

ET KOMPLEKSITETSTEORETISK PERSPEKTIV PÅ FACILITERING AF LÆRING OG LÆRINGSRUM

Artiklen omhandler de udfordringer, facilitator kan have på grund af den kompleksitet, der eksisterer, hvor facilitering af læring finder sted i efter-/videreuddannelseskontekster. Med reference til empiriske eksempler udfoldes den kompleksitetsteoretiske tilgang, som den er beskrevet af Stacey og Mowles.

I artiklen beskrives, hvordan facilitator med et kompleksitetsteoretisk afsæt for facilitering skaber motivation og læring hos deltagerne ved at involvere dem i deres egen læreproces og tilpasse den efter, hvad der giver mening for dem. Facilitator opnår denne effekt ved i sit samarbejde med deltagerne at fokusere på at anvende deres tidligere erfaringer og praksis, samtidig med at facilitering af den tilsigtede læring finder sted og de aktuelle læringsmål indfris.

For at mestre og fortsat udvikle den kompleksitetsteoretiske facilitering må facilitator, både i sit samarbejde med deltagerne og sammen med kollegaer, være reflekterende og refleksiv med henblik på at lære af sine og deres erfaringer. Det anbefales at skabe et kollegialt rum for denne refleksivitet.

FORFATTER

Berit Ryhammer, udviklingskonsulent, UCN act2learn Pædagogik og Læring, UCN

Som underviser og procesfacilitator har jeg i flere år været optaget af *det kompleksitetsteoretiske paradigme*, som det er beskrevet af Ralph Stacey – senere også i samarbejde med blandt andre Chris Mowles – i teoridannelsen om *komplekse responsive interaktioner*. Denne tilgang har fokus på læring og udvikling i organisationer (Shaw 2002, Stacey 2008, 2012, Stacey og Mowles 2016), hvor samarbejdet med deltagerne i højere grad har fokus på involvering i didaktik og pædagogik, end det traditionelt beskrives (Illeris 2017).

I efter-/videreuddannelsesregi er de studerende og kursister forholdsvist modne mennesker, der

repræsenterer en bred vifte af faglighed og erfaring. De har forskellige ønsker og behov, som er naturligt relateret til deres aktuelle og fremtidige praksis, hvor de forventer at skulle anvende deres aktuelle efter videreuddannelse. Det medfører en betydelig diversitet for facilitator, og på den baggrund kan den kompleksitetsteoretiske tilgang være særligt relevant.

Mange facilitatorer er, som jeg selv også både har været og er, meget optaget af den systemiske tilgang til verden. Vi er optaget af, hvordan vi med vores autopoieser i faciliteringen og interkollegialt sprogligt kan koble os på hinanden og give hinanden passende forstyrrelser, der fører til udvikling. Kompleksitetsteorien har imidlertid både noget andet og mere at byde på, hvilket jeg her vil prøve at skrive ind i en efter- og videreuddannelseskontekst.

Det er min hensigt med artiklen at inspirere til, hvordan vi som facilitatorer med udgangspunkt i kompleksitetsteorien kan udvikle vores samarbejde med deltagere og kolleger om læring i efter-videreuddannelseskonteksten. Afslutningsvist vil jeg give bud på, hvilke krav, det stiller til os som konsulenter og undervisere at arbejde kompleksitetsteoretisk, og pege på muligheder for, hvordan vi i efter- og videreuddannelsesregi målrettet kan samarbejde om at udvikle vores kompetencer til at arbejde med kompleksitetsteorien i praksis.

Jeg vil i artiklen med udgangspunkt i et litteraturstudie af originale tekster af Stacey og Mowles skrive mig ind i, hvordan de udlægger den kompleksitetsteoretiske tilgang til ledelse og pædagogik. Jeg vil desuden med reference til både egne og kollegers oplevelser

og erfaringer med facilitering af læring i efter-/videreuddannelsesregi analysere og konkludere på, hvordan den kompleksitetsteoretiske forståelse kan styrke og udvikle facilitering af læring i efter-/videreuddannelsesregi.

Forfatterne til den anvendte litteratur er professorer i Management ved Hertford Business School, University of Hertfordshire. Men også i Danmark er Staceys og Mowles' teoridannelse om *komplekse responsive interaktioner* (Stacey 2008, 2012, Stacey og Mowles 2016) udfoldet af forfattere og forskere, der har interesse i, hvordan menneskers forskellighed er udfordrende for læring (Gøjsen og Solsø 2016, Larsen 2016, Solsø 2016, Solsø og Thorup 2015).

