

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Metodeovervejelser	3
Målgruppe	4
Etienne Wengers bidrag	5
Gregory Batesons bidrag	7
C. Otto Scharmers teoretiske bidrag	9
Tilblivelsen af Theory U	9
Presencing.....	11
Kommunikationens fire kategorier	12
Design af et transformativt udviklings- og læringsforløb	16
Indledningsfase	18
Arbejdsfase	18
Evalueringsfase	20
Sammenfatning og perspektivering	21
Litteraturliste	24

Indledning

En arbejdsdag, hvor vi alle mødes med krav om robusthed over for forandringer, samtidig med at innovative ideer belønnes, ja ligefrem fordres inden for bestemte fag, synes at indebære en paradoksal situation: på den ene side, skal vi kunne stå fast på begge ben for ikke at drukne i forandringsstrømmen, på den anden side skal vi kunne være kreative, hvilket nærmere peger på en 'flydende' sindstilstand.

Hvordan bærer man sig ad med at tackle denne udfordrende situation?

De fleste mennesker vil helst blive i de trygge rammer, som et fast job indebærer, og vælger at lukke af for deres indre drømme om at ændre på tingenes tilstand. Andre kastes mere eller mindre ufri-villigt ud i en udviklingsproces, hvor det er svært at holde hovedet klart: nogle må skifte job eller på anden vis ændre på deres arbejdssituation, fordi de bliver syge, andre bliver 'overflødiggjorte' på grund af strukturændringer på arbejdspladsen, medens andre igen ønsker at tilføje deres nuværende job en yderligere dimension, som måske ikke umiddelbart falder i god jord hos ledelsen eller det etablerede samfund.

Uanset hvilken gruppe, man befinder sig i, vil processen give anledning til en form for kaos i den pågældendes liv.

Dette kunne måske affejes med den indstilling, at man 'da bare kan tage sig sammen', eller at det 'da bare drejer sig om et job'. Men så enkelt stiller sagen sig ikke: lytter man fx til professor Jens Tonboe fra Aalborg Universitet, udtaler han i en artikel i Nordjyske (dato?): '*Arbejdet er Gud*'. I den forbindelse henviser han til Max Webers, berømte bog *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*, hvori der argumenteres for den tætte tilknytning mellem arbejdet og forholdet til Gud her i den protestantiske del af vestlige kultur.

Resultatet er, at mange mennesker nærmest sætter deres job lig med livets mening og glemmer at tage vare om andre livsvigtige områder såsom fysisk og psykisk helbred samt dyrkelse af relationen til familie og venner.

Selv arbejdede jeg i et pengeinstitut i en årrække, og når jeg en gang om året mødes med mange af de kvinder, der som jeg selv mere eller mindre frivilligt tog afsked med vores fælles arbejdsplads, er det betegnende at opdage, hvorledes størstedelen stadig arbejder inden for samme eller lignende jobtype: kun nogle få har taget springet ud i en helt anden form for beskæftigelse.

At det heller ikke er så enkel en sag, tyder Tonboes udtalelser også på, og man kan så begynde at undre sig over, hvad der får et menneske til at foretage et jobskifte, der vel at mærke har karakter af at berøre vedkommendes *grundlæggende strukturer*, ligesom det kan undre, hvordan et sådant jobskifte forandrer den pågældende på anden vis.

Der vil naturligvis være store individuelle forskelle i måden at tackle de kriser på, som livet uvægerligt vil udsætte ethvert menneske for, ligesom der vil være forskelle i indstillingen til ens job; men for nogle mennesker, som i væsentlig grad er kommet til at *identificere* sig med deres arbejde,

ser der ud til at være to muligheder, nemlig at forsøge at tilpasse sig eller vælge en dybere bearbejdning af den krise, som opstår, når deres jobsituation skifter karakter. Med dette projekt ønsker jeg at designe et forandrings- og læringsforløb til en gruppe af mennesker, som er løbet ind i en identitetskrise i forbindelse med et skelsættende skift i deres arbejdssituation, og som ytrer ønske om at bruge denne mulighed til en *transformativ bearbejdning*, der sandsynligvis vil kunne forårsage påvirkninger i hele deres livsverden.

Set i dette lys, har jeg formuleret følgende målsætning for mit projekt:

Jeg ønsker at designe et forandrings- og læringsforløb, som faciliterer en transformativ tilgang til den krise, som opstår i forbindelse med et væsentligt skift i et menneskes arbejdssituation.

Der er således tale om en krævende proces, som jeg desværre kun kan berøre på et forholdsvis overfladisk plan med den begrænsede plads, jeg har til rådighed i projektet. Samtidig finder jeg ikke desto mindre, at det er et vigtigt emne at tage fat på for at skabe større meningsfylde i et menneskes liv.

Efter disse indledende bemærkninger vil jeg gå over til min metodebeskrivelse.

