg kaldt den samlede tendens i den private institution *Effektivitetsfælden*. Denne fælde hindrede læring i den private institution ved, at de ikke gav sig nok tid til at tænke sig om i forhold til, hvad de selv og de unge havde brug for. I forhold til hinanden betød det, at de ikke brugte hinanden tilstrækkeligt, og i forhold til de unge betød det, at de ikke fik udnyttet de unges læringsmuligheder fuldt ud, nemlig ved yderligere overdragelse af ansvar. Hvad denne defensive tendens skulle beskytte medarbejderne mod er knapt så tydeligt som i den offentlige

⁸⁵ Da jeg senere fremlagde de færdige analyser i afhandlingen, var gruppen delt omkring dette spørgsmål. Dette vendes tilbage til i kapitel 10 vedrørende deltagervalidering.

institution. Et bud er dog, at de to medarbejdere på det personlige plan havde det tilfælles, at de var udpræget handlingsorienterede. De havde begge besvær med at føle sig tilstrækkelige, hvis de ikke var i synlig aktivitet, hvilket nævnes i forskellig sammenhæng. Så eventuelt undgik de at konfrontere sig med følelsen af utilstrækkelighed, hvilket de til gengæld samarbejdede optimalt om.

Der skal senere i diskussionen i dette kapitel uddybes omkring de to benævnelser af "fælderne", omsorgsfælden og effektivitetsfælden, ligesom der vil blive diskuteret forklaringer på de to forskellige tendenser. Vedrørende transformationen af de defensive rutiner til nye handlemuligheder må der på baggrund af læringsanalyserne for den offentlige institutions vedkommende siges at være sket betydelig transformation, mens der for den private institution hersker mere tvivl. Dog skal det understreges, at det faktisk var præcis denne delproblematik af det besluttede fokus i den private institution, der tilsyneladende var sket størst erkendelse omkring.

4. Fremhævede typer af læreprocesser

Ser man på, hvor i processen der foregik betydelige læreprocesser på gruppeplan, var der sammenfald i de to institutioner i 2. fase's feedback-møder. Det centrale ved indholdet af disse møder var koblingen af konkret oplevet eller beskrevet praksisudøvelse med begreber og teorimodeller. Denne læringskombination, som fremhæves af mange medarbejdere, har sin vægt på *abstrakt begrebsliggørelse og reflekterende observation med sit udgangspunkt i aktiv eksperimentering og konkret oplevelse*. Således er hele Kolb's cirkel aktiveret, men på en bestemt måde.

Processen i den private institution tyder i retning af, at en gruppes integration af begreber kræver hårdfin afbalancering af begrebsliggørelsens omfang og kompleksitet. Gruppen havde godt nok udbytte af den meget teori, men integreringen af den i forhold til det tema, der var bestemt som fokus, haltede. Processen i den offentlige institution fortæller, at integrering af fælles faglige begreber kan lade sig gøre, når der gang på gang i analyser af konkrete oplevelser vendes tilbage til det samme overskuelige begrebssæt, og at en sådan integrering kan rykke betydeligt på det faglige niveau.

Således vil jeg på baggrund af eksperimenterne i dette projekt konkludere, at kombinationen *abstrakt begrebsliggørelse og reflektiv observation er det primære læringspotentiale* i de to institutioner og i metoden vrkesanalyse. Samtidig må det understreges, at måden, der arbejdes med begrebsliggørelse og refleksion på, er af afgørende betydning for udbyttet. Koblingen til oplevet og eksperimenterende praksis hele vejen gennem læringsprocessen synes at etablere det højeste niveau af læring.

Om konklusionen omkring læringspotentialer i de to institutioner kan overføres til det sociale arbejde generelt, vil jeg på den foreløbige baggrund afholde mig fra at afgøre.

Diskussion af fund

Der er to områder, som A-sporet af problemformuleringen overordnet beskæftiger sig med, dels viden om metoden virkesanalyse og dels de identificerede *defensive tendenser* i de to institutioner. I dette afsnit vil der blive diskuteret og konkluderet i forhold til de to områder. Vedrørende virkesanalyse vil overvejelserne primært dreje sig om, hvorvidt den viden der er opsamlet skal give anledning til ændringer af metoden. For de defensive tendensers vedkommende vil forklaringsgrunde til disse tendenser blive diskuteret.

Overvejelser i forhold til ændring af virkesanalyse

Overordnet set er der ved implementering af metoden virkesanalyse sporet læringsprocesser i forhold til det formulerede mål. Samtidig har analysen og processen i dette projekt frembragt en række problemer, som bør diskuteres og give anledning til overvejelser omkring ændringer af metoden. Det drejer sig om seks spørgsmål, som diskuteres nedenfor:

Det første spørgsmål kan stilles omkring *betydningen af individuelle metoder* i en proces, der skal afdække gruppens potentiale og desuden arbejde med gruppen som helhed. Til dette spørgsmål er der svar, der taler både for og imod, og som sådan er der ikke nogen entydig konklusion. Spørgsmålet er ikke oprindeligt rejst af de empiriske fund men af en organisationspsykolog, som jeg "sparrede" med på et tidspunkt. Denne påpegede, at konsulentens fortrolige kontakt med den enkelte kunne få nogle til at tro, at jeg sad inde med skjult viden og at dette kunne skabe mistro mellem gruppen og undertegnede. Det er ikke min vurdering, at dette har været tilfældet i de to forløb, hvilket måske kan forklares med den i forvejen store fortrolighed, der herskede mellem medarbejderne i begge grupper. Dette ændrer dog ikke på, at problematikken er relevant nok i tilfælde, hvor grupper har mindre fortrolighed og evt. i forvejen har meget skjult indbyrdes. At dette kan være vanskeligt at gennemskue på forhånd, gør spørgsmålet relevant i forhold til udviklingsdialogens placering i virkesanalyse.

En alternativ variant, som blev foreslået af den pågældende organisationspsykolog, kunne være at sætte medarbejderne til at lave individuelle interviews med hinanden om, hvad der optog dem i organisationen. Princippet i denne udgave forlader den dybdegående individuelle kontakt fra konsulent til den enkelte medarbejder. Hermed forlades ligeledes dele af den tillidsopbyggende funktion, som en sådan kontakt kan have. Kobler man imidlertid denne diskussion til det forholdsvis omfattende tidsforbrug i de individuelle udviklingsdialoger, er en overvejelse om ændring relevant, idet det er intentionen med virkesanalyse, at den skal kunne fungere i praksis og dermed også være sin tid værd i penge.

Dette fører naturligt over i det andet spørgsmål, som drejer sig om *balancen mellem omfanget af henholdsvis 1. fase og 2. fase*. Som det er konkluderet tidligere, ligger metodens læringsstyrke i 2. fase. Dette står noget i modsætning til tidsforbruget, som er mest omfattende i 1. fase. Spørgsmålet er, om den afdækkende fase 1 kan kortes af og stadig være tilstrækkelig afdækkende. Dette mener jeg, der kan svares ja til. Dette begrundes for det første med, at dele af 1. fase bød på oplevelser af træghed og at begynde forfra, og disse oplevelser var at finde både hos medarbejdere og undertegnede. Hvordan 1. fase mere præcist skulle kortes af står på nuværende tidspunkt ikke helt klart. Men en mere klar fokusering på gruppen, som ovenfor beskrevet, kunne være en mulighed. Forlængelsen af 2. fase skulle set på baggrund af analyserne i projektet tage udgangspunkt i integrering af begreber. Således kunne det afvises i hvert tilfælde om en forlængelse kunne forstærke integration af aktuelle begreber, integrere flere begreber i praksis eller/og inddrage nye praksisfelter.

Det tredje spørgsmål drejer sig om *metodens fastlåshed*, altså hensigtsmæssigheden af en i forvejen fastlagt ramme for 2. fase. Dette spørgsmål er primært rejst af processen i den private institution, hvor medarbejderne i begyndelsen af forløbet efterspurgte supervision, og hvor der kan rejses tvivl om, om virkesanalyse var en optimal metode i forhold til de fremherskende problematikker i denne institution. Problemet ligger i, at der er indbygget en modsætning i metoden, hvilken består i, at metoden påberåber sig at være åben afdækkende (1. fase) og samtidig på forhånd have fastlagt den overordnede ramme for måden, der skal arbejdes med det afdækkede potentiale (2. fase). Der kan ikke herske megen diskussion om, hvorvidt dette må revideres. Der er mindst to muligheder. Enten kan man droppe den fastlagte ramme for 2. fase (ændre på metoden) eller der må skabes fokus på, at virkesanalyse ikke er optimal for alle potentialer, og at en vurdering af dette må ske tidligt i processen. Den første mulighed må afvises på det grundlag, at det netop er 2. fase, der har det stærkeste læringspotentiale. Det er sandsynligt, at det netop er rammen for 2. fase, hvori metodens styrke ligger. Den anden mulighed bibeholder styrken og underbygger samtidig den tidligere nævnte afkortning og opstramning af 1. fase.

Kombinationen mellem teori og praksis er det fjerde spørgsmål. Erfaringer omkring dette spørgsmål giver i høj grad anledning til tydeliggørelse af principper for handling i 2. fase. Således må et fremherskende princip for feedback og begrebsliggørelse i 2. fase være, at begreberne altid relaterer til oplevet eller eksperimenterende praksis. For at tale om betydelig gruppelæring, svarende til Kolb's læring på højt niveau er det afgørende at begreber integreres på en sådan måde, at gruppen efter forløbet selvstændigt anvender begreberne i forhold til praksis, sådan som det er beskrevet i nogle statusinterviews i den offentlige institution.

Det femte spørgsmål gælder *grundigheden omkring valg af praksisfelt*. Dette spørgsmål er rejst på baggrund af efterfølgende overvejelser omkring valg af praksisfelt i den private institution.

Overvejelserne gik på, om det valgte praksisfelt korresponderede med det valgte fokus for 2. fase, mere præcist om praksisfeltet var i stand til at tilvejebringe viden/informationer, som relaterede tilstrækkeligt til faserne i relation mellem de unge og den tilknyttede medarbejder. Spørgsmålet giver anledning til at formulere mere præcise forhold omkring det besluttede fokus. F.eks. var det i den offentlige institution "modstand" i en pædagogisk kontekst, der var på programmet, mens der i den private institution ikke var taget stilling til, i hvilken kontekst medarbejderne anså det for mest nødvendigt at arbejde med relationerne i de forskellige faser. En sådan undersøgelse og præcisering kunne stramme op på valget af praksisfelt.

Et sjette og sidste spørgsmål er *anvendelsen af NUZO som eksplicit begreb*. Begrebet, som også ligger som teorigrundlag for struktureringen af metoden, anvendes mere eksplicit i placering af individuelle udviklingspotentialer i første fase. Denne proces var i nogle tilfælde temmelig lang, og det var diffust hvilke mere præcise formål det tjente. Samtidig var der svar i evalueringskemaet, som tyder på, at den eksplicite brug af NUZO-begrebet gav stort fagligt udbytte. En stillingtagen til denne del af processen kræver en mere specifik fordybelse i dele af empirien samt måske en yderligere dialog med medarbejderne om det, hvilket ikke er prioriteret her.

Overvejelser i forhold til defensive tendenser i de to institutioner

Overvejelser omkring forklaringer på de defensive tendenser vil her tage udgangspunkt i det organisatoriske niveau. Set i forhold til den tidligere anvendte model (Mott), der identificerede 3 hovedområder for faktorer, der påvirker udøvelsen af praksis, udgør det organisatoriske aspekt kun det ene område. Dette har imidlertid været bragt frem empirisk tidligere i afhandlingen, og fremlægges derfor her i en mere samlet udgave.

I sammenfatningen i dette kapitel er fremlagt to forskellige defensive tendenser, som knytter sig til de to institutioner og som jeg har kaldt henholdsvis *omsorgsfælden* og *effektivitetsfælden*. I slutningen af kapitel 5 omtales udviklingen af en hypotese, som kunne være forklaringsgrundlag for tendensen i den private institution. Hypotesen, som sammenkæder organisationstype med type af defensive rutiner, vil jeg nu uddybe i forhold til både den private og den offentlige institution, ligesom det samtidig er en argumentation for dens generaliserbarhed i forhold til privat og offentligt socialt arbejde.

Hypotesen går på, at *offentlig og privat socialt arbejde som organisationer i et vist omfang må operere indenfor forskellige funktionssystemer og at mål og værdier indenfor disse funktionssystemer er med til at afgøre karakteren af de defensive tendenser i organisationerne*.

Funktionssystemer er en del af de specielle betingelser, moderne organisationer arbejder under:

Moderne samfund er opdelt i en række systemer, som hver har specialiseret sig i at

varetagelse en vital funktion. Vi kalder dem funktionssystemer. (Thyssen, 1997: 14)

Funktionssystemerne, som er organiseret parallelt og ikke hierarkisk, sætter de rammer, som organisationer har at arbejde indenfor. Funktionssystemerne er ikke geografisk afgrænset, og rummer i modsætning til tidligere samfundsformer ikke "hele mennesker" men kun funktioner som f.eks. økonomi eller videnskab. Et funktionssystem er ...*en ramme, som giver en fælles orientering* (Thyssen, 1997: 15). Man kan beskrive funktionssystemer som et slags marked, som de enkelte organisationer har at operere i forhold til.⁸⁶ Dette betyder, at organisationer godt nok sætter sin egen dagsorden, men forudsætningerne for dagsordenen forefindes.

Funktionssystemer har bl.a. betydning, fordi der til de forskellige systemer er knyttet koder, som således muliggør at kommunikation lykkes. Parterne, som skal kommunikere indenfor et bestemt funktionssystem, kan forvente, at der hersker nogenlunde samme interesse hos den anden part. Således ... *skaber hvert funktionssystem et særligt beslutningsgrundlag.* (ibid:20) Dette er vigtigt i systemisk teori, hvor organisationer netop er systemer af beslutninger. Thyssen opstiller en liste over 10 funktionssystemer i det moderne samfund. Jeg skal ikke komme nærmere ind på kriterierne her men blot fremhæve, at funktionssystemerne er i stadig bevægelse således, at nogle systemer kan være på vej til at blive funktionssystemer og andre kan være på vej ud.

Pointen i forhold til de organisationer, som udfører socialt arbejde, er, at der aktuelt foregår en forskydning af det sociale arbejde fra den offentlige sektor til den private. Den offentlige organisation, som socialt arbejde traditionelt har været organiseret indenfor, kan mere eller mindre entydigt definere sig indenfor det system/marked, der kaldes *pædagogik*. Den private organisation må naturligvis også definere sig i forhold til *pædagogik*, fordi målet stadig fagligt indholdsmæssigt må være *barnets tarv*. Samtidig deler de private organisationer mål og interesse med andre markeder: For det første må de tjene *penge* og dermed skaffe kunder for at kunne eksistere som organisation, således at de i højere grad end de offentlige institutioner må relatere sig til et *økonomi*-markedet. For det andet har de på grund af disse økonomiske betingelser formodentlig et større incitament til og interesse i at *effektivisere*. Således bliver *teknik* et vigtigt marked at relatere sig til.