Efter- og videreuddannelsesområdet rummer både undervisning og procesfacilitering; jeg vil her bruge samlebetegnelsen *facilitator* for både undervisere og facilitatorer – idet det herved er udtryk for den forståelse, at man som underviser også er facilitator af læreprocesser, hvilket i artiklen forhåbentlig fremstår som værende i overensstemmelse med den kompleksitetsteoretiske tilgang: et samarbejde mellem deltagere og facilitator om læring og forandring.

Ligeledes vil de lærende her blive omtalt som *deltagere*, vel vidende at de fleste af dem, rettelig må betegnes studerende, idet de er akademi- eller diplomstuderende.

KOMPLEKSITETSTEORI

Indledningsvist vil jeg som sagt gøre rede for en del af det paradigme og de tanker bag kompleksitetsteorien, som Stacey og hans medforskere og medforfattere til de kilder, jeg her henviser til, beskriver som deres afsæt for at arbejde med kompleksitetsteori i en ledelsesmæssig og pædagogisk kontekst. Stacey har indgående beskæftiget sig med både at forske i og at beskrive kompleksitetsteori som et betydningsfuldt paradigme i relation til

udvikling og læring i organisationer.

Stacey gør klart, at kompleksitetsteorien har sit udspring i naturvidenskaben. Det forhold, at man i naturen ser uendelig mange eksempler på uforudsigelighed, der fører til forskellighed afhængig af vilkår, overfører han til menneskelig praksis. Stacey bruger agernets udvikling til egetræ som afsæt for at illustrere dette. Agernet bliver eller bliver ikke til et træ, og om det bliver stort eller lille, lige eller skævt, gammelt eller ikke, afhænger af mulighedsbetingelserne (Stacey, Griffin og Shaw 2000).

Tilsvarende har vi mennesker, med vores helt individuelle DNA, afsættet til at udvikle os, men de mulighedsbetingelser, den enkelte har og responderer på, afgør,



Foto: Colourbox.dk

hvordan dette individ videre udvikler sig. Stacey ser mennesker som skabninger i kontinuerlig udvikling, DNA'et er afsættet, men det er gennem de påvirkninger, vi modtager, og de valg, vi gør – dvs. den måde, vi håndterer vores påvirkninger på, at vi udvikler os til de individer, som vi aktuelt er, og som er i kontinuerlig udvikling.



Foto: Colourbox.dk

Vi er således alle forskellige, og vi påvirker hinanden gennem interaktioner. Kommunikationen i disse *lokale interaktioner* fremhæver Stacey som afgørende for vores sociale dannelse. Stacey anser, med reference til Mead og Damasio, de kropslige udtryk som særdeles betydningsfulde i kommunikationen (Stacey 2008 s. 99, 2012 s.24-25), hvilket er i modsætning til den socialkonstruktivistiske og cirkulære tilgang, hvor det kropslige element er nedtonet, og det sproglige fremhævet som værende af afgørende betydning.

Mead beskriver, hvordan vi gennem vores kropslige, førsproglige og sproglige udvikling lærer at reagere på hinandens verbale og nonverbale gesti i de interaktioner, vi indgår i. Ethvert udtryk er altså en *gestus*, som kan påvirke andre – føre til *respons*. Mead kalder denne interaktion *gestus-respons*. Gennem iagttagelse af hinandens *gesti*, både de nonverbale og de verbale, får vi en fornemmelse af, hvordan situationen kan udvikle sig – og vi gør det på baggrund af de kropslige og mentale erfaringer, vi selv rummer. Vi kan derigennem i en vis udstrækning, leve os ind i og forudsige den videre udvikling i interaktionerne, da vi i nogen grad kender det fra vores eget liv (Mead 2005 s.79, 148, 178). Mead siger, at vi gennem *gestus-respons* lærer at opfatte vores samtalepartner som en repræsentation af, hvordan den anden typisk nu vil interagere med os – vi danner os et billede af den *generaliserede anden* (2005 s.77,182). Den sum af erfaringer, vi har med gesti, sætter sig således forstået igennem til en forforståelse og en forudindtagethed vedrørende, hvordan den anden vil reagere.