Metodeovervejelser

Som en pædagogisk ramme vil jeg i forbindelse med mit design anvende Etienne Wengers teori om praksisfællesskab. Dette sker ikke mindst på baggrund af denne teoris evne til at favne de sociale processer, der foregår i grupperinger, og som fokuserer på såvel praksis som identitet, hvilket, som vi senere skal se, er en væsentlig pointe i forbindelse med bearbejdningen af min målsætning.

Inden for ovennævnte ramme har jeg valgt at trække på hhv.

- Gregory Batesons næsten klassiske læringsteori, her specielt forholdet mellem Læring II og Læring III

og

- C. Otto Scharmers helt nye Theory U, hvor han introducerer et felt, hvorfra man kan iagttage de blinde områder, som mennesker stiller op for sig selv, og som måske kan siges at hindre springet mellem Læring II og Læring III.

Begrundelsen for at anvende netop disse to teoretikere er, at de begge taler om en transformation af de karaktertræk, som individet gennem sin opvækst er kommet til at identificere sig med, og som for manges vedkommende er knyttet tæt sammen med jobbet. Desuden finder jeg det interessant, at Bateson udformer sin teori ud fra en analyse baseret på visse iagttagelser i sit arbejde, hvorefter han forbinder disse inden for en systemteoretisk ramme, medens Scharmer kan siges at tage udgangspunkt i nogle personlige oplevelser i sin ungdom, som sætter nogle kraftige fingeraftryk på hans akademiske karriere og praktiske undervisningserfaring.

Der kan således siges at være to perspektiver i spil, nemlig et objektivt, analytisk (Bateson) og et subjektivt, reflekterende (Scharmer). Og begge disse er sandsynligvis nødvendige, hvis man skal kunne få greb om den proces, jeg ønsker at beskrive.

I forbindelse med den didaktiske del af selve forandrings- og læringsforløbet vil jeg anvende et planlægningskema for handlingsorienteret undervisning opstillet af Jank og Meyer, som jeg mener giver et godt overblik til at fremstille et målrettet forløb efter. Dette skyldes ikke mindst, at min målgruppe i væsentlig grad vil blive udfordret med forskellige handlinger, som både foregår i forbindelse med selve undervisningen, men som også skal fortsættes af den enkelte i dagligdagen over en længere periode.

Efter denne korte gennemgang af mine metodeovervejelser, vil jeg gå over til at beskrive min målgruppe.

Målgruppe

Der er tre personer i gruppen, som består af to kvinder og én mand¹.

Anne er sidst i fyrrerne og har arbejdet i en bank i næsten 30 år. Hun er blevet fyret, fordi hun har været syg i en længere periode. Nu ønsker hun at skifte branche, idet hun føler sig meget dårligt behandlet af sin tidligere arbejdsgiver. Der spores en vis bitterhed over at have spildt så mange år af sit liv på en arbejdsplads, der nu slet ikke kan bruge hende mere, - ikke mindst fordi sygdommen sandsynligvis blev fremprovokeret af en særdeles stresset arbejdsdag. Samtidig er hun dog indstillet på, at bitterheden ikke skal få lov til at bestemme over hendes fremtid.

Bente har været selvstændig optiker i 15 år. Hun er lige fyldt 50 og ønsker at lade en 'alternativ' behandlingsform, synstræning, indgå i sit koncept. Hun har sluttet sig til en gruppe af optikere, som uddanner hinanden og tager på kursus sammen bl.a. i USA. Hun har haft en konfrontation med en øjenlæge, der talte nedladende om hendes nye tiltag, og er blevet usikker på, om hun fremover kan fremstå som seriøs optiker, når hun beskæftiger sig med synstræning. Hun ønsker dog ikke at opgive synstræningen, som hun betegner som sit 'hjerdebarn'.

Christian er sidst i tyverne. Han har været i det pulserende erhvervsliv i flere jobs, siden han som 18-årig forlod handelsskolen med en HH. Han har stræbt efter en lederstilling, hvor ansvar og god løn var væsentlige faktorer. Hans værdier skiftede brat, da hans kæreste – efter en vanskelig fødsel – gjorde ham til far. Nu kan han slet ikke forestille sig at arbejde måske 60-70 timer om ugen for at nå sit tidligere mål. I stedet ønsker han at kunne være mere sammen med sit barn og at arbejde med mennesker. Han tænker på at uddanne sig til pædagog eller lærer, men møder modstand hos sine forældre og en stor del af omgangskredsen.

Samtaler med ovenstående personer peger på, at visse fællestræk gør sig gældende, når man står midt i en identitetskrise.

¹ Disse beskrivelser er konstruerede ud fra personer, jeg har mødt og haft samtaler med i et selvudviklingsforløb

I den indledende fase kan der fx påpeges:

- Reduceret handlekraft
- Følelse af tomhed og meningsløshed
- Lav selvværdsfølelse

Efter således at have beskrevet de personer, jeg ønsker at designe et læringsforløb for, vil jeg gå over til den teoretiske side af sagen.