Ovenstående kan danne forståelsesgrundlag for, at der identificeres forskellige defensive tendenser i de to institutioner. De mål og værdier, der hersker i de funktionssystemer, man definerer sig indenfor, har, som Thyssen siger, den fordel, at kommunikationen gøres nemmere, så man ikke skal starte fra Adam og Eva hver gang (ibid: 25). Et af problemerne er, at den private institution måske på nogle områder er nødt til at starte fra Adam og Eva, fordi der

⁸⁶ Thyssens oversigt over markeder er gengivet i figur 31 sidst i kapitel 5.

aktuelt ikke findes et primært funktionssystem, de kan definere sig og operere indenfor. Derfor er de ekstra bebyrdet med arbejde omkring f.eks. at prissætte deres arbejde og andre ting, som den offentlige institution ikke skal, og derfor skal de være endnu mere effektive. Der er således et dobbelt effektivitetspres.

Et af problemerne i den offentlige institution er måske på den anden side, at de kun definerer sig i forhold til ét funktionssystem. Dette kan betyde, at mål og værdier bliver så entydige, at det virker begrænsende. F.eks. var det tydeligt, at medarbejderne i den offentlige institution var meget optaget af Nygren's pointer omkring kvalitet i socialt arbejde. At forholde sig mere produkt-orienteret og dermed mere effektivt så dermed ud til at være et af potentialerne i den offentlige institution. Den systemiske organisationsteori (Thyssen) er anvendt i en tidligere omtalt model, som jeg har foreslået til forståelse af socialt arbejde med unge, og som er skitseret i bilag 7.

Konklusion

Vedrørende metoden virkesanalyse må det først og fremmest konkluderes, at denne er i stand til at *igangsætte processer, som skaber betydelig læring på gruppeniveau* i en institution, således at det faglige niveau højnes. I forhold til 1. fase og dens afdækkende intention ser metoden netop ud til at være virksom, når *afdækning af potentialer foregår grundigt og præcist*, hvilket stiller krav til proceslederens analytiske og praktiske kompetencer. Vedrørende 2. fase rummer denne derimod det eksplicit største læringspotentiale, nemlig *vægt på abstrakt begrebsliggørelse og reflekterende observation men med udgangspunkt i aktiv eksperimentering og konkret oplevelse*.

Resultater fra nærværende eksperiment med implementering af virkesanalyse giver desuden anledning til følgende justeringer af metoden:

1. *Udgangspunktet i procesleders kontakt på individplan må overvejes i hvert enkelt tilfælde, bl.a. i forhold til grad af tillid internt i gruppen.*
2. *Balancen mellem omfanget af henholdsvis 1. fase og 2. fase skal forskydes i retning af en relativt kortere 1. fase.*
3. *Der må herske åbenhed overfor og tidligt tages afgørelse i forhold til, om problematikken ligger indenfor virkesanalyses område.*
4. *Begrebsliggørelse må altid relatere direkte til oplevet eller eksperimenterende praksis, og begrebsrammens kompleksitet må tilpasses længden af 2. fase.*
5. *Opmærksomhed må rettes på valg af praksisfelt i forhold til, at feltet skal kunne tilvejebringe praksisempiri, der har direkte relevans for valgt fokus.*
6. *Anvendelsen af NUZO som eksplicit begreb bør overvejes og undersøges nærmere.*

Foruden disse punkter, som omhandler selve metoden virkesanalyse, har analyser og diskussioner af fund peget på, at man, som den der styrer forløbet, ligesom i al anden processtyring, må være *opmærksom på egne udviklingspotentialer* og specielt i forhold til virkesanalyse rette sin *opmærksomhed på grundig undersøgelse i processen*.

Der er i denne undersøgelse fundet defensive tendenser, som i den offentlige institution kan beskrives som en *omsorgsfælde*, der giver sig udslag i omsorg fremfor krav overfor de unge og kommunikativ personliggørelse interkollegialt. I den private institution kan tendenserne beskrives som en *effektivitetsfælde*, der udmøntes i overtagelse af ansvar i forhold til de unge samt alenefølelse og slid i relation til kolleger. De to fælder kan i et systemisk organisations-teoretisk perspektiv forstås ud fra en aktuel forskydning af det sociale arbejde fra den offentlige sektor til den private. Denne forskydning lægger effektivitetspres på det private sociale arbejde, mens det offentlige sociale arbejdes idéer mere afgrænset er koncentreret om omsorg og “barnets tarv”.

Dele af ovenstående konklusioner bygger bro til afhandlingens kapitel 11, hvor nogle af projektets fund diskuteres i relation til aktuelle diskussioner indenfor socialt arbejde.

Kapitel 10

Overvejelser i forhold til kvalitet

Indledning

Dette kapitel indeholder overvejelser i forhold til det empiriske forskningsprojektets kvalitet. Med andre ord kan kapitlet forstås som et forsøg på at forholde sig til verifikation af den viden og de fund, der er præsenteret samlet i kapitel 9. Samtidig beskæftiger kapitlet sig ligeledes med at undersøge og tage stilling til, hvad dette vil sige i en aktionsforskningskontekst. Mit overordnede udgangspunkt er en forståelse i nærheden af den position, som Stinar Kvale har indtaget, hvor centrale begreber som reliabilitet, validitet og generaliserbarhed ikke afvises, men konceptualiseres i former, der er relevante for i hans tilfælde interviewundersøgelser men her for aktionsforskning (Kvale, 1994:227). Jeg skal senere vende tilbage til disse begreber.

Tilsvarende projektets forskningstilgang placerer projektet sig vedrørende kvalitet og validitet imellem de to i kapitel 2 præsenterede aktionsforskningsbidrag. Hvordan skal der mere konkret gøres rede for undervejs. Der er pladsmæssigt lagt størst vægt på gennemgang af Reason/Bradburys perspektiver, idet de beskæftiger sig overordnet med aktionsforskning, mens der fra Argyris m.fl. specifikt er hentet forståelse omkring teoritest i handlingsforskning. Her skal nævnes hovedkritikken i forhold til de to bidrag, nemlig at valideringstilgangen hos Argyris m.fl. har sine begrænsninger i forhold, der ligger ud over en organisations kommunikative felt, ligesom der hos Reason og Bradbury i deres spørgsmål til kvalitet savnes mere konkret stillingtagen til, hvilken betydning spørgsmålene har for data-fremstillingskriterier.

Kapitlet er struktureret således, at først behandles de to bidrag i forhold til projektet, dernæst følger et afsnit med øvrige forhold, mens der til slut gøres overvejelser omkring samspillet mellem forsker og felt. Inden skal jeg dog for en ordens skyld kort ridse op en overordnet forståelse af validitet og reliabilitet, som jeg mener kan tjene som et generelt kvalitativt udgangspunkt også for aktionsforskning:

En bred forståelse af validitet indenfor kvalitativ forskning kan være, at det drejer sig om, *...hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge* (Kvale, 1994:233). En positivistisk udgave ville derimod være: *Måler vi det, vi tror vi måler?* (Kvale, 1994, henv. til Kerlinger 1979:138), hvilket ifølge Kvale modsat lægger op til et kvantitativt svar. Vedrørende *reliabilitet*, er følgende en almindelig forståelse:

Der er pålidelighed til stede, når der er overensstemmelse mellem resultaterne ved

forskellige målinger af samme fænomen. (Knudsen, 1994:77)

Reliabilitet drejer sig ifølge Kvale om konsistensen af forskningsresultaterne. Han har imidlertid i forhold til reliabilitet nogle forbehold omkring konsekvenser af for megen vægt på reliabilitet, hvilket han også giver eksempler på:

Selv om det er ønskeligt at forøge reliabiliteten af interviewresultater for at modvirke vilkårlig subjektivitet, vil en stærk vægt på reliabilitet kunne modvirke kreative fornyelser og mangfoldighed. (Kvale, 1994:231)

Kvale's skepsis er i forhold til aktionsforskning yderst relevant, da et aktionsforskningsprojekt næppe nogensinde ville være udskifteligt med et andet, og da forskningen indeholder et stærkt emergent aspekt.

Reasons og Bradburys skabelon

Introduktion

Reason og Bradbury mener ikke man kan udstikke validitetskriterier, som kan omfatte alle aktionsforskningsprojekter. Det ville efter deres mening være at falde i en fælde:

In this review we make no pretence of being comprehensive - indeed, to do so would be to fall into the totalizing and essentialist trap of seeking to provide a new set of firm criteria for validity. We know that this is neither possible nor desirable because each piece of inquiry/practice is its own work of art, articulating its own standards. (Reason/Bradbury, 2001c:454)

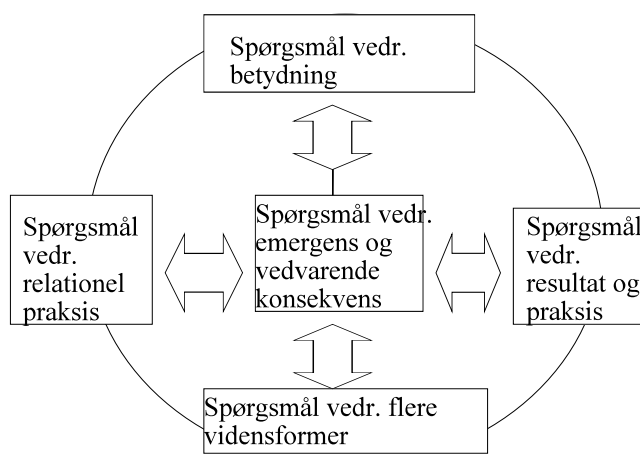
Denne holdning til, at der ikke kan opstilles faste kriterier for validitet, fordi hvert forskningsprojekt er et særligt stykke kunst, som dermed udtrykker og skaber sine egne standarder, må dybest set hænge sammen med forfatterens understregning af, at aktionsforskning arbejder med en pluralitet af vidensformer, således at denne pluralitet må afspejle sig i en kontekstuel fastsættelse af validitetskriterier. Det understreges nemlig, at intet aktionsforskningsprojekt kan forholde sig lige meget til alle spørgsmål, og at der må tages nogle valg i forhold til, hvad der er vigtigt i det enkelte projekt at være opmærksom på. Diskussionen bag disse valg er til gengæld betydelig:

As we suggest above, making explicit the questions of what is important to attend to is itself often part of good action research. (ibid:454)

Spørgsmålene omkring, hvad der er prioriteret og hvorfor er altså vigtige at få tydeliggjort. Denne tydeliggørelse kan ske gennem at forholde sig til 5 spørgsmål, som Reason og Bradbury opstiller i en tredje figur (figur 50) parallel til de to fremlagte i kapitel to om henholdsvis aktionsforskningens karakteristika (figur 2) og dimensioner i et partcipatorisk verdenssyn (figur

6). Således er Reason/Bradbury's position, at vurdering af kvaliteten af aktionsforskning skal ses i lyset af et partcipatorisk verdenssyn (Reason/Bradbury, 2001b: 11). Billedlig talt kan man forestille sig, at de to første figurer fra kapitel 2 lægges ind over hinanden, således at den tredje figur, som er fremstillet nedenfor, fremkommer som et resultat af "figur 2-perspektiver" på figur 1.

De fem spørgsmål skal blive gennemgået og relateret til projektet, men inden skal det fastslås, at jeg er enig i, at de fem spørgsmål langt hen ad vejen kan føre til væsentlige aspekter vedrørende kvalitet i aktionsforskning og også i holdningen til, at der må foretages valg i det enkelte projekt omkring hvilke spørgsmål, der vægtes mest. Dog mener jeg at denne indstilling til validitet stiller nogle store krav til data-fremstilling, som Reason/Bradbury ikke beskæftiger sig med. Således må fravær af generelle validitets-kriterier give sig udslag i kriterier for fremstilling af enkeltprojektet, hvilke jeg vil vende tilbage til.



Figur 50: *Spørgsmål til validitet og kvalitet i forskning.*
(Reason & Bradbury (2001b: 12) (min oversættelse)

I dette projekt er vægten lagt således, at især tre af de fem spørgsmål er vigtige, nemlig spørgsmål vedrørende *resultat og praksis*, spørgsmål vedrørende *flere vidensformer* samt spørgsmål vedrørende *emergens og vedvarende konsekvens*. Grunden til at disse tre har en særlig vægt er at finde i indholdet af problemformuleringen. Denne efterspørger først og fremmest både resultater i praksis samt forskellige typer læring. Det tredje spørgsmål om emergens og vedvarende konsekvens ligger i naturlig forlængelse, når et projekt er så læringsrettet som dette, samtidig med at dette spørgsmål i et partcipatorisk perspektiv udgør det centrale omdrejningspunkt i aktionsforskning. I det følgende vil jeg gøre rede for yderligere overvejelser i forhold til de tre prioriterede spørgsmål samt data-fremstillingen i forbindelse hermed.

Reasons/bradburys spørgsmål relateret til datafremstilling

Som det blev nævnt før, er jeg af den opfattelse, at manglen på generelle kriterier stiller tilsvarende store krav til data-fremstilling i det enkelte forskningsprojekt. Dahler-Larsen har, som jeg tidligere har været inde på, foreslået tre regler for data-fremstilling, som han mener bør gælde for al kvalitativ forskning (Dahler-Larsen, 2002). De tre regler, som han kalder *Autenticitetsreglen*, *Transparens reglen* samt *Inklusionsreglen*, tjener netop til at skabe en fremstilling af enkeltprojekter, som er forskellige og kan have forskelligt paradigmatisk grundlag. Med de tre regler skulle det på trods af forskellighederne muliggøres, at andre forskere får indblik i, hvordan man er nået frem til ens resultater, således at det nødvendige diskussionsgrundlag for om resultaterne er valide er tilstede.

Jeg vil her, med de forbehold jeg har taget tidligere overfor Dahler-Larsen's tre regler om data-fremstilling, koble dem til de tre prioriterede spørgsmål i projektet og gennem dette supplement til Reason/Bradbury's spørgsmål gøre overvejelser om, hvorvidt man kan sige, at de tre regler har været i funktion indenfor de prioriterede spørgsmål. Desuden vil jeg kort berøre de to andre aspekter fra figuren.

Spørgsmål vedrørende resultat og praksis

Hvilke resultater er der af forskningen, og hvilke processer består forskningen af, er de autentiske og virker de livsforbedrende? (Reason/Bradbury, 2001b:12). Disse er spørgsmål vedrørende resultat og praksis, som ses i højre side af figur 50. Kvalitetsmærket her er om arbejdet, som Reason og Bradbury udtrykker det, er

...useful/helpful?", "Do people whose reputations and livelihoods are affected act differently as a result of the inquiry?" (Reason/Bradbury, 2001c:448)

I forbindelse med resultaterne af forskningen anvender forfatterne ligesom i dette projekt læringsbegreber, specielt begreberne "single loop inquiry" og "double loop inquiry" fra Argyris og Schön (ibid:448). Omkring vurderingen af resultater understreges, at det ikke kun er initiativtagerens vurdering, der fremtræder men at deltagerne i høj grad får plads til at reflektere over værdien af resultaterne, så dette er med til at informere vurderingen (ibid:448). Således retter spørgsmålet om brugbarhed sig primært mod de deltagende i projektet og ikke mod, om forskningsresultaterne er interessante for forskersamfundet, hvilket ellers er almindeligt indenfor andre typer forskning.

Spørgsmålet vedrørende resultater i praksis er som nævnt af temmelig afgørende betydning i dette projekt. Vurderingen var, at der skabtes betydelige resultater i den offentlige institution, mens der i den private institution var mere beskedne resultater. Det vurderedes, at der var forgået double loop læring på gruppeplan i begge institutioner, men at denne i forhold til målet i den private institution kun gjorde sig gældende i forhold til et delaspekt, mens det i den

offentlige institution omfattede hele målet.