Vores *gestus-responsinteraktioner* er således beskrevet på et helt lokalt niveau – et mikroniveau. Og vi kender det jo godt fra os selv som facilitatorer. Vi er påvirket af, hvis andre i stedet for at holde øjenkontakt i samtalen ser længerevarende ud ad vinduet, eller når deltagerne i

undervisning og fælles udviklingsprocesser klikker med kuglepennen. Vi tolker det bevidst eller ubevidst som manglende opmærksomhed eller måske utålmodighed. Det påvirker os som facilitatorer, der er interesseret i et godt læringsmiljø. Vi bliver forstyrret i den interaktion, vi netop var i gang med, og bliver i stedet optaget af, om deltagerne trænger til pause, om det er for kedeligt, om vi har sagt noget forkert eller lignende. Og det udløser uvægerligt en respons hos os. Måske sætter vi tempoet op/ned, meddeler, at nu er der snart pause – eller vi spørger, hvad deltagerne tænker om processen indtil nu. Så helt ned i så små detaljer bliver vi som mennesker i den kompleksitetsteoretiske forståelse påvirket af nonverbale såvel som verbale udtryk.

Disse forandringer på mikroniveau i vores interaktioner fører over tid til erfaringer. Vi lærer noget om, hvordan vi virker på andre, og hvordan vi responderer på andre. Vores erfaringer med *gestus-respons* medvirker til, at vi hver især udvikler nogle måder at agere på, når vi oplever bestemte ting. Det har således betydning for den kontinuerlige udvikling, vi er i, dvs. også i relation til vores opfattelse af os selv i sociale sammenhænge. Stacey og Mowles henviser til Deweys erfaringspædagogiske forståelse af, at vores erfaringer, oplevelser og værdier kontinuerligt danner basis for vores videre læring (Stacey og Mowles 2016 s.395), som vi anvender situeret.

De *gestus-respons erfaringer* vi bringer med os, vil i én eller anden grad influere på den selvopfattelse og det narrativ, vi skaber om os selv, idet vi i vores respons handler på en sådan måde, at det bidrager til vores oplevelsesverden og forståelsen af, hvordan andre opfatter os. Og det medvirker igen til dannelsen af vores fortælling om os selv. Netop det narrative er en naturlig del af kompleksitetsteorien som paradigme, idet her som nævnt er fokus på vores

konstante udvikling på baggrund af tidligere erfaringer anvendt i nuet og i den forsøgsvis fremskrivning af, hvordan interaktionerne vil udvikle sig (Stacey 2008). Vi udvikler formentlig over tid en måde at være i rummet på, at undervise og facilitere på, som vi har erfaring med virker for os. Vi indleder og holder oplæg, vi anvender noter og PowerPoints – og gør det typisk på den måde, som vi fornemmer er ”den gode måde” for os.

Vores erfaringer med *gestus-respons* oplevelser medvirker med andre ord til udvikling af det handlingsrepertoire, vi råder over – og som måske sætter sig til en stil eller vane. Vi underviser måske overvejende deduktivt, vi præsenterer nogle slides, sætter noget gruppearbejde i gang og samler afslutningsvis op – eller genbruger på anden vis midler og metoder, vi har erfaring med. Nogle af disse er hensigtsmæssige, andre er det måske ikke. Om de er det ene eller det andet, er helt afhængigt af den næste situation. For set med kompleksitetsteoretiske briller kommer vi aldrig i en situation, der er nøjagtig som den foregående. Netop fordi alle mennesker er forskellige, og fordi vi er i kontinuerlig udvikling *alle sammen*, vil vi aldrig være i nøjagtig samme situation ved en senere lejlighed – end ikke ved at befinde os sammen med den samme gruppe om samme emne i samme lokalitet (Stacey 2012).

I kompleksitetsteorien anvendes begrebet *emergens* om den uforudsigelige udvikling, som Stacey beskriver med egetræet (Stacey og Mowles 2016 s.309, Tsoukas og Hatch 2001 s.988). Erfaringerne, de bevidste såvel som de ubevidste – er derfor ikke altid brugbare i nye situationer, fordi disse aldrig er helt som de tidligere situationer. Det vender jeg tilbage til.

Forinden må vi flytte blikket fra individets påvirkninger af hinanden, til hvordan vi i en kompleksitetsteoretisk forståelse bliver påvirket af at være sammen med andre i grupper, og hvordan udvikling sker i grupper.

DE LOKALE INTERAKTIONER

De lokale interaktioner, der finder sted på mikroplan mellem mennesker, sker nemlig også i større sammenhænge, dvs. i grupper og på samfundsplan. Idet vi udvikler os som enkeltpersoner via de sammenhænge, jeg tidligere har kaldt mulighedsbetingelser, men også gennem erfaringer med den måde, vi håndterer dem på, dvs. både intuitivt og via viljeshandlinger, opnår vi sæt af erfaringer. Erfaringerne er en del af os.