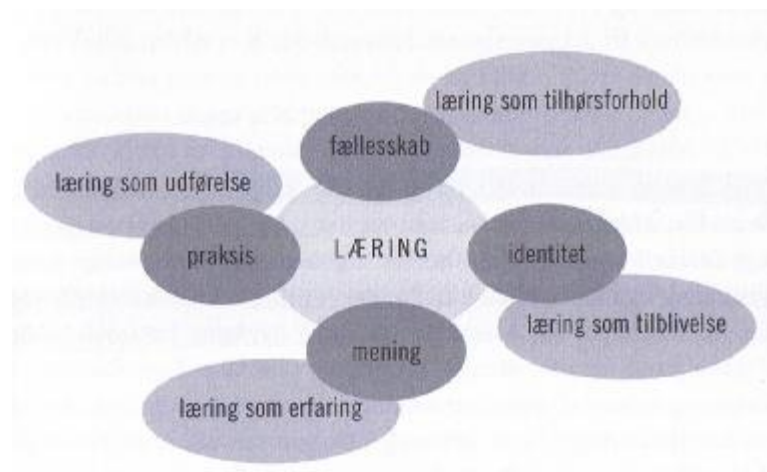
Etienne Wengers bidrag

Om sin teori om praksisfællesskaber siger Wenger selv:

Den form for social teori om læring, jeg foreslår, er ikke en erstatning for andre læringsteorier... den giver en begrebsramme, hvorfra der kan udledes et konsistent sæt af almene principper og anbefalinger, med hensyn til at forstå og muliggøre læring (Wenger:14)

For Wenger er det et centralt aspekt af læring, at mennesker er sociale væsener, som både har behov for kompetencer for at kunne deltage i forskellige aktiviteter samt for i sidste ende at kunne opleve livet meningsfuldt gennem et engagement i verden. Der er tale om en omfattende proces, som både handler om aktiv deltagelse i fællesskabets *praksisser* og om konstruktion af en *identitet* i relation til fællesskabets forskellige udtryk. Wenger kan hermed siges at omfatte nogle væsentlige elementer af mit projekt, når jeg betragter min målsætning ud fra en pædagogisk vinkel, idet netop arbejdet med praksisfællesskaber vil få stor betydning herfor.

Med nedenstående figur ønsker Wenger at indfange de aspekter, der er essentielle for lærings- og erkendelsesprocessen (ibid:15).



Som det fremgår af figuren er der en intim sammenhæng mellem meningskabelse og det at deltage i et fællesskab med de handlinger, som udføres heri, og som indgår i det enkelte individs formning af en identitet. Alle dele er bundet op omkring et læringsaspekt, hvorfor Wenger forstår læring, som en evigt pågående proces, der finder sted overalt, hvor et menneske bevæger sig hen, og altså ikke kun i formaliseret undervisning, som er struktureret og planlagt.

Wenger mener, at uddannelse dybest set handler om udforskning af nye værensformer, dvs. nye måder at være til på, som peger ud over et individs aktuelle tilstand. Vi taler således om en åbning af identiteter, som afspejler en livslang og gensidig proces, der foregår i et rytmisk samspil mellem individer og fællesskaber, og som kan siges at udgøre en form for investering i fremtiden, - ikke blot en reproduktion af kulturel overlevering.

Hvad angår et projekt som det nærværende, hvor der er tale om en ret afgrænset form for læring, dvs. i et forløb over en begrænset periode, er der specielt to aspekter, jeg ønsker at fokusere på nemlig hhv. *mening* og *deltagelse*, hvilket ikke mindst skyldes, at deltagerne i min målgruppe alle er i større eller mindre grad rystede i forbindelse med deres ændrede jobsituation og derfor har brug for at finde en ny *mening* med deres liv gennem *deltagelse* i et praksisfællesskab, som det designede læringsforløb i første instans skal danne grobund for.

Omkring begrebet *mening* siger Wenger fx: "*Praksis er først og fremmest en proces, hvorigennem vi kan opleve verden og vores engagement deri som meningsfuld*" (ibid:65). Samtidig gør han også opmærksom på, at de aktiviteter, mennesker deltager med i en praksis ikke kun handler om at gøre noget alene eller sammen med andre (gennem kropsbevægelser og hjernefunktioner), altså en form for *mekanisk handlen*, der skal også være noget, der giver disse funktioner *mening*. Denne forståelse forsøger Wenger at udtrykke således: "*Praksis handler om mening som en hverdagserfaring*". (ibid:66), dvs. at der ikke er tale om mening som et filosofisk problem, men om noget der findes i en proces, som Wenger kalder *meningsforhandling*, og som bl.a. involverer *deltagelse* i en praksis.