I forhold til disse resultater, mener jeg, at projektet lever op til de tre regler. Dette er forsøgt gjort gennem fremstilling af data dels meget systematisk ud fra bestemt operationaliseret teori (inklusionsregel) både af proces og oplevede resultater. Desuden er en stor del af denne data fremstillet i displays, hvor deltagernes egne udtryk så vidt muligt er søgt bibeholdt (autencitetsreglen). Endelig skal det siges, at der er gjort forsøg på at redegøre for fremgangsmåde (transparensregel) både tanker bag samt dokumentation af egen praksis som aktionsforsker. Det skal dog understreges at total transparens, af årsager jeg tidligere har uddybet i kapitel 8, ikke er opnåelig i aktionsforskning.

For at afbøde på mangel på total transparens valgte jeg at undersøge, om der kunne skabes yderligere sikkerhed (eller usikkerhed) omkring vurderinger af resultat og praksis. Lige inden færdiggørelse af denne afhandling, dvs. ca. 16 måneder efter afslutning af forløbene, blev der afholdt et møde i hver institution, hvor forskers analyse og vurdering af både procesforløb og resultater fremstilledes til diskussion. Dette kunne i aktionsforskning kaldes deltagervalidering parallelt til respondentvalidering,⁸⁷ og der refereres her fra mødet:

På disse eftermøder fik medarbejderne præsenteret den sammenfattende analyse fra kapitel 9, som besvarer de fire spørgsmål i problemformuleringen. Medarbejderne blev bedt om at erklære sig uenige eller enige i det fremlagte samt komme med kommentarer. Et kort referat af de to møder er vedlagt som bilag 6. I begge institutioner var medarbejderne stort set enige i udlægningen af det udbytte, de havde fået af forløbet, foruden at de også var enige i forklaringerne på, hvorfor udbyttet havde været henholdsvis større og mindre. I den private institution fremhævede de, at det havde betydet meget for dem at få opmærksomhed rettet på dilemmaer, samt at det havde været udbytterigt for dem at få en ramme, hvor de skulle forholde sig til, hvad formålet med deres virke var.

Spørgsmål vedrørende flere vidensformer

Spørgsmål omkring vidensformer (nederst i figuren) er, siger Reason og Bradbury, naturligvis tæt forbundet med den erkendelsesmæssige tilgang i forskningen. Hvilke dimensioner af en udvidet erkendelsesteori prioriteres, og er disse dimensioner passende? (Reason/Bradbury, 2001b:12). Det drejer sig om at stille spørgsmål til, hvordan forskellige vidensformer er blevet anvendt og ikke mindst, om forskellige vidensformer har fået lov at informere processen, således at disse er repræsenteret i de resultater, der er kommet ud af processen (Reason/Bradbury, 2001c:448).

⁸⁷ Respondentvalidering udlægges eksempelvis af Dahler-Larsen som *...at man sammenholder undersøgelsesudsagn med synspunkter og perspektiver hos de personer, der er blevet undersøgt.* (Dahler-Larsen, 2002:77).

Med anvendelse af Kolbs læringsteori som grundelement i forskningsprocessen må man sige, der er givet plads til forskellige erkendelsesformer.⁸⁸ Det har endog været et af projektets formål at undersøge hvilke erkendelsesformer, der var fremherskende. Med et teorivalg, er der naturligvis også lagt begrænsninger, men her kommer man så ind i diskussionen om inklusionsreglen, som netop stiller krav til afgrænsning.

Et princip, som fremhæves hos Reason og Bradbury, er at handling skal være i overensstemmelse med den teori, man står for (ibid:448). Hvad der menes helt konkret med dette uddybes ikke, men jeg forstår det vidtrækkende, således at man for det første som initiativtager må være i stand til at handle efter sine teorier, så man ideelt fremstår autentisk. Her kan man tilføje, at Dahler-Larsens autencitetsregel kommer til at gælde yderligere for forskeren, da dennes adfærd i aktionsforskning uvægerligt kommer til at udgøre en del af empirien.

I det hele taget er der omkring dette spørgsmål en del fokus på forskerens, eller med Rason/Bradburys ord, initiativtagerens fremtoning, hvilket står i modsætning til andre typer forskning. F.eks. fremhæves betydningen af forskerens øvrige evner end de intellektuelle, som at man er i stand til at kommunikere og forstå med sanserne. Reason og Bradbury går så langt som til følgende udsagn:

As Hall points out in Chapter 15, participatory research is an attitude, a way of creating knowing in action, possibly even a way of life, not just simply a method. (ibid: 49)

Tager man konsekvensen af dette udsagn, står det klart, at aktionsforskning stiller andre krav til forskeren end andre forskningsretninger. Så langt er jeg enig. På den anden side har dette udsagn også en slagside nemlig en risiko for en stærk fokusering på forskerens praksis som genstandsfelt. Her er det derfor på sin plads at forsøge at skabe klarhed omkring de forskellige genstandsfelter i aktionsforskning.

Torbert foreslår en model, der indeholder 27 “flavors” til illustration af, hvor mange felter, der er mulige at studere i en forskningsproces (Torbert, 2003). Modellen kan være med til at skabe overblik over hvilke felter, man fokuserer på i specifikke projekter. Princippet i modellen, som er afbildet nedenfor i figur 51, er, at der for det første findes forskning der retter sig mod fortid, nutid eller fremtid. For det andet foregår forskning i forskellige praksis, hvor Torbert skelner

⁸⁸ Den danske læringsteoretiker Knud Illeris placerer Kolb’s læringsteori i “kognitionshjørnet” i en trekant, som består af de tre positioner kognition, psykodynamik og samfundsmæssighed (Illeris, 2001). Dette mener jeg ikke, der er belæg for. Kolb pointerer, at strømninger indenfor for terapeutiske psykologier er substantielle bidrag i hans teori. I den forbindelse nævnes Carl Jung, Erik Erikson, Carl Rogers, Fritz Perls Abraham Maslow (Kolb, 1984:15). Ligeledes omtaler Kolb gang på gang i løbet af sin bog desuden følelsesmæssige aspekter af læringsprocessen.

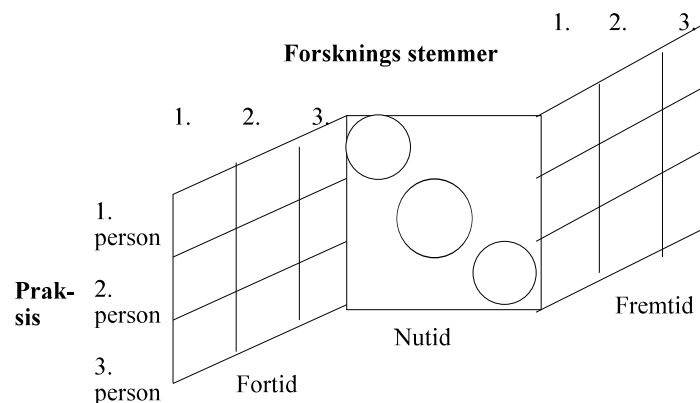
mellem 1. person, 2. person og 3. person's praksis. Når man forsker i 1. persons praksis er det i forhold til ens egen praksis, 2. persons i forhold til en gruppe f.eks. og 3. persons i forhold til et større kollektiv og deres betingelser. Samtidig forsker man med forskellige stemmer:

...also differ according to the voice in which they are conducted and offered -- sometimes in frankly subjective first-person voice, sometimes in multiple intersubjective voices (second-person), and sometimes in anonymous generalized voice (third-person), such as in the sentences you are reading here. (Torbert, 2003:5)

Udover formålet med at skabe overblik over hvilke felter de enkelte aktionsforskningsprojekter dækker er Torbert også ude i et andet ærinde:

Second, the table can help us to see how large a part of the potential research spectrum currently dominant research paradigms leave unexplored. (Torbert, 2003:5)

Torbert mener f.eks. at empirisk positivistisk forskning kun beskæftiger sig med fortid og i tredje person, hvilket ville betyde tre ud af de 27 felter, som er afbildet i figur 51 nedenfor.



Figur 51: 27 flavors of Action research (Frit efter Torbert, 2003: 31)

Når Reason og Bradbury fremhæver opmærksomheden på egen adfærd og performance som aktionsforsker, taler de om 1. person's forskning på 1. persons praksis. Og når de taler om partcipatorisk forskning som en måde at leve på, så er det opmærksomheden på eller studiet af det der foregår i nutiden, der er i højsædet.

Jeg skal nu vende tilbage til projektet her, og relatere de fremlagte aspekter her til. I *Handbook of Action Research* anvender Reason og Bradbury Torberts perspektiver, som på det tidspunkt

den blev udgivet, afgrænsede sig til tre perspektiver til illustration af, hvilke områder aktionsforskning må manifestere sig indenfor:

- 1) For en selv: First person research practice:
 - 2) For partnere: Second person research practice.
 - 3) For folk i en brede kontekst: Third person research practice.
- (Reason og Bradbury, 2002c:449)

Nedenfor er opstillet en oversigt, der illustrerer, hvordan dette projekt manifesterer sig indenfor de tre områder:

1. Viden i forhold til
 - implementering af metoden virkesanalyse (processen)
 - egne fælder
- 2) Viden i forhold til
 - institutionernes system (erkendelse af fælder, defensive rutiner)
 - behandlingskoncept (ny viden og begrebsliggørelse af arbejdet med de unge)
- 3) Viden i forhold til
 - Læringspotentialer i det sociale arbejde (begrebsliggørelse af praksis)
 - fælder i socialt arbejde med unge (privat og offentlig institution)
 - virkninger af metoden virkesanalyse

Ovenstående relaterer sig til forskningsdesign og problemformulering. Forholder man sig mere detaljeret til hele forløbet, er der en tendens til, at der i den offentlige institution dækkes flere felter end i den private institution. F.eks. er den fælles analyse af videooptagelsen af planlægningsmødet i den offentlige institution, et eksempel på 2. persons forskning på 2. person's praksis (i fortid), hvor noget tilsvarende ikke foregik i den private institution. Dette direkte studie af sin egen gruppe har også sin parrallel i et nutidsperspektiv i den offentlige institution, nemlig en opdagelse i nuet af, at gruppen på et tidspunkt var i gang med det identificerede gruppemønster.

Sammenholder man Torberts figur med Dahler-Larsens tre regler for data-fremstilling, synes reglerne noget vanskelige at overholde pga. den store kompleksitet i aktionsforskning. Dette skal måske ses i lyset af, at Dahler-Larsen først og fremmest beskæftiger sig med observerende kvalitativ forskning og ikke ændringsorienteret forskning.⁸⁹

Spørgsmål vedrørende emergens og vedvarende konsekvens

Det sidste af de tre spørgsmål, som er vægtet i dette projekt drejer sig om den

⁸⁹ Eksemplerne hos Dahler-Larsen er i hvert fald udelukkende hentet fra observerende forskning og aktionsforskning er ikke nævnt i bogen.

udviklingsmæssige kvalitet, nemlig spørgsmål vedrørende emergens og vedvarende konsekvens, optegnet i midten af figuren (Reason/Bradbury, 2001c:449). De spørgsmål, der stilles her, forholder sig til substansen af de resultater, der er kommet ud af processen og kædes sammen med processens kvalitet. Det understreges, at processen skal opretholdes over en "betydelig" tidsperiode, hvilket begrundes i, at udviklingsprocesser foregår over tid:

Participatory action research is emergent and evolutionary: you cannot just go to a village or an organization or a professional group and "do it", but rather the work evolves (or does not) through mutual engagement and influence. (ibid:449)

For at checke kvaliteten af udviklingsprocessen må man stille sig selv det spørgsmål, om arbejdet (for at bruge forfatterens eget udtryk) har sat så meget frø, at deltagelse kan opretholdes uden initiativtagerens tilstedeværelse (ibid:449). Her er der altså tale om det niveau af deltagelse, som er etableret gennem forskningsprocessen.

Nærværende projekt har haft et forløb på ca. et år i begge institutioner, hvilket jeg vil betegne som en rimelig realistisk periode i forhold til at igangsætte udvikling. Der er dog noget, der tyder på, at et længere forløb i den private institution kunne have været hensigtsmæssigt i forhold til integrering af de teoretiske perspektiver, der blev præsenteret. I forhold til graden af deltagelse kan siges både for og imod. Med en overordnet ramme, som var bestemt på forhånd, var der sat begrænsninger i forhold til hvad der var deltagerudviklet. På den anden side var processen indenfor rammerne i høj grad deltagende.

Spørgsmålet om bæredygtighed i forhold til de to institutioner kan der på grundlag af det foreliggende materiale kun gisnes om, men reelt kan det kun besvares på længere sigt. Det må understreges, at de tre data-fremstillingsregler i funktion i forbindelse med spørgsmålet om bæredygtighed (vedvarende konsekvens), ville kræve en undersøgelse af et omfang, som der ikke tidsmæssigt har været mulighed for indenfor dette projekt. Derimod fremstilles ligeledes her udsagn fra eftermøderne, hvilke kan anvendes til at give et fingerpeg om vedvarende konsekvens.

Svarene fra de to medarbejdergrupper stemmer godt overens med vurderingen af, i hvor høj grad perspektiverne har været integreret. I den offentlige institution sagde mange spontant, at de bedst huskede og fortsat beskæftigede sig med perspektivet på gruppedynamik samt modellen til forståelse af håndtering af modstand. Det tredje perspektiv på organisering, som jeg havde vurderet var mindre integreret pga. mangel på begrebsliggørelse, var ikke specielt nærværende og de havde været i gang med at sætte flere medarbejdere på aktiviteterne igen, mens de nu havde planer om at vende tilbage til makkerskab. I den private institution arbejdede de stadig med balancen omkring ikke at gøre for meget for de unge, men som de sagde, den arbejder vi med hele tiden. Til gengæld huskede de udviklingsdialogerne som vigtige.

Dette sidste aspekt, at medarbejderne huskede dialogerne tydeligt, peger mod rigtigheden af, at potentialet var mere personligt end vurderet under processen, hvilket de også senere erklærede sig enige i.

Spørgsmål vedrørende relationel praksis

Spørgsmål vedrørende relationel praksis, som er placeret i venstre side af figur 3, drejer sig om det demokratiske aspekt i aktionsforskningen, og om hvordan dette aspekt er blevet aktualiseret i forskningen. Indenfor aktionsforskning er der stor forskel på, hvor højt fanen løftes i forhold til dette aspekt. En kritisk teoretisk sociologisk retning har demokrati som mål i sig selv,⁹⁰ mens aktionsforskning indenfor organisation typisk ikke håndhæver dette princip så højt. Dette er ikke kun et holdningsspørgsmål men i lige så høj grad et spørgsmål om, hvilket formål forskningen har, og hvilken kontekst man arbejder i. F.eks. er det nødvendigt, hvis man arbejder med organisationer at have kontakt med ledelsen for at gøre sig håb om at udrette noget af betydning. Dette projekt placerer sig i forhold til denne problematik i højere grad som et projekt, der har faglige/organisatoriske mål end demokratiske mål.

Ligeledes var den relationelle praksis som tidligere nævnt, præget af, at forskeren havde en plan på forhånd. Der kunne derfor ikke tages beslutninger om hvad som helst, hvilket lagde begrænsninger på demokratiet. Det kan ikke afvises, at større åbenhed i rammen kunne have påvirket den relationelle praksis i især den private institution henimod et større ejerskab for projektet, jvf. tidligere diskussion af processen i den private institution.