Når vi er sammen med andre, forsøger vi løbende at forstå, hvad der er på spil i gruppen. Vores kommunikation i form af *gestus-respons* udspiller sig som kommunikative interaktioner, der over tid bibringer den enkelte og gruppen en forståelse af, hvad der er af betydning for os i gruppen – både indholdsmæssigt (hvad er vi sammen om), og hvad angår samværsformen (Stacey og Mowles 2016 s.363).

Vi opnår erfaringer med at være sammen på bestemte måder. Stacey og Mowles beskriver, hvordan mennesker sammen over tid udvikler et mere generaliseret mønster, traditioner og ideologier – en kultur – gennem disse *komplekse responsive interaktioner* (Stacey og Mowles 2016 s.302). Dvs. de lokale interaktioner udvikler sig til ikke længere at være helt så lokale – de er afsæet for større, måske endda de helt store mønstre, hvis vi udvider optikken til samfundsplan. Her vil jeg nøjes med at forholde mig til "de større" forstået som dem, vi befinder os i som facilitatorer med en gruppe eller et hold.

Så når vi som facilitatorer taler om, at det er "sådan et dejligt hold", at "de er bare så lærevillige", eller måske at "der er en underlig stemning i den gruppe", så er det set med kompleksitetsteoretiske briller fordi, der har udviklet sig nogle tendenser til gentagelser af lokale interaktioner, der har sat sig igennem til en kultur, som vi som facilitator opfatter på den beskrevne måde.

I den kompleksitetsteoretiske forståelse er også magtforhold særdeles interessante. Her refererer Stacey og Mowles til sociologen Norbert Elias (Stacey og Mowles 2016 s.406-408), som beskriver, hvordan vi mennesker er gensidigt afhængige af hinanden på godt og ondt. Vi udvikler os jo i høj grad gennem de sociale sammenhænge, vi befinder os i. Dette forhold medfører en stadig udvikling af *inklusion* og *eksklusion* af gruppens medlemmer.

Et gruppemedlem, i en gruppe af deltagere såvel som kolleger, der fx forholder sig kritisk til gruppens arbejdsform, kan udsætte sig selv for, at de *komplekse responsive interaktioner*, bliver udfordrende (Stacey 2008 s.175, Stacey 2012 s.17, Stacey og Mowles 2016 s.307). Det kan være, vedkommende kommer med forslag til at ændre gruppens kommunikationsform – måske en kommunikationsform, som gruppen via de lokale interaktioner har forhandlet sig frem til over tid, har praktiseret og været enige om var god. Da det således er blevet del af gruppens kultur at kommunikere og samarbejde på den (nu kritiserede) måde, vil vedkommende, der udfordrer den, møde modstand i gruppen. Han eller hun interagerer jo ikke længere i overensstemmelse med gruppens ideologi og kultur. Den pågældende risikerer gruppens forsøg på eksklusion, eller ekskluderer sig selv fra gruppen. Vi giver med andre ord på samme tid hinanden muligheder og begrænsninger i vores udlevelse af gruppens ideologi og kultur.

Vi kender det godt fra undervisning og procesfacilitering. Der er måske én af deltagerne, der stiller flere eller anderledes spørgsmål, end "man" plejer på holdet. Vedkommende kan udløse skuldertræk, suk eller måske sigende udveksling af blikke mellem de andre i gruppen, men facilitatoropgaven er jo fortsat, at alle så vidt muligt lærer det, der kan læres i rummet. Et andet eksempel kan være, at facilitator foreslår

arbejdsformer, referencer eller mængder af hjemmearbejde, der ikke er i overensstemmelse med, hvad der aktuelt ligger inden for den kultur, som gruppen har udviklet. Hvem har ikke hørt udbruddet "Arrj, mener du det...?!!!"

Traditionelt vil vi forsøge at forklare for os selv og måske også drøfte kollegialt, hvad der skete. Vi vil bruge vores viden om psykologi, og vi vil måske bruge analysemodeller for at blive klar over, hvad der er/var på spil (Madsen 2006, Stacey 2012). I en kompleksitetsteoretisk forståelse ser det anderledes ud. Stacey skriver i bogen *Tools and Techniques* (2012) om, hvordan vi ofte går fejl ved at gå i den retning. At prøve at forstå ud fra en psykologisk forståelse vil basere sig på en tro på, at mennesket rummer en kerne, der er afsæet for bestemte handlinger. Med en kompleksitetsteoretisk forståelse holder det ikke, da det er de lokale interaktioner, der udspiller sig og tilsammen udgør en kompleksitet, der er uendeligt stor, idet alle er forskellige og forskellige fra sidste gang, de var sammen. Samtidig er der en ideologi eller kultur i gruppen, som udspiller sig aktuelt og fortsat kontinuerligt udvikler sig på baggrund af disse forandrede aktører. Så den traditionelle psykologi vil ofte komme til kort.