Efter Wengers opfattelse er livet "*en konstant meningsforhandlingsproces*", og han opstiller følgende aspekter for, hvad et meningsfuldt liv bl.a. måtte indebære (ibid:67):

1. En aktiv meningsproduktionsproces, der både er dynamisk og historisk
2. En både modstandsdygtig og påvirkelig verden
3. Den gensidige evne til at påvirke og blive påvirket

I denne proces indgår en *deltagelse* i sociale fællesskaber, hvilket indebærer såvel handling som samtale, tænkning såvel som følelser, krop såvel som bevidsthed. Deltagelse er ikke nødvendigvis et udtryk for samarbejde, men også for spændinger, som udvikler og fornyer praksisfællesskabet gennem en meningsforhandling.

Hvis man kort skal sætte Wengers teori i spil i forbindelse med min målgruppe, kan man måske sige, at der her er tale om en vanskelig *meningsforhandling*, som tilsyneladende opstår, fordi en kritisk situation gør medlemmerne af min målgruppe opmærksomme på nye aspekter af livet, og der-

med umuliggør en ren og skær tilpasning til fællesskabet. Sagt med andre ord ser det ud til, at de har svært ved at (gen)finde meningen med livet i deres tidligere virksomhed. I stedet ønsker de pågældende at lade processen gå den anden vej: de ønsker at påvirke praksisfællesskabet med deres nye erfaringer. Spørgsmålet er så, om og hvordan dette er muligt, hvilket bringer mig over til Gregory Batesons læringsteori, som synes at kunne bidrage med nogle væsentlige pointer i denne henseende.

Gregory Batesons bidrag

Gregory Bateson har med sin læringsteori bidraget til at give en overordnet ramme for en forståelse af forskellige former for læring, som han var en af de første til at sætte ord på ved at inddele læring i fire niveauer². Der er således tale om

- **Læring 0**, som er karakteriseret ved responspecificitet. Dvs., at der gives specifik respons på et givet signal og ikke finder nogen fejlkorrektion sted.
- **Læring I**, som er karakteriseret ved en forandring i responspecificitet gennem korrektion af fejl valgt inden for et sæt af alternativer. Dvs., at individet vælger en ny forståelse eller handlingsmulighed, hvormed den entydige kobling mellem problem og handling, som kendetegner Læring 0, brydes.
- **Læring II**, som er karakteriseret ved en forandring i Læring I, gør det muligt at reducere kompleksitet gennem håndtering af kontekstmarkører og gennem det, der betegnes vaner og karaktertræk. Sidstnævnte forstås ofte, som noget individet 'har' eller 'er', men skal iflg. Bateson snarere forstås som noget, der er kendetegnende for personens relation til en anden person.
- **Læring III**, som er karakteriseret ved en forandring i Læring II, dvs. i konteksternes kontekst, indebærer en forandring i nogle dybt rodfæstede mentale strukturer, hvorved der kan siges at ske en dramatisk reorganisering af personligheden.

Hvad angår Læring III, har der gennem tiden været flere bud på, hvad denne mere konkret skulle gå ud på. Jørgen Gleerup mener, at '*den betyder en midlertidig jeg-udslettelse, hvor ét bærende tilværelsessyn skal skiftes ud med det andet*' (Gleerup:36), medens Mads Hermansen siger, at

'læring 3 er en forandring af læring 2 på den måde, at man nu supplerer med overvejelser og søgning uden for det afgrænsede undervisningsmæssige rum...Ikke alene resultatet kan undersøges og problematiseres men også forudsætninger og præmisser. (Hermansen:70).

Andre forskere, bl.a. Keiding og Laursen, er imidlertid skeptiske over for disse udlægninger af Bateson, og mener ikke, at Læring III er en form for læring, man skal tilstræbe "*i nogen form for ud-*

² Denne opstilling er et sammendrag foretaget på baggrund af Keiding og Laursen pp. 89-104

dannelses- eller undervisningsforløb” (Keiding & Laursen.:104). Samtidig gør de opmærksom på, at der ikke blot henvises til *'tavs, men potentielt sproglig viden, men til en vidensform uden for sprogets rækkevidde'*, hvilket Bateson finder bekræftelse på inden for zen-buddhismen og mystikken (ibid:102).

Bateson selv giver kun meget sparsomme anvisninger, men advarer ikke desto mindre om, at Læring III varsler en farefuld færd. Han udtrykker det bl.a. således:

Even an attempt at level III can be dangerous, and some fall by the wayside. These are often labeled by psychiatry as psychotic, and many of them find themselves inhibited from using the first person pronoun. (Bateson:305/6).