De to processer omkring iværksættelse af projekterne var til gengæld udpræget demokratiske, da der blev afholdt flere møder, hvor alle medarbejdere deltog og spørgsmål samt tvivl kunne vendes og uddybes, inden beslutningen skulle tages. Desuden mener jeg at øvrige processer gennem forløbet var udpræget demokratiske indenfor rammen forstås. Et eksempel på dette er, at ved begyndelsen af alle møder blev det ridset op, hvor langt vi var i forløbet, en dagsorden blev forelagt, og alle havde lejlighed til at komme med kommentarer eller forslag. Et andet eksempel er, at der ved alle feedback møder blev lagt ud med, at medarbejderne kunne komme med deres egen udlægning af de seancer, der var blevet observeret, inden jeg kom med min.

Konkluderende må det siges, at den relationelle praksis, sådan som det var tiltænkt, i vidt omfang var demokratisk, selv om konsekvenserne af den mindre demokratiske ramme specifikt i den private institution inspirerer til nye overvejelser.

Spørgsmål vedrørende betydning

Foroven i figur 3 er placeret spørgsmål vedrørende betydning - altså spørgsmålet om

⁹⁰ Et dansk eksempel på denne retning er, Nielsen, Aagaard og Olsén, 1999.

forskningen beskæftiger sig med noget, der er af betydning. Med andre ord: Hvad er værd at vide? I yderste konsekvens handler disse spørgsmål om at tage stilling til, om man er med til at skabe en forskningsproces, der virkelig er noget værd i menneskelig stræben (Reason/Bradbury, 2001b:12). Vedrørende kvalitetsmærker her skal aktionsforskning ifølge Reason/Bradbury ideelt set føre til, at mennesker siger følgende:

..that “work is inspiring, that work helps make me live a better life”.

(Reason/Bradbury, 2001c:449)

Det er store spørgsmål, der stilles her. Ikke desto mindre er jeg af den opfattelse, at udforskning af læring i det sociale arbejde er en særdeles vigtig menneskelig sag. Som jeg har gjort rede for i kapitel 1, står det sociale arbejde aktuelt overfor store problemer. Om dette forskningsprojekt kan have betydning i den kontekst, vil jeg diskutere yderligere i næste kapitel. I det følgende inddrages validitetsopfattelsen hos Argyris m.fl. og relateres til projektet.

Validitet hos Argyris m.fl.

Argyris m. fl. deler i deres udgave af aktionsforskning (action science) principper med resten af forskningsverdenen vedrørende objektiv viden. Disse omfatter betingelser som falsificerbar teori, intersubjektiv overensstemmelse, ekspliciterede ræsonnementer og et forskersamfund til offentlig test (Argyris m.fl., 1985:54). Implementeringen af disse principper er dog forskellig i action science og i det forfatterne kalder “mainstream science”. Dette hænger for det første sammen med, at action science ligesom i den retning forfatterne kalder “counterview” (tidligere omtalt i kapitel 2), arbejder fortolkningsvidenskabeligt. For det andet siger forfatterne.

Still more important is the fact that in action science, empirical testing occurs in the action context. (ibid:54)

Dette træk adskiller sig fra både “mainstream” og “counterview”. Måden hvorpå empirisk testning kan foregå i handle konteksten er, at aktionsforskeren udarbejder en slags kort over de handlemønstre man har observeret eller erfaret i en gruppe. Disse omfatter både det som forfatterne kalder *dispositional attributions* (deltager a har disposition d) og *theories of causal responsibility* (handling (eller handlemønstre) a vil føre til (vil kausalt være ansvarlig for) konsekvens c) samt sammenhængen mellem disse. Når sådanne kort eller modeller er kreeret, skal der skabes mulighed for, at de involverede deltagere kan afprøve og dermed teste validiteten (Argyris m.fl., 1985:56).

Denne ovenfor beskrevne fremgangsmåde svarer i høj grad til, hvad der foregik i den offentlige institution i både 1. og 2. fase under forløbet. Først præsenteredes på baggrund af videooptagelsen en model til forståelse af hvordan gruppen med en overvejende personlig tilgang (dispositional attributions) satte skred i et regressionstryk (theory of causal responsibility),

hvor Bions teori dannede forklaringsgrundlag for samspillet mellem disse. Dernæst forsøgte gruppen sig med at opføre sig anderledes (mere faglig tilgang) og udførte på denne måde den empiriske testning.

I 2. fase i den offentlige institution fulgte forløbet samme skabelon vedrørende præsentation af en model til forståelse af modstand. I den private institution blev der aldrig rigtig udviklet en sådan samlet model eller kort til forståelse af de mekanismer, der foregik. Teoritest i Argyris' forståelse er derfor ikke gennemført i samme udstrækning som i den offentlige institution, og set i tilbageblik kunne den stringens omkring teoritest, som Argyris argumenterer for, måske have bidraget til kvalificering af forskningsprocessen i den private institution.

Samtidig ville det have været vanskeligere at anvende Argyris' empiriske testning i forhold til det mål, der var formuleret i den private institution. Dette hænger i høj grad sammen med, at problematikken var for omfattende i forhold til det relativt korte forløb af 2. fase. Argyris' tilgang omkring kausalitet har desuden fokus på "her og nu" adfærd i forhold til kommunikation, og er som sådan kortsigtet. Foruden at det mål, der var formuleret i forhold til den private institution, havde et længere perspektiv, havde det også i højere grad et tilknytningsperspektiv end et kommunikativt perspektiv. Således matchede det formulerede mål i den offentlige institution mere Argyris' tilgang.

På baggrund af ovenstående må det siges, at Argyris' teoritestning og dermed validering har sine begrænsninger i forhold til det, der ligger ud over det kommunikative genstandsfelt i en organisation. Således må mere omfattende faglige problematikker, som jo ligger indenfor dette projekts rammer, finde andre måder at teoriteste på. Dette kunne være tema for et nyt spændende aktionsforskningsprojekt.

Øvrige forhold vedrørende forskningsprocessen

Ud over denne gennemgang af perspektiver på kvalitet i projektet er der fire øvrige forhold, jeg vil berøre, inden der i næste afsnit slutes af med overvejelser i forhold til samspillet mellem forsker og felt.

Det første drejer sig om det, man kalder *Hawthorne effekten*. Dette drejer sig om, at man i studier har fundet, at produktiviteten er steget blot ved det, at medarbejdere er blevet observeret uafhængigt af hvilke ændringer, der aktuelt var foretaget (Brehm & Kassin, 1996: 496). Således kunne man i dette projekt forestille sig, at de identificerede ændringer kunne være forårsaget af den opmærksom, der blev viet medarbejdergruppen gennem samtale og observation. Vedrørende samtale stiller sagen sig en smule anderledes ved aktionsforskning end anden forskning, da opmærksomhed og kontaktetablering forudsættes som en del af den demokratiske

tilgang i aktionsforskning. Således benytter aktionsforskning sig på en måde af Hawthorne effekten, men ikke alene. Når det er sagt, kan man alligevel stille sig selv det spørgsmål, om man kunne have identificeret samme ændringer ved anvendelse af en hvilken som helst anden metode end virkesanalyse. Denne problematik mener jeg, der er taget højde for dels ved at forskningsdesignet er konstrueret temmelig detaljeret omkring undersøgelsen af procesforløbet, således at det ikke kun er før- og efter- målinger, der ligger til grund. Dels fremgår det temmelig tydeligt af evalueringen, at det vedrørende observationerne overvejende er feedback møderne med deres begrebslige indhold, der opleves som lærende.

I forhold til observationerne i 2. fase hersker der en vis usikkerhed, som er begrundet i et aspekt af *tilfældighed*. Dette går ud på, at den måde praksis fremtrådte lige netop den dag, jeg observerede, i princippet kunne være helt atypisk for, hvordan medarbejderne ellers håndterede samspillet med de unge og måske overvejende præget af tilstande og omstændigheder, der gjorde sig gældende den ene dag. Grundet det relativt korte forløb (3 observationer) må dette aspekt medtages, og den første observation i den private institution kunne måske tendere henimod dette aspekt, da mange særlige omstændigheder og problemer var på spil her. På den anden side er det relativt begrænset, hvor stor indflydelse tilfældighedsprincippet kan udøve på aktionsforskningsresultater, da observationer aldrig står alene men altid, ligesom i dette projekt, gøres til genstand for dialog med feltet, jvf. tidligere omtale af deltagervaliditet.

En organisationsudvikler (jeg kan desværre ikke huske hvem) har en gang sagt noget i retning af: "Hvis man vil være sikker på at skabe ændringer i en organisation, skal man intervenere i en krise-situation". Denne *udvikling gennem krise* tankegang er parallel til nogle retninger indenfor psykoterapi og udviklingspsykologi (f.eks. Della Selva, 2002) og går bl.a. ud på, at krise tilstanden motiverer forandring. Det må medgives, at medarbejdergruppen i den offentlige institution havde en del problematikker. Om man kan betegne institutionens situation som kriseagtig vil kræve en dyberegående undersøgelse af, hvordan organisationskriser defineres. Dette har jeg valgt at afstå fra, og spørgsmålet må derfor stå åbent og vurderes på baggrund af det fremlagte materiale.

Nogle aktionsforskere er af den opfattelse, at aktionsforskning helst skulle føre til, at den viden, der opsamles og deles under et forløb, spredes til eksempelvis andre organisationer eller områder (Gustavsen, 1984). Dette aspekt af validitet i aktionsforskning kaldes *spredningseffekt* (Aagaard, 2002). Selv om jeg ikke mener, at spredning skal betragtes som et kriterie, vil jeg alligevel her fremlægge, at den offentlige institution efter forløbet har påtaget sig en slags undervisningsopgave, hvor de har videregivet noget af deres lærdom fra forløbet til en anden afdeling i organisationen. Dette må, selv om det ikke har rakt ud over egen organisation, betragtes som en vis spredningseffekt.

Samspelet mellem forsker og felt

Når man laver aktionsforskning i organisationer anvender man forskellige kompetencer, idet man både aktionerer og forsker. Når man aktionerer (intervenerer) er man i højere grad i samspil med deltagerne end i andre typer forskning. Selv om det i samspil med andre mennesker er vanskeligt at afdække alt, vil jeg alligevel forsøge efterfølgende at lægge frem mulige forklaringer på nogle af de overvejelser og problemer, jeg er stødt ind i undervejs i samspilsprocessen.

Linda Andersen har foreslået en forståelse, som tager udgangspunkt i psykoanalytisk teori om overføring og modoverføring mellem felt og forsker (Andersen, 1999). Hun beskriver i denne forbindelse sit eget "overføringsprojekt", som hun relaterer til sin personlige baggrund og opvækst. Jeg vil her anvende hendes perspektiv til at forklare nogle af de problemer, jeg oplevede med håndtering af processen, især i den private institution. Relateret til Torberts figur er dette ren "1st person research on 1st person practice".

Som det fremgår af kapitel 5 flere steder bl.a. i sammenfatningen var jeg efterfølgende noget utilfreds med min egen håndtering af processen. Det drejede sig hovedsageligt om dels mangel på grundighed i undersøgelsen, dels timing og tilpasning af teorimængde og endelig afvigelser fra primære positioner, der skulle danne grundlag for principper for handling i de enkelte faser.

Gransker jeg mig selv i forhold til min tilstand i de omtalte situationer, har jeg oplevet *usikkerhed* i forhold til, om det jeg var i gang med var godt nok. Læs: "tvivl om de involverede medarbejdere fik noget udbytte af det, der foregik". Kunne jeg have holdt usikkerheden på det niveau, havde det sikkert været håndterbart, således at en logisk følge kunne have været at undersøge, om det forholdt sig sådan. Det der set i bakspejlet skete for mig, var imidlertid, at jeg ikke fik det undersøgt og i stedet blev det inde i mig til, at der var noget i vejen med mig, hvilket naturligvis foregik ubevidst. Hvad der var tydeligt var derimod oplevelsen af ubehag, som jeg på det tidspunkt ikke kunne forklare.

Efterfølgende er jeg i modsætning til under forløbet ikke i tvivl om, hvad der var på spil af psykologiske mekanismer:

Den medarbejders skepsis, som var udtalt fra begyndelsen, tror jeg relativt hurtigt, jeg opfattede personligt (ubevidst). Parallellen til dette i min egen personlige baggrund, som blev overført til feltet, kunne beskrives som "mangel på accept". Når den slags overføringer bliver aktiveret på et personligt ubevidst plan, går også de ubevidste forsvar i gang. Under forløbet bestod min forsvarsreaktion i at vende manglen på accept indad mod mig selv, så jeg kom til at synes dårligere om mig selv. Dette forhindrede mig i at se feltet klart, og dermed også undersøge, hvad der kunne være galt her. Og der var sandsynligvis noget, der trængte til at blive undersøgt mere grundigt omkring den ene medarbejders skepsis og ligeledes deres forslag til mig om at

blive supervisor for dem. Den fælde jeg yderligere faldt i, som også er en forsvarsreaktion, var at forsøge at ændre på min oplevelse af manglende accept gennem at "være dygtig". Derfor denne overdrevne iver med at fremlægge teori, som også flyttede fokus fra undersøgelsen af feltet. I min personlige baggrund vil jeg kalde dette mønster et forsøg på "tilpasning".

Efter denne fremlæggelse skal det også pointeres, at der har været andre faktorer, der har haft indflydelse på processen.

Den tidligere fremlagte "effektivitetsfælde" i den private institution mener jeg også har haft sin gennemslagskraft i samspillet mellem forsker og felt. Nedslidningen af den enkelte medarbejder, hvilket vi desværre ikke fik taget fat i under forløbet, og som medarbejderne heller ikke selv holdt fast i, kan have udøvet et pres på medarbejdernes person. Et sådant pres kan have skærpet behovet for "her og nu" udbytte og kan være det, der er kommet til udtryk gennem den ene medarbejders skepsis fra starten. Med andre ord har der i den private institution været et underskudsudgangspunkt, som jeg som konsulent ikke har været opmærksom på. Jeg havde måske tværtimod opfattelsen af, at det var medarbejdere med et stort fagligt og personligt overskud, jeg havde med at gøre.

Denne beskrevne problematik kan handle om overføring af utilstrækkelighedsfølelser den modsatte vej. Således kan nogle af problemerne i samspillet mellem forsker og felt forstås som overføring begge veje.

Sammenfatning og konklusion

Sammenfattende må det siges, at projektet manifesterer sig indenfor aktionsforskningens tre hovedområder, for én selv, for partnere og for folk i en brede kontekst, hvilket på procesplan i højere grad træder frem i den offentlige institution. Tre af Reason/Bradburys overordnede spørgsmål til kvalitet af projektet er specielt vægtet i dette projekt. Dette drejer sig om spørgsmål vedrørende *resultat og praksis, flere vidensformer samt emergens og vedvarende konsekvens*. Disse spørgsmål er relateret til datafremstilling og suppleret med afsluttende deltagervalidering besvaret, og vurderingen er, at resultater og fund i projektet i det store og hele er valide og pålidelige.

I forhold til forskningsprocessen kunne et mere stringent fokus på Argyris' teoritest perspektiv have bidraget til skærpelse af opmærksomheden i forløbet i den private institution. Således kunne en opstramning af kontruering af modeller til forståelse af adfærdsmekanismer have bidraget til validiteten. Omvendt må man også tilføje, at problematikken i den private institution havde en karakter, der indholdsmæssigt var vanskeligere foreneligt med Argyris organisatorisk/kommunikative tilgang.