Teknikker i form af analysemodeller afviser Stacey også som værende løsningen, idet han siger, at de baserer sig på en lineær forståelse, som netop ikke er brugbar i den komplekse og uforudsigelige verden (2012). Skal vi bruge analysemodeller, skal der mere til. Men hvad er da kompleksitetsteoriens bud på, hvordan vi skal komme godt videre?

FACILITERING AF LÆRING I DET KOMPLEKSE RUM

Da kompleksitetsteorien jo er et paradigme, må vi som facilitatorer allerførst grundlæggende bøvle med vores selvforståelse og vores forståelse af de lokale interaktioner.

I Tools and Techniques (2012) illustrerer Stacey tydeligt, hvordan vi som facilitatorer ofte går hjemmefra med et billede på nethinden og en plan i tasken for, hvad der skal ske i den aktuelle sammenhæng. Vi har forsøgt at forudsige og planlægge ud fra vores forestillinger om, hvad der kommer til at ske. Denne forberedelse er både god og sikkert helt nødvendig, men i en kompleksitetsteoretisk forståelse vil det være tydeligt, at det, vi går hjemmefra med, ikke er andet end et billede og en plan, der bygger på det kendskab, vi har til gruppen eller holdet fra sidst – eller fra den introduktion, vi har fået til dem – og det er i kompleksitetsteoretisk forståelse fortid. I emergensens navn har vi nu en ny situation. Hvad der udspiller sig i rummet i nuet og fremtiden, kan og vil naturligt være anderledes.

Vi skal dog ikke undlade at gøre vores grundige forberedelse, da vi både fagfagligt, og hvad angår facilitering af rummet, skal trække på vores erfaring. Men vi skal i den aktuelle situation i rummet være del af de *komplekse responsive interaktioner*, så vi kan følge og også deltage i udviklingen i interaktionerne. Man kan med sindsro gå så vidt som at sige, man må gøre sig til del af gruppens læring – dvs. interessere sig for, hvordan gruppen interagerer og lærer sammen, for de lærer jo netop gennem de *komplekse responsive interaktioner*. Vi skal gå fra det systemiske *ude fra perspektiv til et kompleksitetsteoretisk inde fra perspektiv* (Stacey og Mowles 2016 s.303). Vi skal samarbejde med deltagerne om deres læring, bl.a. ved at skabe en dialog om både form og indhold. Når denne kontraktering finder sted, fremmer facilitator både den gode stemning i rummet, det bedste afsæt for læring og den transfer, der kan føre til, at deltagerne kommer til at omsætte undervisningsindholdet til egen praksis (Wahlgren og Aarkrog 2013).

Dvs. pædagogikken flytter sig fra de didaktiske overvejelser og planer til (klasse)ledelse og facilitering af de lokale interaktioner – til en undervisning og facilitering, der er mere i sync med deltagerne. Pædagogikken bliver derved en medvirken til skabelse af det læringsrum og de temaer, som organiserer læring for *alle* i rummet, dvs. også for facilitator. Når man med sit *inde fra perspektiv* gør sig til ét med holdet af deltagere, så at sige, er det jo ikke det samme som, at man ikke længere faciliterer holdets læringsprocesser, men det handler om samtidigt at være aktivt deltagende i interaktionerne OG være det med sit autentiske facilitatorperspektiv. Dvs. man flytter sig til en positionering og en opfattelse af sig selv som del af gruppen og bidrager nærværende og i øjenhøjde med sine faglige- og sine facilitatorkompetencer.

Det, sammen med deltagerne, at forholde sig udforskende til det faglige indhold såvel som formen, medvirker til, at facilitator får mulighed for at skabe og tilrettelægge sin facilitering, så den støtter og styrker deltagerens læring, så den bliver meningsfuld i relation til deres erfaringer og den praksis, de skal anvende deres læring i. Med sin indsigt i didaktikken, det faglige stof og gruppens læring og de interaktioner, de har både indbyrdes og med facilitator, har facilitator det bedste afsæt for den videre læreproces. I praksis betyder det, at man må efterspørge deltagerens respons på det program eller den plan, man har lagt, at man kontinuerligt følger drøftelserne blandt deltagerne og inviterer til, at de både indbyrdes og sammen med facilitator drøfter indholdet og også formen på det, der udspiller sig.