Når alt dette er sagt, er det også interessant at bemærke, at Bateson mener, at den vigtigste opgave for menneskeheden er at udvikle en ny tænkemåde. Han hævder således, at den vestlige verden er ramt af en epistemologisk fejltænkning, der kan eksemplificeres på følgende vis:

Det er os *imod* omverdenen
 Det er os *imod* andre mennesker
 Det er individet (eller det enkelte selskab, den enkelte nation), der tæller
 Vi kan have ensidig kontrol over omverdenen og skal stræbe efter en sådan kontrol
 Vi lever inden for en grænse, der kan udvides uendeligt
 Teknologien vil redde os (Ølgaard:15)

Spørgsmålet er så, om Bateson med ovennævnte udsagn antyder, at der kan være en sammenhæng mellem den *'hybris'*, dvs. den epistemologiske fejltænkning, som må siges at være et resultat af en (naturvidenskabelig præget) Læring II, og den manglende vilje (og evne?) til at gennemgå et læringsforløb, som indebærer en Læring III? Er det en udbredt misforståelse i den vestlige verden, at teknologien alene kan bringe os sikkert gennem fremtidens udfordringer, og kunne man forestille sig, at det bl.a. er denne tvivl, som målgruppen er kommet i kontakt med? Kan en læringsproces, som transcenderer ovennævnte modsætningsforhold på fundamental vis, alene foregå som en udskiftning af én kontekst med en anden kontekst, - eller sagt med Wengers ord: er det tilstrækkeligt at ændre nogle få konstituerende elementer inden for det praksisfællesskab, der danner rammen om ens liv, for at opnå den *mening*, som målgruppen efterspørger? Eller skal der foregå en *meningsforhandling* om en ikke-sprogliggjort side af eksistensen, som normalt tages for givet?

Uanset hvad, er det min antagelse, at der i forbindelse med mit lærings- og forandringsforløb vil blive brug for at tage hånd om nogle af målgruppens grundlæggende og dermed også hårdt *'programmerede'* kognitive strukturer, som nok giver et fællesskab kontinuitet, men som der også i dette tilfælde forventes at være behov for at ændre på. At dette ikke nødvendigvis er så enkel en sag, synes Batesons læringsmodel at kunne give et fingerpeg om.

Med disse ord, vil jeg gå over til at præsentere de dele af Scharmers *Theory U*, som jeg ønsker at anvende her i projektet.

C. Otto Scharmers teoretiske bidrag

Med C. Otto Scharmers *Theory U* åbnes dørene til en gennemgribende forandring af vores forståelse af, hvordan en læreproces kan foregå. Han taler om at introducere en *social technology*, hvilket viser hen til en fremgangsmåde, som har social karakter og som desuden indeholder en 'teknik', der gør den anvendelig i praksis. Som vi skal se, fordrer teorien imidlertid også, at der er visse helt grundlæggende træk ved den 'almindelige' danskers epistemologi og ontologi, som må tages op til overvejelse.

Selv siger Scharmer om sin bog, hvori han præsenterer den omtalte *Theory U*, at formålet hermed er

To delineate a social technology of transformational change that will allow leaders in all segments of our society, including in our individual lives, to meet their existing challenges.

Og han fortsætter:

...when I use the word 'leader' I refer to all people who engage in creating change or shaping their future, regardless of their formal positions in institutional structures. (Scharmer:5)

Heraf følger, at hans teori kan siges at omfatte den gruppe af personer, som er min målgruppe i dette projekt, idet disse netop har valgt at foretage en transformativ bearbejdning af de udfordringer, som deres liv byder på for herved at få indflydelse på deres fremtid.

Tilblivelsen af Theory U

Som den begivenhed, der bliver i høj grad bestemmende for den retning, som Scharmers liv og akademiske karriere kommer til at tage, henviser han til en oplevelse som 16-årig, hvor han ser sit barndomshjem brænde ned til grunden. Mens han står og kigger på flammerne føler han, at alt hvad han troede, han var, opløses. Men samtidig oplever han også i en form for trance, at han bliver trukket ind i en tilstand, hvor alt bliver stille og tiden går næsten i stå. Her træder et andet selv frem fra sit skjul, - et selv, han ikke tidligere har været bevidst om, men som han oplever som mere ægte og totalt fri for enhver bundethed til den materielle verden. Her går det op for ham, at han er to: et selv, som vender mod og er et resultat af fortiden, og et andet Selv, som drager ham ind i fremtiden. Medens han befinder sig i denne *æstetiske* oplevelse, begynder disse to selv'er at forbinde sig med hinanden, og han går i mange år derefter rundt med et inderligt ønske om at få besvaret spørgsmålet: Hvordan er det muligt for det nye Selv at relatere sig til det felt, hvorfra 'den opdukkende fremtid strømmer' (the emerging future)?

Her står vi således med en konkret oplevelse, som på visse væsentlige punkter matcher Batesons forestilling om en Læring III, hvor karaktertræk tillært gennem Læring II nok udslettes, men som også indikerer, at der nærmere er tale om en udslettelse af disse karaktertræk forstået som baggrunden eller *konteksten* for ens handlinger. I stedet synes der at ske en forøgelse af menneskets kognitive kapacitet, som udspringer af en evne til at begå sig i en ny kontekst, en *Kontekst*, og som gør det muligt at stille sig åben og modtagelig over for nogle hidtil uerkendte impulser.