Foruden ovenstående skal her fremhæves perspektiver på samspillet mellem forsker og felt, som har influeret på validiteten og som trådte frem specielt i forløbet i den private institution. Der var tale om mulige overføringer i form af forskellige forsvarsmekanismer fra både felt og forsker.

Kapitel 11

Intentioner og fund relateret til socialt arbejde

Indledning

I dette kapitel diskuteres de to metoder, der ligger i dette projekts to hovedspor, nemlig *aktionsforskningen* og metoden *virkesanalyse*. Diskussionen forholder sig først og fremmest til, hvad de to perspektiver kan bidrage med i det sociale arbejde. Der inddrages erfaringer med aktionsforskning fra det empiriske projekt, og kapitlet samler således op på problemformuleringens B-spor, som drejer sig om aktionsforskning som forskningsmetode til udvikling af metoder i socialt arbejde.

Diskussionen af aktionsforskning og virkesanalyse vil først forholde sig til tre tendenser indenfor den aktuelle diskussion af socialt arbejde i Danmark, som alle er, omend mere eller mindre direkte, så dog også bestræbelser på at kvalificere dette. Tendenserne er ikke garanteret dækkende for alt hvad der foregår men er udvalgt som aktuelle perspektiver, der har markeret sig på den sociale arena og som synes interessante i forhold til projektets tilgang og fund. De tre perspektiver er:

- *Kvalitetsudvikling*
- *Praksisforskning*
- *Magtudredning af mødet mellem system og klient*

Som afslutning på kapitlet diskuteres først *begrebsliggørelse* som læringspotentiale i det sociale arbejde og dernæst erfaringer med aktionsforskning (opsamling på B-sporet). Det skal pointeres, at dette kapitel ikke er en del af konklusionen på det empiriske projekt (A-sporet), men i forhold her til nærmere skal ses som en perspektivering af intentioner med og fund i projektet.

Aktionsforskning og virkesanalyse relateret

Inden diskussionen af de tre tendenser påbegyndes vil jeg ridse nogle af de intentioner og fund op, der er karakteristisk for både aktionsforskning og for virkesanalyse, og som vil blive inddraget i diskussionerne. Det drejer sig for aktionsforskningens vedkommende først og fremmest om den direkte undersøgelse af *handling* og de "frames" eller *defensive rutiner*, som kan hindre optimal handling og læring og fastholde adskillelse mellem intention og handling. For det andet det *ændringsorienterede* sigte, som er funderet i en *demokratisk* tilgang. I forhold til i virkesanalyse er det fundet, at *begrebslig refleksion* i forhold til *oplevelen* og

eksperimenterende praksis er det primære læringspotentiale. Intentionerne var ligeledes at *frembringe grundlag for stillingtagen til intervention* samt at arbejde med *aspekter af kvalitetsudvikling*.

Kvalitetsudvikling

Den første tendens, aktionsforskning og virkesanalyse diskuteres i forhold til, er kvalitetsudvikling. Selv om der er tale om tendenser indenfor det danske sociale arbejde, vil diskussionen litteraturmæssigt basere sig på Pär Nygrens bidrag, da dette også i Danmark øjensynligt er det mest fremtrædende. Eksempelvis er Nygren, når det gælder kvalitetsudvikling, blevet bedt om både at bidrage i danske tidsskrifter for social forskning (Nygren, 2002:19) og give oplæg til konferencer (Nygren, 2001).

Delaspekter af Nygrens kvalitetsudvikling er allerede fremlagt og anvendt i forbindelse med virkesanalyse. Her drejes fokus imidlertid over på kvalitetsudvikling som et relativt nyt fænomen indenfor socialt arbejde, de diskussioner det giver anledning til i forhold til metoder til kvalificering af det sociale arbejde og dermed dette arbejdes beskaffenhed.

Nygren fremlægger i en artikel tre dilemmaer, som han mener karakteriserer det sociale arbejde, og som sådan er relevante at diskutere kvalitetsudvikling og brug af faglige standarder i forhold til. De tre dilemmaer er “det ideologiske dilemma”, “det sociale arbejdes janus ansigt” og “forholdet mellem det generelle og særegne” (Nygren, 2002:19). Det ideologiske dilemma går kort sagt ud på, at socialt arbejde foruden alt andet også altid er en ideologisk praksis. Enhver socialarbejder må placere sig i forhold til de dominerende ideologiske diskurser, der aktuelt foregår. Med Janus ansigtet forstås det dilemma, der ligger i det sociale arbejdes dobbelthed i at varetage både kontrollerende og støttende opgaver. Dilemmaet omkring forholdet mellem det generelle og det særegne mener Nygren kommer særligt frem med de nyere krav om kvalitetssikring (Nygren, 2002:19).

Nygrens bud på at arbejde så kvalificeret som muligt med disse dilemmaer er for det første at personalegrupper

... udvikler og tydeliggjør en fælles lokal ideologisk plattform for sitt arbeid. (ibid:21)

Denne platforms detaljerede indhold skal ikke bestemmes af kommunale statslige eller amtskommunale arbejdsgivere. Deres opgave er derimod at sikre, at der ikke legitimeres handlinger, som strider mod gældende love og regler. Ud over den ideologiske plattform skal der udvikles fagmodeller for de enkelte praksisfelter. Praksisfeltet er defineret tidligere, mens en fagmodel er et skriftligt dokument, som beskriver

... visse standarder for utøvelse af opgaver innen det aktuelle praksisfelt.. Riktig

utformet gir den en oversigt over og veiledning av gjennomføringen af arbeidsprosessens ulike faser innen det aktuelle praksisfeltet, ... (ibid: 28)

Nygren opregner i sit eksempel på en fagmodel 9 punkter, som skal omfattes af modellen heriblandt ideologiske og teoretiske principper, vejledning for udførelse af arbejdet samt retningslinjer for evaluering og udvikling af modellen. Nygren plæderer således for en bevidst *mål- og teoristyring* i modsætning til ubevidst middelstyring, som han mener oftest forekommer i det sociale arbejde. Som fortaler for kvalitetsudvikling er én af Nygrens pointer i forhold til diskussionen om standarder eller ej, at vi i forvejen anvender standarder i det sociale arbejde, ellers ville vi jo begynde forfra hver gang man sad med en ny klient, er hans pointe. I Nygrens omtale af udarbejdelse af ideologisk platform og fagmodeller samt kvalitetsudviklingsarbejdet med dem fremhæves det gang på gang, at et udviklingsarbejde, som fører til kvalificering af arbejdet, kun kan finde sted, når et bestemt vilkår er opfyldt, nemlig at de som skal forvalte modellerne deltager i udviklingen af dem og dermed kender dem i dybden og føler ejerskab i forhold til dem (ibid:31).

Der er i Nygrens tankegang omkring kvalitetsudvikling mange principper, der falder i tråd med aktionsforskningens principper. Der arbejdes direkte med handling, og ligeledes er den grundlæggende tilgang til kvalitetsudviklingsarbejdet deltager-orienteret. Nygren giver dog også selv udtryk for følgende opfattelse:

En avanceret form for kvalitetsudvikling i en virksomhed kan beskrives som en form for aktionsforskning. (Nygren, 1999:148)

Ser man aktionsforskning i dette perspektiv må der forskningsmæssigt aktuelt ligge et stort potentiale for aktionsforskning indenfor det sociale arbejde.

Relaterer man virkesanalyse til kvalitetsudvikling må man sige, der er visse overlapninger alene af den grund, at aspekter af kvalitetsudviklingen er anvendt i virkesanalyse. Derudover har metoderne også det til fælles, at der arbejdes med den direkte udøvelse af praksis og at der er stærk deltagerorientering. Kvalitetsudvikling er derimod i sit fulde en noget mere omfattende og langvarig måde at arbejde med faglig udvikling på og ligeledes er der i kvalitetsudvikling et stærkere fokus på det faglige end i virkesanalyse. Kvalitetsudvikling kræver så vidt jeg kan se et vældigt omfattende skriftligt arbejde fra institutionens side, som, hvilket Nygren også selv understreger, forudsætter, at der prioriteres tid til dette arbejde. Idéen om begrebsliggørelse af det sociale arbejde er imidlertid fælles, og derfor kunne virkesanalyse måske i en udvidet form anvendes til kvalitetsudvikling.

Praksisforskning og videnskabende netværk

Knud Ramian fra Center for evaluering, psykiatrien i Århus har sammen med kolleger i nogle år eksperimenteret med praksisforskning (Ahlgreen og Ramian, 1999 samt Ramian og Gustafsson (red) 1998). Anvendelse af ordet praksisforskning hænger sammen med deres opfattelse af forskning som fænomen og forskning som væsen (Ramian, 1998). Forskning som fænomen er relateret til en institution med særlige egenskaber f.eks. akademiske miljøer på universiteter. Forskning som væsen ses mere bredt som noget, der til alle tider bedrives af tænkende eller handlende mennesker (Ramian 1998), hvilket må betyde vidensopsamling i det hele taget. Og viden opsamles hele tiden i praksis, mener disse folk, blot er problemet, at det ofte forbliver "tavs" viden og således bliver det ikke i tilstrækkelig grad erkendt viden.

I de praksisforskningsprojekter, som evalueringscentret har forestået, er det netop etableringen af en ramme som katalysator for denne erkendelse af viden, der har været central. Rammen har været *videnskabende netværk*, hvori praktikere kan få hjælp fra forskere til at afklare, beskrive og gennemføre et projekt, som skal etableres i deres egen institution og hvor man kan udveksle erfaringer og hjælpe hinanden praktikere imellem. Etablering af disse netværk er måden hvorpå praksisforskning er blevet igangsat af evalueringscentret. Idéen i at etablere disse netværk er, at praktikere selv forestår forskningsprocessen, og således kommer til at forestå både formulering af mål, konstruktion og planlægning af projektet, analyseprocesserne osv, som sagt dog med den nødvendige hjælp.

Hele gennemførelsen af projektet bliver herved en træning i systematisk vidensopsamling, samtidig med at medarbejderne rent faktisk opsamler brugbar viden, som kommer den pågældende institution til gavn. Det vil sige, at udbyttet for de deltagende medarbejdere foruden en større faglig viden også kommer til at bestå i en øget evne til analytisk at anvende sin faglige viden. I mange tilfælde har igangsættelse af en sådan proces afsmittende virkning på hele institutionen. Ahlgreen og Ramian (1999) anbefaler et halvt år til afklaring og planlægning og ca. et år til gennemførelse af projekterne. Netværket mødes ca. hver 2. måned til seminarer et helt døgn, hvor der både undervises og holdes oplæg om de konkrete projekter, og man udveksler erfaringer. Det anbefales, at man deltager mindst to personer fra hver institution.

Er praksisforskning aktionsforskning? Dette spørgsmål stillede Knud Ramian til den danske konference om aktionsforskning sidste år (2002). Dette spørgsmål forblev ubesvaret, men alle var enige om, at de er beslægtede. Ét aspekt af evalueringscentrets praksisforskningstilgang lever i hvert fald fuldt ud op til aktionsforskningskrav, nemlig ejerskabet for forskningsprocessen, idet deltagerne selv forestår hele forskningsprocessen, hvilket må betyde de bedste betingelser for vedvarende konsekvens. På aktionsforskningskonferencen mente mange, at det evalueringscentret som igangsættere foretager sig, hvis det er dokumenteret, er

aktionsforskning. Således kommer aktionsforskningen til at bestå i at eksperimentere med igangsættelse af de videnskabende netværk. Hvorvidt evalueringscentrets gode resultater i den henseende er dokumenterede, er jeg ikke klar over. Men det er klart, at aktionsforskningen også her må udgøre et potentiale, når dokumenteret viden om disse netværks læringspotentiale skal fremskaffes.

Indenfor evalueringscentret har man arbejdet med en fælles metodetilgang, nemlig case-studiet. Skulle aktionsforskningen bidrage med yderligere til praksisforskning, kunne man forestille sig andre netværk, hvor den fælles metodetilgang var aktionsforskning. Det afgørende fokus ville i sådanne netværk være på deltagernes (socialarbejdernes) interventioner i forhold til klientgrupper.

I forhold til virkesanalyse må man sige, at de videnskabende netværk fremstår mere vidtgående i forhold til deltagernes egen forståelse og skabelse af processen, selvom der dog også er metodebegrænsninger i form af case-metoden. Mens "virkeanalyse" har karakter af mere traditionel konsulentmetode, som rekvireres til problemløsning i en enkelt institution, er de videnskabende netværk mere langsigtede og går på tværs af institutionerne. Evalueringscentret arbejder dog også under nogle betingelser, som adskiller sig væsentligt fra de almindelige. F.eks. har centret finansieret to måneders frikøb af de deltagende medarbejdere til skriveproces, mens arbejdspladsen forpligtiger sig til, at der én dag om ugen skabes plads til at arbejde med projektet.

Fælles for virkesanalyse og de videnskabende netværk er intentionerne om at bidrage med forskningsmetoder i praksis. Både de anvendte metoder og måden, hvorpå de anvendes, er dog forskellige. Her kunne der måske hentes inspiration fra praksisforskning til anvendelse af forskningsmetoder i virkesanalyse. F.eks. kunne medarbejderne involveres i observation af hinandens praksis og dermed træne i selvstændigt at opstille modeller eller begreber for det, de observerer. Bestræbelserne på begrebsliggørelse af den faglige praksis er netop fælles for praksisforskningen og virkesanalyse.

Magtudredning af mødet mellem klient og system

Mødet mellem klient og system er titlen på en del af et omfattende forskningsprogram om socialt arbejde i Danmark. Forskningsprogrammet er knyttet til Forskerskolen for integration, produktion og velfærd, og for denne del af programmet er den ansvarlige Margaretha Järvinen, professor i socialt arbejde. Programmet koncentrerer sig om interaktionen mellem forskellige professioner og klienter. Den diskussion, der føres her, baseres litteraturmæssigt på en antologi, der er udgivet i samarbejde mellem Magtudredningen og den pågældende forskerskole (Järvinen, Larsen og Mortensen, 2002) samt Järvinens tiltrædelsesforelæsning (Järvinen, 2002).

Det Magtfulde møde mellem system og klient, som er titlen på den omtalte antologi, beskæftiger sig med at påvise, at socialarbejdere har magt over deres klienter (Järvinen, 2002) og hvordan denne magt udøves (Järvinen, Larsen og Mortensen, 2002). Dette belyses ud fra tre teoretiske perspektiver, fortrinsvis sociologiske. Bidragene baseres således på analyser dels inspireret af Foucault, dels inspireret af den franske sociolog Bourdieu og for det tredje indenfor ...*den såkaldt social-interaktionistiske tradition i sociologien om sociale afvigelser...* (ibid:12), hvor Goffmann og andre nævnes.

Den tendens, som dette bidrag repræsenterer, adskiller sig en del fra de andre to omtalte tendenser, idet det foreslås, at en kritisk granskning af hele det sociale område er påkrævet (Järvinen, 2002:13). Samtidig hævdes det, at socialarbejderne har modstand mod en forskningsmæssig kvalificering af det sociale område. Det er holdningen i denne tendens, at forskere og politikere sammen efterspørger en synliggørelse af målsætninger, metoder osv. i det sociale arbejde, og at det er forskerne, som skal tilvejebringe denne, således at klienterne får mulighed for at forsvare sig mod systemet og dets repræsentanter (Järvinen, 2002:13).