Den kompleksitetsteoretisk funderede facilitator vil undervejs bruge deltagerens gode og mindre gode eksempler og kombinere dem med dem, som han/hun rummer i sin egen erfaringsbank eller måske

har fra de aktuelle referencer. Det er netop en naturlig del af den kompleksitetsteoretiske tilgang at trække på deltagerens erfaringer og oplevelser for at få et udvidet indblik i deres forudsætninger – og deres erfaringer med, hvordan de lærer bedst. Ikke for blindt at videreføre samme, men gennem at samarbejde med dem om at kombinere deres viden og erfaringer med facilitators merviden – herunder erfaringer, oplevelser, kreativitet og didaktiske viden i øvrigt. At arbejde med deltagerens erfaringer og oplevelser er at tale direkte ind i deres personlige og gruppens narrativ med det bedste mulige afsæt for, at det, der foregår i rummet, giver mening for dem – både i nuet og i den praksis, hvor deres nye viden skal anvendes.

Den kompleksitetsteoretisk funderede facilitator vil naturligt gøre brug af sin positionering i øjenhøjde med deltagerne for at bygge oven på sine egne erfaringer og oplevelser, eksperimentere og lære derigennem.

Som facilitator viser man imidlertid både sin sårbarhed og sin styrke, når man gør sig til deltager i den løbende interaktion. Og vi kan godt gå så vidt som til nu at tale om *improvisation*. For det, der nu foregår, følger ikke nødvendigvis en plan eller det billede, man havde af, hvad der skulle foregå, men er kreativt situeret tilpasset det, der giver mening for både gruppen og facilitator. Men man deltager med hele sin fagfaglige viden, med sit nærvær og erfaring samt *viljen til at være aktiv deltager i de komplekse interaktioner*.

Samarbejdet med deltagerne om deres læring, at vise, at man tør lytte, tilpasse, ændre og nytænke, gøre sig til ét med læringsrummet, viser facilitator som et menneske af kød og blod, som tør sætte sig selv i spil. Det vil samtidig være tydeligt, at det er en person, som sagtens både kan misforstå og lave fejl, men som trods det er en aktiv deltager i

samarbejdet om deres læring. Facilitators positionering er i højere grad i øjenhøjde med deltagerne, omend magtforholdet aldrig kan udlignes.

Som gruppe kommer deltagerne i denne proces tættere på gennem deres *komplekse interaktioner* at udvikle gruppens kultur og derigennem det læringsrum, de nu er *sammen* om indbyrdes og med facilitator. Når deltagerne selv er med i udviklingen af formen og tilpasning af indholdet i samarbejde med den nærværende og engagerede facilitator, giver deres tilstedeværelse i højere grad mening for dem, og deres motivation for at være aktivt lærende stimuleres. Facilitators kompleksitetsteoretiske tilgang, positionering

og interaktioner med deltagerne fremmer således disses læringsparathed. Det skaber et rum for, at deltagerne kan indtage en aktørposition, hvor deres viden og erfaringer kommer i spil, og det bliver legitimt at deltage med disse. Det giver deltagerne lyst til selv at være åbne og positionere sig i øjenhøjde, og de bliver typisk mindre bekymrede for at være søgende eller at fejle. Det bidrager med andre ord til motivation for at være aktivt deltagende i samarbejdet om læring i rummet - også hos dem, der ellers ville være mere tilbageholdende.

Facilitator bidrager således, qua sin kompleksitetsteoretiske forståelse og handlingsrepertoire, til den enkeltes læring, til udvikling af

gruppens kultur i retning af at samarbejde om læring - og derigennem til deltagerens personlige og fælles *narrativ*. Man kan sige, at den kompleksitetsteoretisk funderede facilitator dermed gør sig til rollemodel for læring.

PRACTICAL JUDGEMENT

Stacey bruger udtrykket *practical judgement* om det at være aktivt deltagende i nuet med brug af alle sine erfaringer (gode som dårlige), samtidig med at man bruger sin faglighed til at gribe og begribe situationen og handle klogt i den (Stacey 2012 s.56). Det er altså ikke blot et spørgsmål om at være kreativ og impulsiv. Det er i høj grad et spørgsmål om kontinuerligt at samstemme med gruppen, og



samtidig være modig nok til at slå en skæver ind-i-mellem. Deltagerne får en medlæring af, at dét at turde tro på, at vi sammen udvikler os, har størst betydning for læring og udvikling.

Det lyder jo skønt, men hvordan udvikler man sin *practical judgement*, så man tør sætte sig selv i spil på denne måde? Man ved jo ikke, hvad der kommer til at ske – og man har dog ansvaret for at nå det, der er hensigten eller målene med det forløb, man er facilitator af.