Samtidig bliver det oplagt, at vi må se nærmere på de epistemologiske og ontologiske overvejelser, som Scharmer gør sig for at få et indblik i de forskellige positioners forforståelse. Derfor vil jeg nedenfor anføre et skema, som jeg kan behandle de enkelte elementer ud fra (Scharmer:107).

	K ₁ <i>Explicit Knowledge:</i> Independent of Context	K ₂ <i>Tacit Embodied</i> <i>Knowledge:</i> Situated in Context	K ₃ <i>Self-transcending</i> <i>"Primary Knowing":</i> Not Yet Embodied
S ₁ Linear systems Simple systems	"Old mainstream": Conventional systems theory	Situated action: All knowing happens in a context.	Blind spot: sources of knowing
S ₂ Nonlinear, dynamic systems Autopoietic systems	Nonlinear, dynamic systems theory: Accounts for the phenomenon of <i>emergence</i> .	"New mainstream": Accounts for both emergence and being situated in context.	
S ₃ Sources of deep emergence Self-transcending systems	Blind spot: sources of emergence		

I sin mere filosofisk betonedede forklaring på ovennævnte skema læner Scharmer sig op ad to af de tyske fænomenologer, Edmund Husserl og Martin Heidegger. Fænomenologien har sit udspring i Hegels store værk *Phänomenologie des Geistes* (1807), hvor han præsenterer sin beskrivelse af, hvorledes ånden kommer til syne for en bevidsthed. I det 20. århundrede er det ikke mindst Husserl og Heidegger, som bliver fremtrædende repræsentanter for denne filosofiske retning, og som på hver sin måde bidrager til at udvikle den. Inden for læringsteori-området sker der også en bevægelse, som Scharmer altså forsøger at indfange i ovennævnte skema.

Her ser vi, hvordan viden fra at være bundet til et simpelt, lineært system (S1) efterhånden bliver accepteret som tilhørende et dynamisk, autopoietisk system³ (S2) med bl.a. Lave og Wengers teori om situeret læring⁴, ligesom samme bevægelse ændrer læringens fokus fra eksplicit (K1) til tavs vi-

³ Det var den tyske sociolog Niklas Luhmann, som overførte begrebet *autopoiesis* fra Maturana og Varelas pionerarbejde inden for biologi og kognition. Luhmann argumenterer for, at sociale systemer er konstitueret gennem elementer, der skaber og genskaber sig selv. Iflg. Scharmer ser denne teori ikke på, hvad der foregår *inden i* individet (Scharmer:358).

⁴ Herudfra udvikler Wenger senere den teori om praksisfællesskaber, som anvendes her i projektet

den (K2). Herved kan der siges at være vundet en vis accept af læring som en viden, der er indlejret i en kontekst, og som ikke sprogliggøres, men som *kommer til syne* i handlingen. Den tidligere antagelse om, at viden skulle være noget kontekst-uafhængigt bliver således tilføjet endnu en dimension.

Med Scharmer er det imidlertid nødvendigt at foretage en yderligere udvidelse af vores forståelse af læring og viden. Han beskriver selv sin opfattelse således:

In analyzing this table further, it became clear to me that my own investigation had drawn me closer to the interface between the light gray shaded and dark gray shaded squares. It is here that we face and encounter the extreme boundaries of human existence. Here we enter the uncharted territory that evolves at the edges of human consciousness. And it is here where we find ourselves grounded in the deeper philosophical assumptions about being (ontology) and knowing (epistemology) (ibid:107/8)

Som det fremgår af skemaet, ønsker han at introducere en *primær viden*, som endnu ikke er manifesteret, og som strømmer fra en *kilde* der befinder sig i en for den menneskelige bevidsthed *blind plet*. Vi taler her om hhv. *selv-transcenderende viden* og *selv-transcenderende systemer*, som peger ud over vores hidtidige forståelse af bevidsthedens grænser til et domæne, der måske kunne være den *kontekst af kontekster*, som en Læring III iflg. Batesons teori ville give adgang til. Vejen hertil går gennem en tilstand, som Scharmer betegner *presencing*, hvilket jeg vil komme mere ind på nedenfor.

Presencing

Ordet *presencing* fremkommer gennem en sammentrækning af ordene *presence* og *sensing* og har som intention at fremhæve evnen til at *sanse i nuet*. Hermed ønsker Scharmer at introducere et nyt begreb, der retter opmærksomheden indad mod den tidligere omtalte *blinde plet*. Mange vil måske bedst kunne forstå begrebet som en form for meditativ tilstand, men her er det vigtigt at understrege, at Scharmer ikke udelukkende forstår tilstanden som en enkeltpersons intentionelle søgen ind i sig selv, men som den stemning, der opstår ”*in deep listening and dialogue interviews* (ibid:185), hvilket kunne indikere, at det er en tilstand, som vi måske alle har større eller mindre erfaring med uden at tænke over det, når vi interagerer fortroligt med andre mennesker.