Der er ikke megen aktionsforskningstankegang indenfor denne tendens, snarere tværtimod. Forskningstilgangen repræsenterer en traditionel observerende forskning og er i sit fundament ikke ændringsorienteret, men har en traditionel opfattelse af forskning som adskilt fra anvendelse, som jeg har været inde på i kapitel 2. Således er filosofien formodentlig, at den forskning, der er præsenteret i antologien skulle kunne anvendes umiddelbart både af socialarbejdere og klienter. Om en sådan form for forskning vil bidrage til kvalificering af det sociale arbejde er, set i lyset af de argumenter, jeg har været inde på for aktionsforskning, ikke sandsynligt. Derimod kan det være med til at pege på nogle problemer indenfor det sociale arbejde. Uden at gå længere ind i diskussionen her, skal det anføres, at Søren Peter Olesen har kritiseret den indstilling, der hersker i dette bidrag (Olesen, 2002).

Indenfor denne sociologiske betragtning af mødet mellem system og klient er der imidlertid det samme fokus på begrebsliggørelse af det sociale arbejdes praksis. Dette gør sig således gældende for alle tre tendenser samt nærværende projekt om virkesanalyse, hvorfor der dårligt kan herske tvivl om, at dette faktisk er et udviklingspotentiale i socialt arbejde. Man kunne således se virkesanalyse samt andre metoder som kvalitetsudvikling og praksisforskning, som måder at skabe ændringer i forhold til de problemer, der ridses op i magtudredningen mellem system og klient. Imidlertid må de ændringsprocesser, der sættes i værk, centrerer omkring en faglig udvikling, hvoraf magt kun er et enkelt aspekt.

Læring og begrebsliggørelse

Fælles for alle tre tendenser kvalitetsudvikling, praksisforskning og magtudredning samt virkesanalyse er bestræbelserne på begrebsliggørelse af den faglige praksis. Målet med bestræbelserne er, omend formuleret på varieret vis, også fælles, nemlig at det sociale arbejde skal kvalificeres. Spørgsmålet er imidlertid på baggrund af den fremlagte uenighed hvordan. Et tema, der rejser sig i den forbindelse, og som også går gennem diskussionen af de tre tendenser, er forholdet mellem *teori og praksis*. I diskussionen af forskningsindsatsen viser denne sig som relationen mellem forskning og praksis.

Dikotomien teori og praksis bliver i de to første bidrag betragtet som en dynamik, der i det sociale arbejde i højere grad må spille sammen. F.eks. understreger Nygren, at kvalificering gennem kvalitetsudvikling kun kan foregå, hvis medarbejderne spiller en aktiv skabende og erkendende rolle. Ligeledes er Ramians videnskabelige netværk i høj grad baseret på samspillet mellem igangsættere og praktikere, hvor praktikerne spiller den mest aktive rolle. I det sidste bidrag stilles dynamikken forskning og praksis op som en stærk modsætning, hvor forskerne gennem en kritisk granskning må afdække, hvad praktikerne laver, da disse er uden begreber.

Jeg vil nu forsøge, at belyse denne problematik i et *læringsperspektiv*, gennem en uddybning af dele af Kolbs læringsteori. Dette drejer sig først og fremmest om Kolbs teori om læringsstil, som jeg har været inde på i kapitel 3. Her blev fire mulige kombinationer af gribe- og transformationsprocesser, således fire forskellige slags læringsstil, ridset op.

C▲E: Forståelse (Comprehension) transformeret af udstrækning/udvidelse (extension).

A▲E: Fornemmelse (apprehension) transformeret af udstrækning.

A▲I: Fornemmelse transformeret af intensitet/indre anstrengelse (intension)

C▲I: Forståelse transformeret af intensitet.

Kolb beskæftiger sig i denne forbindelse med faktorer, som han mener er medbestemmende for udviklingen af et menneskes læringsstil. Man kan, siger Kolb, hvilket han også har undersøgt empirisk, tale om faktorer, som ligger indenfor følgende fem niveauer:

1. Psykologisk type
2. Uddannelsesspecialisering
3. Professionel karriere
4. Aktuelt job
5. Tilpassede kompetencer (til aktuelle opgaver) (Kolb, 1984:78)

Kigger man ned over listen af niveauer, er der i forhold til ovenstående problematik flere ting, der ligger lige for. Jeg skal kort gennemgå de fire nederste niveauer, og dernæst uddybe det første yderligere, da dette har en særlig forbindelse til læringscirklen:

Som jeg har været inde på i kapitel 1, er der i forhold til *uddannelsesspecialisering* indenfor feltet socialt arbejde i Danmark en stærk opdeling mellem forskning og praksis. Forskning bedrives overvejende af akademisk uddannede sociologer eller andre med en samfundsfaglig kandidatgrad, mens det sociale arbejde bedrives af socialarbejdere med en mellemlang uddannelse. Tidlig uddannelsesmæssige erfaringer er med til at forme, hvordan vi lærer, siger Kolb (ibid:85). Således kan uenigheden om, hvordan der skal læres i det sociale arbejde, have én af sine årsager her.

I forhold til *professionel karriere* øver denne indflydelse dels via det læringsmiljø, man bliver en del af og dels gennem involvering og forpligtigelse overfor et fælles professionelt problemområde (ibid: 88). Typen af opgavesæt eller problemområder kan således fremelske én læringsstil fremfor andre. Således er det klart, at der f.eks. indenfor samfundsvidenskab lægges vægt på begrebslig forståelse transformeret gennem refleksion (C▲I), mens den diagonalt modsatte læringsstil formodentlig er fremherskende i det sociale arbejde (A▲E).

Aktuel job rolle er ligeledes med til at forme menneskers læringsstil, da de forskellige roller kræver forskellige kompetencer. Her skelner Kolb bl.a. mellem tekniske jobs, informations jobs og personlige jobs. Det femte niveau tilpassede kompetencer, udgør det mest specifikke og øjeblikkelige niveau, som relaterer til helt aktuelle opgaver man arbejder med (ibid:93).

I forhold til at forstå uenigheder, om hvad der skal til for at kvalificere det sociale arbejde, er der således med de fire niveauer allerede en del oplagte forklaringer. Men, tænker man, kunne man så ikke blot diskutere disse og eventuelt eksperimentere med dem og på den måde komme videre? Her tror jeg på baggrund af Kolbs fordybelse omkring den *psykologiske type*, at denne spiller afgørende ind i den ovenfor skitserede problematik.

I sin uddybning af transformationsprocessen, argumenterer Kolb, at de figurative og operative aspekter hos det voksne menneske er uafhængige og således kan etablere de fire kombinationer af gribe- og transformationsprocesser. Hvor vidt dette foregår og dermed skaber et højere niveau af læring er en anden sag. Kolb henviser til Jungs primære begreber i teorien om typer, nemlig *introversion* og *ekstraversion*. Kolbs citater fra Jung viser, hvor forskellige disse to måder at forholde sig til verden kan være. Jungs begreber svarer til Kolbs egen opdeling i de engelske begreber *intention* og *extention*, som er knyttet til henholdsvis refleksiv observation og aktiv eksperimentering. Her citeres Jung om de to begreber fra Kolb:

...one could describe the introverted standpoint as one, that under all circumstances sets the self and the subjective psychological process above the objective process, or at any rate holds its ground against the object. This attitude, therefore, gives the subject a higher value than the object. As a result, the object always possesses a lower value; it has secondary importance; ...

Og senere...

The extraverted standpoint, on the contrary, sets the subject below the object, whereby the object receives the predominant value. The subject always has secondary importance; the subjective process appears at times merely as a disturbing or superfluous accessory to objective events. It is plain that the psychology resulting from these antagonistic standpoints must be distinguished as two totally different orientations. The one sees everything from the angle of his conception, the other from the viewpoint of the objective occurrence. ...(Kolb, 1984:53, citeret fra Jung, 1923:12-13)

I forhold til disse to måder at orientere sig i verden på var der for Jung ikke mere rigtigt i det ene standpunkt end det andet, og Jung mente, at ethvert menneske besidder begge mekanismer, hvilket er på linje med Kolb.

Living reality is the exclusive product neither of the actual, objective behavior of things, nor of the formulated idea; rather does it come through the gathering up of both in the living psychological process, ... (Kolb, 1984: 53, citeret fra Jung, 1923:86)

Jung var derimod af den opfattelse, at samfundet og dets institutioner kunne være mere eller mindre anerkendende i forhold til henholdsvis den ydre objektive verden og den indre subjektive verden. I den forbindelse var Jung på sin tid optaget af at forsvare den introverterede orientering, da dette blev fornægtet af både videnskab og kirke (Kolb, 1984:54). Jungs teori om arketyperne lå i forlængelse heraf og afspejler hans syn på udvikling:

For Jung the role of personal experience was to actualize the potential that existed in the archetypes born within each living individual, .. (ibid:54)

og senere...

Personal development was not the result of accumulated life experiences that shaped the personality (the Freudian/behaviorist view), but rather resulted from the interaction of internal subjective archetypical potentials and external circumstances. (Kolb, 1984: 54)

Det er omkring dette udviklingssyn, at Jung for alvor adskiller sig fra de fleste andre teoretikere. Jung har altså både den pointe, at vi er forskellige samtidig med, at vi besidder alle potentialer i det levede liv. Parallelt til dette er Kolbs position, at vi lærer på forskellig vis og samtidig kan udvide vores læringsstil til at blive mere hel.

I forståelsen af forskellige måder at transformere på, siger Kolb, ligger et potentiale til at forstå andre mennesker. Foruden at skabe forståelse for børns adfærd, nævner Kolb selv, kan teorien tjene til forklaring af konflikter mellem f.eks. folk fra fagprofessioner og akademikere. Den stærke kritik af det sociale arbejde fra den sociologiske forskning kan således ses i lyset af denne teori. Jeg mener ikke, at kritikken skal afvises, men måden den fremføres på er uden

forståelse for forskelligheder, idet praktikerne fremstilles som begrebsløse. Som tidligere praktiker og med en del af min identitet som praktiker i behold er det ikke vanskeligt at forestille sig modkritikken, som heller ikke skal afvises: "De pågældende sociologiske forskere har ingen forståelse af socialt arbejde indefra, de ved ikke hvad det vil sige at udføre det". Mine erfaringer som forskerstuderende har vist, at forståelsen begge veje halter.

Hvis disse diskussioner og slagsmål på den offentlige arena delvist bunder i, at mennesker er forskellige og at vi lærer på forskellig vis, hvad er så løsningen på dikotomien teori og praksis, som jeg startede med. Ja den ligger for mig at se i en anerkendelse af at teori og praksis kan informere hinanden altså et samspil mellem disse, samt Kolbs forståelse af, at vi som mennesker er forskellige og lærer forskelligt. Desuden ligger den i et styrket samarbejde mellem forskning og praksis indenfor området. Således ligger min tiltro til fremtidig kvalificering af det sociale arbejde med Jung og Kolb i ryggen snarere i de to første tendenser *kvalitetsudvikling* og *praksisforskning* end i den observerende kritiske forskning eller granskning af området.

Men læring og udvikling i det sociale arbejde er ikke nemt. Som Nygren f.eks. siger om det sociale arbejde med børn og familier

...er det vanskelig å peke ut en offentlig virksomhet, som inneholder flere følelsesmæssige, etiske, verdimesige og ideologiske dilemmaer ... (Nygren, 2002:20)

Arbejdet udføres i et minefelt og socialarbejderen får aktiveret egne følelser og værdier. Masser af socialt arbejde udføres med anvendelse af egne følelser og værdier, f.eks. det tilknytnings orienterede arbejde med unge i den private institution. I et sådant arbejde må det blive meget centralt, hvordan *følelser* og *fornuft* spiller sammen, for at nævne endnu en dikotomi. Et relativt nyt bidrag til denne diskussion, som jeg iøvrigt ikke skal fortsætte her, leveres af hjerneforskeren Antonio Damasio (1999), som foreslår, at en følelse er den direkte perception af kroppens landskab. Følelser og emotioner er indre vejvisere og de hjælper os med at meddele andre mennesker signaler. Set i lyset af en sådan forståelse af følelser er de et uundværligt element i samspil med andre mennesker, hvilket Damasio viser med eksempler på visse typer af skader på hjernen. En af Damasio's pointer er således, at fornuften ikke er så ren, som mange af os tror, men at følelser er viklet ind i fornuftens netværk og at fornuften dermed er afhængig af følelser (Damasio, 1999:12). Forskning af denne type, som tilvejebringer grundlæggende viden om menneskets indre dynamikker, kunne måske ligeledes bidrage til udvikling og kvalificering af det sociale arbejde.

Erfaringer med aktionsforskning

I dette projekt mener jeg overordnet, at aktionsforskning har været velegnet som forskningsmetode til udvikling af en metode i socialt arbejde. Dette begrundes først og

fremmest med, at det er lykkedes at tilvejebringe viden om virkesanalyse i funktion og at denne viden har været i stand til at bidrage til konkrete justeringer af metoden, begrænsninger ved metoden samt pege på styrker samt fokuspunkter for opmærksomhed ved implementering af metoden. Desuden har aktionsforskningen været i stand til at tydeliggøre defensive tendenser ved handlingsmønstre i den praksis, der har været deltageres kontekst.

Yderligere erfaringer fra det empiriske projekt med aktionsforskning som forskningsmetode peger i flere retninger, som på nogle måder er paradokser. På den ene side var udbyttet for medarbejdergruppen i den offentlige institution væsentligt større end i den private institution. Således fandtes via aktionsforskning i den offentlige institution, at denne metode virkesanalyse kunne bidrage med betydelig faglig læring. På den anden side tilvejebragte forløbet i den private institution en stor del af den viden, der kunne kvalificere metoden, samtidig med, at udbyttet for medarbejderne her var mindre. Således anser jeg det for "held" rent forskningspragmatisk, at jeg for det første havde valgt at gennemføre to parallelle forløb, for det andet at de to forløb blev så forskellige og med forskelligt omfang af udbytte. Erfaringer fra dette aktionsforskningsprojekt viser således, at det vil være anbefalelsesværdigt at iværksætte flere sammenlignelige forløb ved anvendelse af aktionsforskning til udvikling af metoder.

I kapitel 10 er fremlagt nogle overvejelser og erfaringer, som relaterer sig til empirisk testning i en handlekontekst. Forhold peger på, at en mere stringent fastholdelse af dette perspektiv kunne have bidraget til yderlige udbytte i den private institution. Disse erfaringer henleder opmærksomheden på endnu ikke afsøgte potentialer vedrørende dette perspektiv og animerer som sådan til yderligere fordybelse og præcision i forhold til handlingens væsen i en forskningskontekst. Således peger dette endnu en gang på potentielle muligheder i aktionsforskning.

Den ovenfor beskrevne erfaring giver anledning til overvejelser omkring balancen mellem de to valgte perspektiver; det "kunstnerisk" emergente perspektiv fra Reason/Bradbury og det "rationelt"afdækkende hos Argyris m.fl. Her vil jeg tillade mig at henvise til Kolbs perspektiv på personlig læringsstil og derfor lade det være op til den enkelte aktionsforsker og dennes vurdering af deltagergruppen at gøre disse overvejelser.

Sammenfatning og konklusion

Tre aktuelle tendenser eller spor indenfor det sociale arbejde er blevet diskuteret i forhold til virkesanalyse og aktionsforskning. En fælles tendens er en anvisning om *begrebsliggørelse af det sociale arbejde*. Desuden er de tre spor blevet diskuteret i et læringperspektiv, hvor det konkluderes, at kvalitetsudvikling og praksisforskning i forhold til læring i det sociale arbejde synes mere "driftsikre" end den forslåede kritiske granskning baseret på det sociologiske

perspektiv “Mødet mellem klient og system”.