Når man er ny i gamet, ikke føler sig helt sikker i det faglige stof eller, måske er usikker på, hvordan man bedst faciliterer forløbet (og hvem er ikke det?), så vil man typisk være tilbøjelig til at holde sig ganske strikt til den plan, man hjemmefra har forberedt og gennemtænkt, idet man trækker på sine (få) erfaringer med *gestus-respons* i facilitering, måske endda fra undervisning eller facilitering, man selv har erfaringer med som deltager (Lindhart 2007). Vi er sikkert mange, der som ny facilitator hjemmefra har forberedt os med alt for mange slides og planer for, hvordan forløbet skal være, alene fordi man ikke tør løbe tør for stof eller viden, fordi man vil gerne kunne svare på hvad som helst, illustrere, at man har styr på situationen osv. Som jeg hørte en underviser sige: "De første år stod jeg med ryggen til holdet og skrev ivrigt på tavlen, men da jeg efter flere år på denne måde vendte mig om, så jeg, at der ikke var nogen tilbage til at tage imod..." Og det kan helt sikkert også ske for den mere erfarne.

Men uanset hvor man befinder sig på facilitators kompetencestige, så er det rigtig meget farligere at nøjes med at holde sig til sine planer uden at interagere med deltagerne om dem – farligere for læring og læringsmiljø, farligt for ens facilitatornarrativ. Under alle omstændigheder er deltagerens læring hovedmødestedet. Distancering fra dem er derfor *no go*, hvorimod

det at indgå i de lokale aktioner er *way to go*, også selvom man ikke nødvendigvis er meget erfaren, ved ALT eller synes, man har fuldstændig styr på den allerbedste udgave af facilitering.

REFLEKSION OG REFLEKSIVITET

Men hvordan komme dertil, at man tør det? Dels kommer *practical judgement* af, at man øver sig – den udvikles over tid, og novicen er næppe udrustet med den, men må arbejde med sine erfaringer. Stacey og Griffin anbefaler os desuden at arbejde aktivt med vores refleksioner (Stacey og Griffin 2005 s.23). Vi skal træne vores opmærksomhed på og refleksioner over de interaktioner og *gestus-responser*, der opstår i rummet. Vi må være nærværende og deltagende i rummet og skærpe vores blik for de mønstre, som magtrelationernes dynamikker af inklusion og eksklusion danner – og vi må derigennem få opmærksomhed på den udvikling af kultur og gruppeideologi, der løbende finder sted i gruppen, og som deltagerne trækker identitet fra (se også Molly og Christensen 2014).

Stacey anbefaler os imidlertid også at gå en tand videre og arbejde med vores *refleksivitet* (Stacey 2012 s.109-110). Refleksivitet forstår Stacey som vores refleksioner over, hvordan vi selv tænker, men også hvordan vi i interaktionerne påvirker de øvrige deltagere. Vi skal, siger han, tage vores erfaringer seriøst – og helst gøre det i samarbejde med andre og gerne mere erfarne kolleger (Stacey og Griffin 2005). Så at skabe sig et refleksionsrum, både for sig selv og i høj grad sammen med andre, medvirker til, at vores læring om egne *gestus-respons*påvirkninger og vores interaktioner kan medvirke til at udvikle vores *practical judgement*. Ved at dele og undersøge vores mest udfordrende situationer (Stacey kalder dem *major events and ideas* (2012 s.133)) med disse kolleger, får vi gennem åbenhed om vores

oplevelser, erfaringer og narrativer åbnet både et *hvorfor* og et *hvad sker der så?* (Tsoukas og Hatch 2001 s.1002). Stacey og Griffin ser det som et bidrag til at tage sine erfaringer seriøst og lære af dem mhp. at udvikle evnen til at respondere klogt i det nu, som emergerer. De beskriver metoden indgående og kalder den *Refleksiv Narrativ Undersøgelse* (Stacey og Griffin 2005).

Vi må således som kompleksitetsteoretisk orienterede facilitatorer i relation til vores egen læring og udvikling forholde os udforskende og reflekterende – og vi skal gøre det ved at skabe rum for en dialog, hvor vi har mulighed for at lære af de oplevelser, erfaringer og konkrete eksempler, som vi får via vores praksis.