I et forsøg på at konkretisere sagen yderligere, opstiller Scharmer fire særlige kendetegn for dette skift fra en almindelig bevidsthedstilstand til *presencing*. Disse er som følger:

- *Give slip og overgivelse*: dvs. man skal kunne give slip på det gamle og overgive sig til det ukendte. Hermed forstås, at man skal være parat til at slippe sine fordomme og vaner og turde åbne sig over for det ukendte. (ibid:184)

- *Invertering*: dvs. man må vende 'vrangen ud på sig selv' ved at aflægge alt, hvad der ikke er essentielt, for at kunne gå gennem det 'nåleøje', som danner indgangsporten til det felt, hvorfra fremtiden udfolder sig⁵. (ibid:185)
- *Tilsynekomst af et Højere Selv*: dvs. man må tillade sig selv at vokse indvendigt og herved få kontakt til den kilde, som udspringer af den *blinde plet*.
- *Rum til at lytte på et dybt plan*: dvs. man må skabe et rum, hvor der hersker ubetinget accept.

Kommunikationens fire kategorier

Endnu et væsentligt aspekt af Scharmers teori er hans opdeling af kommunikation i fire kategorier, som vi også skal se nærmere på for at kunne gennemskue hans *Theory U*. Jf. skemaet nedenfor.

FIELD STRUCTURE OF ATTENTION	FIELD	
1. I-IN-ME 	1. DOWNLOADING talking nice	SPEAKING FROM WHAT THEY WANT TO HEAR <i>polite routines, empty phrases</i> AUTISTIC SYSTEM (not saying what you think)
2. I-IN-IT 	2. DEBATE talking tough	SPEAKING FROM WHAT I THINK <i>Divergent views: I am my point of view</i> ADAPTIVE SYSTEM (say what you think)
3. I-IN-YOU 	3. DIALOGUE reflective inquiry	SPEAKING FROM SEEING MYSELF AS PART OF THE WHOLE <i>from defending to inquiry into viewpoints</i> SELF-REFLECTIVE SYSTEM (reflect on your part)
4. I-IN-NOW 	4. PRESENCING generative flow	SPEAKING FROM WHAT IS MOVING THROUGH <i>stillness, collective creativity, flow</i> GENERATIVE SYSTEM (identity shift: authentic self)

Lad os kort kigge mere på de enkelte kategorier:

1. **Downloading** henviser til den form for samtale, som gentager synspunkter, man allerede kender og gerne vil høre. Den afspejler et autistisk system, som reproducerer eksisterende regler og fraser, og hvor folk afholdes fra at sige deres mening. Der er tale om en selvforstærkende cirkel, som kan udvise patologiske tendenser. Dette fænomen illustreres ved den fuldt optrukne cirkel med et fokus i centrum.

⁵ Scharmer bruger det engelske ord *inversion* under henvisning til det tyske begreb *Umstülpung*

2. **Debat** henviser til den form for samtale, hvor deltagerne siger deres mening og holder fast i den. Her kan opponerende synspunkter anfægte de hidtil gældende regler. Den afspejler et system, hvor det stærkeste argument vinder og bliver accepteret af deltagerne i debatten. Dette fænomen illustreres ved den fuldt optrukne cirkel, som fokus kan bevæge sig rundt på og dermed ændre position i forhold til cirkelns indhold.
3. **Dialog** henviser til den form for samtale, hvor man taler fra en udvidet kontekst, hvorfra man iagttager sig selv og sine medmennesker. Barrieren: *Det er os imod omverdenen/andre mennesker*, som Bateson beskriver, transcenderes. Man begynder at se sig selv *i verden* og indser, at man også *er verden*. Dette illustreres ved cirkelns stiplede kant, som individet, der befinder sig uden for cirklen, kan skue igennem.
4. **Presencing** henviser til den form for samtale, hvor man taler fra en ændret bevidsthedstilstand. Denne er karakteriseret ved, at tiden synes at stå stille og rummet omkring én åbner sig. Det er i denne tilstand, man kan begynde at lytte til den kilde, hvorfra fremtiden strømmer. Man skifter fra at identificere sig med sit *selv* til sit *Selv*. Relateret til Bateson kunne man måske sige, at man skifter fra at se verden gennem sin Læring II til at se den gennem en Læring III. Dette illustreres ved cirkelns stiplede kant, som individet som et *Selv* (her angivet med en sort prik) kan skue igennem.

Med introduktionen af et *Selv* contra et *selv* kan man nu begynde at skimte konturerne af en skelnen mellem et *Arbejde* contra et *arbejde*, eller med Wengers ord en persons *Deltagelse* contra personens *deltagelse* i et praksisfællesskab, som altså herefter må omfatte begge niveauer af individet. Der er således ikke tale om en ren og skær ombytning af kontekster (Batesons Læring II) eller praksisfællesskaber, men om en forøgelse, der kunne forstås som en Læring III, altså en *Kontekst* af kontekster.