Vedrørende B-sporet i problemformuleringen skal det her, på baggrund af kapitel 2 og de empiriske erfaringer, konkluderes, at *aktionsforskning er anvendelig* som forskningsmetode til udvikling af metoder indenfor socialt arbejde. Det anbefales at etablere flere samtidige forløb, og opmærksomheden må henledes på yderligere udforskning af aktionsforskningens potentialer.

En sådan udforskning af aktionsforskningens potentialer er for mit vedkommende langt fra afsluttet.

LITTERATUR

- Ahlgreen, B. og Ramian, K. (1999): *Videnskabende netværk - Hvordan laver man praksisforskning i socialt arbejde med sindslidende*. Videnscenter for Socialpsykiatri
- Andersen, H. (red.) (1994): *Introduktion - Videnskabsteori og metodelære*. Samfundslitteratur
- Andersen, L. (1999): *Facader og Facetter - Modernisering og læreprocesser i socialpædagogik og forvaltning*. Roskilde Universitets Forlag
- Andersen, M.M., Hyldgaard, J. og Olsen, J.B. (1999) *Læring - Hvornår, hvordan?* LEO-gruppen, AAU
- Andersen, V. og Gamdrup, P. (1994): *Om problemformulering og projektarbejde*. I Andersen, H. (red.) (1994) *Introduktion - Videnskabsteori og metodelære*. Samfundslitteratur
- Andreasen, B.K., Bo, I.G. og Keller H.D. (2003): *Rum for forandring - Metaforers betydning for læring og forandringsprocesser*. I Andreasen, B.K., Bo, I.G. og Keller, H.D. (red.) (2003) *Perspektiver på rum og forandring*. Aalborg Universitetsforlag
- Argyris, C., Putnam, R. og McLain Smith, D. (1985): *Action Science - Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- Argyris, C. og Schön, D. (1991): *Participatory Action Research and Action Science*. I Foote Whyte, W. (ed.) *Participatory Action Research*. Sage
- Argyris, C. og Schön, D. (1996): *Organizational learning II - Theory, Method and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company
- Atkinson R.L. m.fl. (1996): *Hilgard's Introduction to Psychology. 12th edition*. Harcourt Brace Jovanovich
- Bateson, G. (1998 eng. udg. 1972): *De logiske kategorier for læring og kommunikation*. I Hermansen, M. (1998) *Fra læringens horisont - en antologi*. Klim
- Bion, W. R. (1993, London 1961): *Erfaringer i grupper*. Hans Reitzels Forlag
- Borum, F. (1990): *Om valg af organisations-sociologisk metode*. I Andersen, I. (red.) *Valg af organisations-sociologiske metoder*. Samfundslitteratur.
- Brehm, S.S.; & Kassin, S.M. (1996): *Social Psychology*. Third Ed. Houghton Mifflin Company
- Burgaard, L. (1994): *Bion og hans gruppeteorier*. I Aagaard, S. Et al. (1994) *Gruppeanalytisk*

psykoterapi. Hans Reitzels Forlag

Clausen, C. & Lorentzen, B. (1992): *Fra Aktion til dialog?* I Clausen, Lorentzen og Baungaard Rasmussen (1992) *Deltagelse i teknologisk udvikling*. Fremad

Dahler-Larsen, P. (2002): *At fremstille kvalitative data*. Odense Universitetsforlag

Damasio, A.R. (1999): *Descartes' fejltagelse - følelse, fornuft og den menneskelige hjerne*. Hans Reitzels Forlag

Dreyfus, H. og Dreyfus, S. (2000): *Mesterlære og eksperterens læring*. I Kvale og Nielsen (red.) *Mesterlære*. Hans Reitzels Forlag

Duus, G. og Jørgensen, R. S. (1998): *Mennesket i gruppen*. Projekt sidefag psykologi, AAU

Duus, G. (1999): *Helhedsorienteret faglig udvikling - et aktionsforskningsprojekt i behandlingsarbejde med unge*. Specialrapport (fortrolig), Aalborg Universitet

Duus, G. (2003): *I Gruppens rum - Om tilstedeværelse og forandring i grupper*. I Andreasen, B.K., Bo, I.G., Keller, H.D. (red.) (2003) *Perspektiver på rum og forandring*. Aalborg Universitetsforlag

Egelund, T. (1999): *Om nordisk supervisionsteori – teoretisk orientering og organisatorisk forankring*. I *Nordisk Socialt Arbeid* (3/99) p. 138-148

Egelund, T. (2001): *Evidensbaseret socialt arbejde*. Foredrag trykt i FORSA Danmark

Eriksen, Erik H. (1971 a): *Barnet og Samfundet*. Hans Reitzels Forlag

Eriksen, Erik H. (1971 b): *Identitet, Ungdom og Kriser*. Hans Reitzels Forlag

Eskelinen, L. (2001): *Socialarbejdernes arbejdssituation - fagets problem eller fælles opgave?* *Nordisk Socialt Arbeid* (2001, nr. 3)

Evang, A. (1988, norsk udg. 1986): *Borderline*. Hans Reitzels Forlag

Fehmerling, Helle (1999): *Hvis supervision er svaret - hvad er så spørgsmålet?* I *Socialrådgiveren*, (1999, nr. 19)

Flyvbjerg, B. (1991): *Rationalitet og Magt - Det konkrete videnskab*. Akademisk Forlag

Foote Whyte, W. (ed.) (1991): *Participatory Action Research*. Sage

- Greenwood, D.J. (2001): *Review: "Making Social Science Matter"* by Bent Flyvbjerg. I *Concepts and Transformation*. (volume 6, 2001) John Benjamin's Publisher
- Gustavsen, B. (1984): *Research and Challenges of Working Life*. I Gustavsen, B., Finne, H. og Oscarsson, B. (1984) *The Role of social research in innovation policy*
- Gustavsen, B. og Sørensen, B. A. (1995): *Aksjonsforskning*. I Eikeland, O. og Finsrud, H. D. (ed.) (1995) *Research in Action / Forskning og Handling*. Arbeidsforskningsinstituttets Skriftserie
- Hammerlin, Y. & Larsen, E. (1999): *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Klim
- Høgsbro, K. og Rieper, O. (2001): *Formativ Evaluering*. I Dahler-Larsen, P. og Krogstrup, H.K. (red.) (2001) *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag
- IFSW (2001): Definition af det sociale arbejde
- Igra, L. (1989, opr. svensk udg.1983): *Objektrelationer og psykoterapi*. Hans Reitzels Forlag
- Illeris, K. (2001): *Læring - aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitets Forlag
- Jacobsen, C.H. & Thybo, J. (1994): *Klienters oplevelse af psykoterapi*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet
- Juul Jensen, U. (ingen årstal): *Videnskabsteori 1*. Berlingske Forlag
- Järvinen, M., Larsen, J.E. og Mortensen N. (2002): *Det Magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus Universitetsforlag
- Järvinen, M. (2002): *Mötet mellan klient och system - om forskning i socialt arbete*. Tiltrædelsesforelæsning, gengivet i Forsa Information, nr. 7, oktober 2002
- Kernberg, O. F. (1980): *Internal World and External Reality - Object Relations Theory Applied*. Jason Aronson
- Kjørup, S. (1999): *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Roskilde Universitets forlag
- Knudsen, C. (1994) *Empirisk-analytisk videnskabsteori. Del I: Induktivismen og dens kritikere*. I Andersen (red.) (1994) *Introduktion - Videnskabsteori og metodelære*. Samfundslitteratur.

- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning - Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall P T R
- Kristiansen, M. og Bloch-Poulsen, J. (2000): *Kærlig rummelighed i dialoger - om interpersonel organisationskommunikation*. Aalborg Universitetsforlag
- Kristiansen, S. og Krogstrup, H.K. (1999): *Deltagende observation - introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag
- Krogstrup, H.K. (2002): *Når socialt arbejde bliver "standardvare"*. I "Nordisk Socialt Arbeid" nr. 3
- Kuhn, T. S. (1995 opr. 1962): *Videnskabens revolutioner*. Fremad
- Kvale, S. (1994): *Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag
- Launsø, L. og Rieper, O. (2000): *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- Lauvås, K. & Lauvås, P (1998): *Tværfagligt Samarbejde*. Århus. Forlaget Klim
- Leontjev, A.N. (1983): *Virksomhed, Bevidsthed og Personlighed*. København
- Lewin, K. (1946): *Action research and Minority problems*. I Lewin (1997) *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*. American Psychological Association
- Lewin, Kurt (1936): *Some Social-Psychological Differences Between the United States and Germany*. I Lewin (1997 opr. 1948) *Resolving Social conflicts*. American Psychological Association
- Lihme, B. (2000): *Opholdsstederne for vanskelige unge - udkast til en ny form for døgninstitutionspædagogik*. Oplæg på Landsmøde for LOS 2.-3. maj 2000
- Lund, M.A. (1997): *Konsulentarbejde og supervision i skole- social- og sundhedssektoren*. Schönberg
- Lundstøl, J. (1999b): *I Øyeblikket - antropologiske refleksjoner*. HiO-rapport 1999 nr. 3. Høgskolen i Oslo
- Lundstøl, J. (1999a): *Socialt arbeids janusansikt*. I Lundstøl (1999) *Kunnskapens hemmeligheter*. Cappelens Forlag, Oslo

- Madsen, K. B. (1977): *Redaktørens forord*. I Maslow, A. H. *Forskningens Psykologi*. Munksgaard
- Mahler, M. (1988 opr. 1975): *Barnets Psykiske Fødsel*, Hans Reitzels Forlag
- Maslow, A.H. (1970, opr. eng. udg.1962): *På vej mod en eksistenspsykologi*. Nyt Nordisk Forlag - Arnold Busck
- Merlau-Ponty, M. (1994 , fransk udg. 1945): *Kroppens Fænomenologi*. Det lille Forlag
- Miller, Patricia H. (1983): *Theories of Development Psychology*. 3d ed., W.H. Freeman and Company
- Mott, L. (1992): *Systemudvikling - den menneskelige dimension*. Handelshøjskolen i København
- Maaløe, E. (1996): *Case-studier af og om mennesker i organisationer*. Akademisk Forlag.
- Nielsen, S. B., Aagaard, K., Olsén, P (1999): *Demokrati som lærerproces*. Roskilde Universitetsforlag
- Nygren, P. (1999): *Udvikling og kvalitet i psykosocialt arbejde*. Dansk psykologisk Forlag
- Nygren, P. (2001): *Oplæg til JYFE-arrangement*. Den Sociale højskole. Århus d. 17. dec 2001
- Nygren P. (2002): *Bruk av faglige standarder i sosialfaglige utredninger av barn og familier*. I *Uden for nummer - Tidsskrift for social forskning*. 3. årg. nr. 5. 2002. Dansk Socialrådgiverforening
- Nygren, Pär (1999): *Udvikling og kvalitet i psykosocialt arbejde*. Dansk psykologisk Forlag
- Olesen, S.P. (2002): *Forskning i socialt arbejde - et nyt felt i Danmark*. I Nyhedsbrev fra socialektoren nr. 12 juni 2002. Jura Information
- Olsen, J.B. & Sørensen, L.W. (1999): *Problembaseret indlæring - en introduktion*. Aalborg Universitetsforlag
- Olsen, O.A. & Køppe, S. (1986): *Freuds psykoanalyse*. Gyldendal
- Perls, F. S., Goodman, P., Hefferline, R. F. (1977 opr. eng. udg. 1951): *Grundbog i Gestaltterapi*. Borgen
- Ramian, K. (1998): *Lifo-projektet: Et netværkssamarbejde om praksisforskning*. I Ramian og

- Gustafsson (1998) *Liv i Fokus - Det sindslidende menneske i hverdagen*. Systime
- Rasmussen, S. E. (1957): *Om at se og opleve arkitektur*. G.E.C. Gads forlag København
- Reason, P. (2002): *Varieties in actions research - some historical trends*. Forelæsning til aktionsforskningskonference, Aalborg 12. september 2002
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001a): *Handbook of Action research*. Sage Publications
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001b): *Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration*. I Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research*. Sage Publications
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001c): *Conclusion: Broadening the Bandwidth of Validity: Issues and Choice-points for improving the Quality of Action Research*. In Reason, P. & Bradbury, H. (red.) *Handbook of Action Research*. Sage Publications
- Reason, P. & Torbert, W.R. (2001): *The Action turn: Toward a transformational social science*. I *Concepts and Transformation* (2001, volume 6)
- Rogers, C.R. (1957): The necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*. Vol. 21. No. 2. 1957
- Schultz, P. D. & Schultz, S. E. (1996): *A History of Modern Psychology*. Harcourt Brace
- Schön, D. A. (2001): *Den reflekterende praktiker - Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Kli.
- Seeman, J. og Bømler, T. U. (2002): *Mod Strømmen - Tore Jakob Hegland in memoriam*. Aalborg Universitetsforlag
- Socialministeriet (2001): *Arbejdsevnet metode - Metode til beskrivelse, udvikling og vurdering af arbejdsevne*
- Stern, D. (1997, eng. udgave 1995): *Moderskabskonstellationen - et helhedssyn på psykoterapi med forældre og små børn*. Hans Reitzels Forlag
- Thyssen, O. (1997): *Værdiledelse - om organisationer og etik*. Gyldendal
- Torbert, B. (2003): *Transforming Inquiry and Action - by interweaving 27 Flavors of Action Research*. Boston College working paper. Citeret med tilladelse fra Bill Torbert
- Vedfelt, O. (1989): *Drømmenes dimensioner*. Gyldendal

Visholm, S. (1993): *Overflade og Dybde*. Forlaget Politisk Revy

Vygotskij, L.S. (1982): *Om barnets psykiske udvikling*. Nyt Nordisk Forlag

Willert, S. (1985): *Sandhedens øjeblik - et bidrag til psykoterapiens erkendelsesteori*. I Brikner, K og Villumsen, H. (red.) (1985) *Terapi og filosofi*. Philosophia

Ziehe, T. (1998): *Adiue til halvfjerdsere*. I Bjerg, J. (red.) *Pædagogik - en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag

Aagaard, K. (2002): *Hvordan skabes erfaringer, social fantasi og demokratiske læreprocesser, og hvordan fortolkes forløbets processer*. Oplæg Ph.D. kursus Holbæk nov. 2002

Resumé af afhandlingen: Virkesanalyse og læring i socialt arbejde

Denne afhandling rummer to overordnede undersøgelser. Den ene har til formål at *undersøge virkningerne af en metode til faglig læring* i socialt arbejde. Den anden sigter mod at *undersøge aktionsforskning som forskningsmetode til udvikling af metoder indenfor socialt arbejde*. Den første undersøgelse er empirisk funderet, mens den anden hovedsageligt besvares på baggrund af metodologiske og videnskabsteoretiske bidrag. De to "spor" i afhandlingen relaterer sig dialogisk til hinanden, idet undersøgelsen af aktionsforskning som forskningsmetode eksempelvis udgør en redegørelse for forskningstilgangen til den empiriske undersøgelse, mens den empiriske undersøgelse omvendt tilvejebringer de konkrete erfaringer med aktionsforskning.