Iflg. Stacey har vi ansatte i efter-/videreuddannelsesregi hermed en udfordring i at prioritere og at skabe det refleksionsrum sammen med andre, hvor vi kan videndele med udgangspunkt i vores mikro-iagttagelser af, hvad der sker og skete i rummet i det helt konkrete, måske udfordrende tilfælde. Ikke sådan at forstå, at disse erfaringer kan overføres direkte til næste situation, for den vil emergere anderledes – men som afsæt for dyb indsigt i vores egne responser på gesti i de komplekse interaktioner og derigennem udvikling af vores handlerepertoire i den uforudsigelige situation.

Det at samarbejde med den måske mere erfarne kollega er i den kompleksitetsteoretiske forståelse underprioriteret i forhold til den læring, vi facilitatorer selv har brug for. Stacey og Griffin anbefaler os jo netop at skabe rum for at undersøge, hvilken andel vi selv har i det, der skete i rummet, og tune os ind på, hvad man kunne have gjort eller kan gøre i lignende tilfælde i fremtiden. Således får vi andres perspektiver på udfordringer, og vi får dem som konstruktive forstyrrelser af vores egne forforståelser og forståelser. Det kan måske opleves

ubekvem blot at dele de gode eksempler, men også at genopleve og dele sine oplevelser af inkompetence. Men som Stacey og Griffin udtrykker det: Hvem vil ikke gerne udvikle sig og inspireres til at håndtere fremtidige udfordrende, uforudsete situationer klogt?

Vi må med andre ord forstå os

selv som lærende og få andres respons på, hvad vi gør. Mange af os har undervist i og via co-teaching, men med Staceys anbefalinger vil vi i højere grad kunne udnytte muligheden for at samarbejde om læring med vores kolleger gennem *refleksiv narrativ udvikling*.

Dette vil være en

kompleksitetsteoretisk tilgang til udvikling af undervisning, til facilitering og til egen læring med et *indefra-perspektiv*. Skiftet mellem at praktisere, reflektere alene og sammen med andre og udvikle sin refleksivitet vil med Stacey's ord udvikle vores *practical judgement*.

Litteraturliste

- Dewey, J. (1934). *A common Faith*. New Haven CT: Yale University Press.
- Gøjsen, Ruth og Solsø, Karina (2016). Refleksive narrativer – et metodisk greb i konsulent- og ledelsespraksis. *Erhvervspsykologi*. Vol.4, 2016.
- Illeris, K (2017). *49 tekster om læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur. 1. Udgave, 4. oplag.
- Larsen, Henry og Larsen, Henrik Holt (2013). *Mening i forandring*. Tilst: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Lindhart, L. (2007). *Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge: Hvor lærer en lærer at være lærer?* Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. http://learning.hum.aau.dk/fileadmin/filer/pdf/Phd-afhandlinger/Phd_12_9788791543432.pdf
- Mead, Georg Herbert (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mead, Georg Herbert (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København K: Akademisk Forlag.
- Madsen, Claus (2006). Hvor er hånden taget til at skrue ned for kompleksiteten? *Kognition og pædagogik. Tidsskrift om gode læringsmiljøer*.16 (59), 56-73.
- Molly, A og Christensen, TE (2014). Forandringsledelse som responsiv praksis - et kompleksitetsteoretisk perspektiv. *Erhvervspsykologi*. Vol. 12, nr.1. 4-14
- Solsø, Karina (2016). *The Covering of Power and Politics in Everyday Management Practice. Exploring Power Dynamics in the Encountering of Difference*. Ph.d. thesis at University of Hertfordshire.
- Stacey, Ralph (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stacey, Ralph (2012). *Tools and Techniques of Leadership and Management*. Cornwall: Taylor & Francis Books.
- Stacey, R. og Griffin, D. (2005). Experience and method: a complex responsive processes perspective on research in organizations. I: Stacey, R. og Griffin, D. (2005) (red.). *A complexity perspective on researching organizations: taking experience seriously*. London: Routledge.
- Stacey, R., Griffin, D. og Shaw, P. (2000). *Complexity and management: fad og radical challenge to systems Thinking*. London: Routledge.
- Stacey, R. D. og Mowles, C. (2016). *Strategic Management and Organizational Dynamics. The challenge of complexity to ways of thinking about organizations*, 7th ed. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Solsø K og Thorup P (2015). *Ledelse i kompleksitet En introduktion til Ralph Staceys teori om organisation og ledelse*. Viborg: Dansk psykologisk Forlag.
- Tsoukas, Haridimos, and Hatch, Mary Jo (2001). Complex thinking, complex practice: The case for a narrative approach to organizational complexity. *Human Relations* London: Sage Publications. vol. 54(8), 979-1013.
- Wahlgren, B. og Aarkrog, V. (2013). *Transfer – kompetence i professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.