Undersøgelsen og udviklingen af metoden, som er døbt *Virkesanalyse*, begrundes i aktuelle strømninger indenfor socialt arbejde i Danmark: et tilsyneladende behov for flere metoder til faglig udvikling, øgede krav til dokumentation og udvikling af kvalitet samt et formodet potentiale i øget samspil mellem forskning og praksis. Metoden virkesanalyse består dels af en overvejende analytisk afdækkende fase, som tager sit udgangspunkt i en helhedsbetragtning af virket i en institution, og dels en overvejende intervenserende fase, hvor der med en fastlagt retning fra 1. fase arbejdes med at observere praksis og efterfølgende gå i dialog med medarbejdergruppen om konkret praksis. Udviklingen og udforskningen af *virkesanalyse* er i forhold til klientarbejdet en indirekte metode, som arbejder med læring i forhold til gruppen af medarbejdere.

Undersøgelsen af virkninger af Virkesanalyse er foregået gennem et *aktionseksperiment*, hvor metoden er implementeret i to institutioner henholdsvis en offentlig og en privat institution, der beskæftiger sig med socialt arbejde med unge, og som hver er indgået i et udviklingsforløb over ca. 1 år. I analysen af forløbet har tilgangen til identificering af virkninger af metoden været *ændringer i problemløsning* hos medarbejderne. Efter forløbet er foretaget statusinterviews på både individ- og gruppeniveau, hvilke har forholdt sig til *ændringer i potentialer*, som medarbejderne formulerede i begyndelsen af forløbet. Endelig blev hver medarbejder efterfølgende bedt om at svare på skriftlige spørgsmål vedrørende *typer af lærerprocesser* i de enkelte delfaser af forløbet.

Den anden undersøgelse, som forholder sig til aktionsforskning som forskningsmetode, sigter mod at uddybe og klarlægge en forskningstilgang til praksis, som har *handling som det fremherskende perspektiv*. Betydningen af handlingsperspektivet søges præciseret på flere niveauer henholdsvis forskningstypologisk, videnskabsteoretisk, metodologisk og begrebsligt. Dette er gjort gennem fremlæggelse af perspektiver fra to bidrag indenfor aktionsforskning, hvorfra der er hentet dele til udformning af en aktionsforskning anvendelig til afprøvning og udvikling af metoden virkesanalyse.

Forskningstypologisk placerer afhandlingen sig således i forhold til både det sociale arbejdes udvikling og det konkrete empiriske projekt med en aktionsforskningstilgang, der har overordnet menneskelig trivsel som formål, og som har et både afdækkende og emergent udviklende perspektiv på handling. Videnskabsteoretisk arbejdes der ud fra et ikke-værdineutralt videnskabsideal, ligesom der arbejdes ud fra antagelsen om, at al social liv har både et subjektivt og et objektivt aspekt. Det empiriske studie defineres som et aktionseksperiment, som er et aftalt "virkelighedseksperiment", hvor normativitet anerkendes og handling søges bevidstgjort gennem delt kontrol og arbejdet med offentlige hypoteser. Intentionen med eksperimentet er forandrende og den viden, der skabes eller afdækkes er både "kan" og "er" viden. Som grundforståelse for arbejdet med at skabe forandring ligger et dobbeltperspektiv, som er formuleret som henholdsvis et *indefra oplevet* og et *udefra set og forstået*, samt betydningen af sammenkoblingen af disse i erkendelse og læring i forhold til handling. Der tages udgangspunkt i en forståelse, der opfatter praksis som både problemdefinerende og problemløsende, og i forlængelse heraf er undersøgelsens forskningstilgang først og fremmest funderet i et erfaringsbaseret læringsperspektiv.

Overordnet er det fundet, at der i begge institutioner skete ændringer i medarbejdernes problemløsningspraksis, som kan relateres til implementering af virkesanalyse. Imidlertid var ændringerne i gruppen som helhed samt relateringen til dette projekt langt mere markante i den offentlige institution end i den private. Dette afspejledes ligeledes i, at der i den offentlige institution sporede mere omfattende læringsprocesser på gruppeplan, der kunne betegnes som læring på et "højt niveau". Forløbet i den offentlige institution peger således på de læringsmæssige potentialer ved virkesanalyse, ligesom forløbet i den private institution henleder opmærksomheden på svagheder, yderligere præciseringer samt eventuelle ændringer ved metoden og implementeringen af denne.

På baggrund af den empiriske undersøgelse af virkesanalyse konkluderes overordnet, at metoden er i stand til at *igangsætte processer, som skaber betydelig læring på gruppeniveau* i en institution, således at det faglige niveau højnes. I forhold til 1. fase og dens afdækkende intention synes metoden som helhed netop virksom, *når afdækning af gruppens potentiale foregår grundigt og præcist*, hvilket stiller krav til igangsætteren, som skal forestå den praktiske implementering af virkesanalyse. Den overvejende intervenserende 2. fase rummer til gengæld metodens eksplicit største læringspotentiale, som lægger *vægt på abstrakt begrebsliggørelse og refleksion* men med *udgangspunkt i aktiv eksperimentering og konkret oplevelse*. I forhold til implementering af 2. fase er det sandsynliggjort, at *det læringsmæssige udbytte er højest med en forholdsvis enkel begrebsramme* til forståelse af egen oplevet praksis.

Resultater fra undersøgelsen giver desuden anledning til følgende justeringer af metoden:

- Procesleders kontakt til medarbejderne på individplan (udviklingsdialogen) må overvejes i hvert enkelt tilfælde, specielt i forhold til grad af tillid internt i gruppen.
- Balancen mellem omfanget af henholdsvis 1. fase og 2. fase skal forskydes i retning af

en relativt kortere 1. fase.

- Der må herske åbenhed overfor og tidligt tages afgørelse i forhold til, om institutionens fremherskende problematik ligger indenfor virkesanalyse's område.
- Præsenterede begreber må altid relatere direkte til oplevet eller eksperimenterende praksis, og begrebsrammens kompleksitet må tilpasses længden af 2. fase.
- Opmærksomhed må rettes på valg af praksisfelt, i forhold til at feltet skal kunne tilvejebringe praksisempiri, der har direkte relevans for valgt fokus.
- Anvendelsen af "zone for nærmeste udvikling" som eksplicit begreb bør overvejes og undersøges nærmere.

Udover fund i forhold til metoden, er der i denne undersøgelse identificeret forskellige *defensive tendenser* i de to institutioner. I den offentlige institution er tendensen døbt *omsorgsfælden*, hvilken i forhold til de unge har givet sig udslag i overvægt på omsorg fremfor krav og interkollegialt er kommet til udtryk i en vægt på personliggørelse fremfor fagliggørelse af kommunikationen. I den private institution er den defensive tendens kaldt *effektivitetsfælden*, hvilket i forhold til de unge har givet sig udslag i overtagelse af ansvar og interkollegialt har vist sig som alenefølelse og slitage. De to "fælder" er i et systemisk organisationsteoretisk perspektiv relateret til den aktuelle forskydning af det sociale arbejde fra den offentlige sektor til den private. Denne forskydning antages gennem organisationernes forskellige betingelser i form af det moderne samfunds markeder samt disses implicite mål og værdier at forstærke effektivitetspresset på det private sociale arbejde, mens det offentlige sociale arbejdes idéer mere afgrænset er koncentreret om omsorg og "barnets tarv".

Vedrørende spørgsmålet om aktionsforskningens anvendelse i udvikling af metoder i det sociale arbejde konkluderes på baggrund af den teoretiske undersøgelse, at aktionsforskning er anvendelig. Dette begrundes først og fremmest i, at det sociale arbejde deler både mål og genstandsfelt med aktionsforskning, hvilket drejer sig om henholdsvis menneskelig trivsel og den centrale placering af handling og praksis. Desuden peges på aktionsforskningens demokratiaspekt og opmærksomhed på magt i forskningsrelationerne. Ligeledes fremhæves på det videnskabsteoretiske niveau forståelsen af handling som ikke værdi-neutral samt den kritiske teori's dobbelte perspektiv. På baggrund af de empiriske erfaringer konkluderes fortsat, at aktionsforskning er anvendelig i udvikling af metoder. Imidlertid henledes opmærksomheden på yderligere udforskning af aktionsforskningens potentialer. Bl.a. henleder problematikker omkring validitet opmærksomheden på en styrkelse og præcisering af forståelsen af empirisk testning i en handlekontekst, ligesom samspillet mellem forsker og felt kunne udforskes yderligere. Dette projekts erfaringer peger desuden på anvendelse af aktionsforskning i samtidige parallelle forløb.

Som afsluttende perspektivering diskuteres i forhold til fund og intentioner fra undersøgelsen forskellige aktuelle tiltag omkring styrkelse af kvaliteten af det sociale arbejde i det danske

samfund. Der argumenteres her for begrebsliggørelse som generel aktuel læringspotentialer i det sociale arbejde.

Summary of the dissertation: Activity Analysis and Learning in Social Work

The dissertation is based on two main inquiries. The aim of the first one was to examine the effects of a particular method of professional learning in social work. The other was intended to explore action research as a method of research for the development of new methods in social work. While the former examination has an empirical foundation, the latter is primarily based on contributions from methodology and epistemology. The two ‘tracks’ in the dissertation are dialogically related, as the inquiry into action research as a research method constitutes an account of the research approach to the empirical examination, while this, in turn, brings about the concrete experience with action research.

My inquiry and the resulting development of the method of *activity analysis* was motivated by recent trends in social work in Denmark, viz. an apparent need for new methods in professional development, an increased demand for documentation and quality in performance, and a presumed potential of greater interaction between research and practice. The presented method consists partly in a predominantly analytical discovery phase, partly in a predominantly intervening phase. The first phase takes its point of departure in an overall consideration of the institution’s activities, while in the latter phase practice is being observed according to procedures established in phase one. The observations subsequently form the basis for a dialogue with the staff on the actual practice. In relation to client work, the development and research into activity analysis is an indirect method in that it focuses on the staff’s learning processes.

The investigation of the effects of *activity analysis* was carried out through an ‘action experiment’ in which, the method was implemented in two institutions working with young people. In both institutions, one of which is a public, the other a private institution, the staff had agreed to embark on a developmental sequence lasting approximately one year. In the analysis of the sequence, the approach to the identification of the method’s effects consisted in identifying changes in problem solving behaviour in staff. After the sequence, status interviews were conducted at individual as well as at group level. In the interviews evaluations were made on perceived changes in potentials stated by the staff before the sequence had begun. Finally, staff members answered a written questionnaire on types of learning processes in the individual phases of the sequence.

The other inquiry, which concerns action research as a research method, aimed at clarifying and elaborating on a research approach to practice which has an action perspective as its overriding interest. The importance of this perspective is examined on several levels: with regard to research typology, epistemologically, as well as on the methodological and conceptual levels.

This is done by the presentation of two different action research perspectives which have served as inspiration for my proposal for an action research method suited for the testing and development of the *activity analysis*.

With regard to research typology, the dissertation thus positions itself in relation to both the development of social work and the actual empirical project with an approach to action research that has human flourishing as its overriding goal while its perspective on action is both uncovering and emergent developmental. Concerning the epistemological position, the stance taken is that research is not and cannot be value-free. At the same time it is assumed that all forms of social life have a subjective as well as an objective aspect. The empirical study is defined as an action-experiment, or an arranged 'reality experiment' in which normativity is acknowledged and the effects of concrete action is intended to be raised to awareness by sharing control and working with hypotheses, that are known by all participants. The experiment was intended to affect staff practice; the knowledge created or uncovered being both 'can' and 'be' knowledge. The framework for working in order to create development is the double perspective of on the one hand something *experienced from within*, and on the other hand something *observed and understood from without*, and the importance of connecting these in understanding and learning in relation to action. The dissertation takes its point of departure in an understanding of practice as both problem-setting and problem-solving, and, as a consequence, the research approach of the inquiry has its primary foundation in a perspective of experiential learning.

On a general level it was found that in both institutions changes in staff problem-solving practices that could be related to the implementation of *activity analysis* took place. Yet, the receptiveness to the project and the ensuing change processes were far more pronounced in the public institution. This was also reflected in the fact that in this institution, more comprehensive group learning processes could be perceived, learning processes that may be characterised as higher level learning processes. The developmental sequence in the public institution thus indicated the learning potentials of *activity analysis* while the sequence in the private institution called attention to certain weaknesses and the need for further clarifications and possible changes in the method and its implementation.

On the basis of the empirical inquiry into *activity analysis* it is the overall conclusion that the method has the potential to catalyse processes creating considerable group level learning in institutions, with raised professional standards as a result. With regard to the first exploratory phase, the method as a whole appears to be effective when the exploration of the group's potential is conducted thoroughly and meticulously. This places great demands on the initiator charged with the responsibility for the practical implementation of the analysis.

Nevertheless, it is demonstrated that the predominantly interventional second phase possesses

the greatest learning potential, a potential that stresses abstract conceptualisation and reflection, based on active experimentation and concrete experiences. In relation to the implementation of the second phase, it is argued that learning potentials will be enhanced by the use of a rather simple conceptual frame for the staff's own understanding of the experienced practice.

Furthermore, the results indicate the need for a number of adjustments to the method:

1. The process leader's contact to individual staff members (in the development dialogue) should be considered carefully in each case, in particular with regard to the degree of group- internal trust.
2. The balance between phases one and two should be regulated so as to shorten the relative length of phase one.
3. The initial exploratory processes should be characterised by openness towards the question concerning the relevancy of *activity analysis* to the institution's predominant problematic. A decision on this question should be taken as early as possible.
4. The concepts presented should always have direct bearing on experienced or experimental practice, and the complexity of the conceptual frame should be adjusted to the length of phase two.
5. Attention should be directed towards the choice of practice field, in order that this field may provide empirical data that are directly relevant to the chosen focus point.
6. Explicit use of the term *zone of proximal development* should be subjected to further consideration and examination.

Besides the findings concerning the method itself, the inquiry identified a difference with regard to *defensive tendencies* in the two institutions involved. In the public institution this tendency resulted in what I term the *care trap*, resulting in an exaggerated emphasis on care rather than reasonable demands in the treatment of the young people. Among the staff a tendency towards personification of communication rather than professionalisation was observed.

In the private institution the defensive tendency expressed itself in an *efficiency trap*, resulting in the takeover of responsibility from the clients. Staff members experienced feelings of isolation and wear out. In a perspective of systemic organisational theory, the dissertation relates the two 'traps' to the current process of displacement of social work from the public to the private sector. Because of the differing conditions and the implicit values and goals affecting the organisations in modern society's markets, this displacement was assumed to strengthen the pressure for efficiency on private social work, while the ideals of public social work appears to be restricted to caretaking and the protection of the child's interests.

On the basis of the theoretical inquiry it is concluded that action research is indeed useful in the development of new methods in social work. This conclusion is supported primarily by the fact that social work shares both its aims and object field with action research, concerned as they both are with human flourishing and the central position of action and practice in both. Further, attention is directed towards the democratic aspects of action research as well as its potential for pointing out questions of power relations in research. Likewise, on the epistemological level, two circumstances are emphasized. Firstly that action should not be understood as value-neutral, and secondly that critical theory contains a double perspective. The empirical chapters support the conclusion that action research is useful in method development, but the necessity of further examination of its potentials is pointed out. As an example, certain problematics concerning validity point up the need for a more precise understanding of empirical testing in an action context, just as the interaction between researcher and his or her field should be further explored. The experience gained in this project further indicates the usefulness of action research in simultaneous parallel sequences.

In conclusion, a number of current initiatives aiming at strengthening the quality of social work in Denmark are discussed in the light of the findings and intentions presented in the dissertation. It is argued that conceptualisation presents itself as a topical subject for further learning among social workers.