For nærmere at forklare processen gennem de fire ovennævnte punkter bringer Scharmer et eksempel med en astronaut, Rusty Schweickart, der deltog i den Apollo mission, som gik forud for den første månelanding. Schweickart forklarer, hvordan han i mere end 10 år var ude af stand til at sætte ord på den oplevelse, det var at se jorden ude fra rummet. Scharmer relaterer hans beretning til ovennævnte punkter på følgende vis:

Som det første kiggede Schweickart efter det, der på forhånd var kendt for ham, fx områderne Californien og Texas (pkt 1). På et tidspunkt går det op for ham, at han iagttager noget ukendt fx Afrikas vestkyst og Sinai, som han ikke desto mindre begynder at identificere sig med (pkt.2). Senere opdager han, at der ingen grænser findes mellem de forskellige nationer (pkt.3) og til slut bevæger han sig ned i en fundamentalt anderledes bevidsthedstilstand, hvorfra han ser jorden på en måde, som han bedst kan beskrive således: *"It was like seeing a baby about to be born"* (pkt.4) (ibid:365).

Schweickart var som sagt i flere år ude af stand til at sætte ord på sin oplevelse, og da han omsider gjorde det, skete det ved at fortælle om hændelserne i 2. person. Dette skift tolker Scharmer således, at Schweickart først kunne komme med en rammende beskrivelse, da han tillod sig selv at anskue sin

oplevelse som noget kollektivt samtidig med, at han så den som en anden person, hvilket peger i retning af et Selv.

Denne opfattelse kunne pege på en Læring III, idet Bateson netop understreger, at folk, som udsættes for en sådan, kan have svært ved at tale i 1. person ental (jf. p. 7)

Når alt dette er sagt, kan man begynde at undre sig over, hvordan det er muligt at facilitere en gruppeproces, hvor medlemmerne bliver i stand til at nå en tilstand som presencing, og ikke mindst, hvordan det skulle være muligt at få et konstruktivt resultat ud af sådanne anstrengelser. Dette ikke mindst i lyset af de vanskeligheder, som Bateson beskriver, hvis der vel at mærke skulle være tale om en bevægelse, der fører fra Læring II til Læring III.

I den forbindelse opstiller Scharmer 3 betingelser for en vellykket gennemførelse af processen. Han taler således om, at individet må møde med

- *An open mind*, dvs. at vedkommende må være villig til at anskue en sag med nye øjne.
- *An open heart*, dvs. at vedkommende må kunne lytte på en empatisk måde
- *An open will*, dvs. at vedkommende må kunne give slip på gamle overbevisninger

Dette er ikke nødvendigvis så enkelt, som det måtte lyde, for tre indre 'fjender' kan stille sig hindrende i vejen, og dem må man tage hånd om, hvis processen skal lykkes. Det drejer sig om

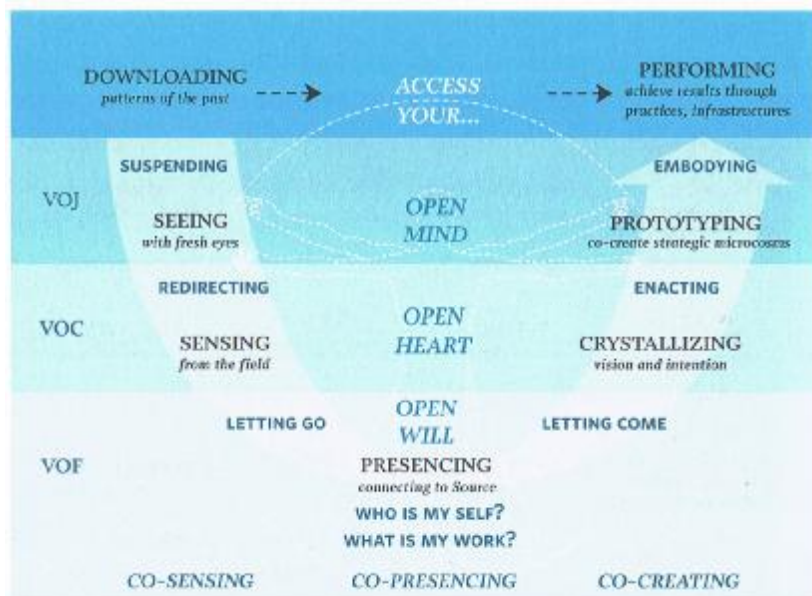
- *Voice of Judgment (VOJ)*, dvs. den dømmende stemme, som udelukker alt, hvad der ikke findes i ens normale cirkel
- *Voice of Cynicism (VOC)*, dvs. den kyniske stemme, som afskærer en person fra at komme i kontakt med sine ægte følelser
- *Voice of Fear (VOF)*, dvs. den bange stemme, som holder en person tilbage fra at prøve noget nyt og ønsker at forblive i den kendte, trygge cirkel.

Det er således ikke en hurtig overstået proces, - den kan ofte tage mange timer, ja endog flere dage, - og selv da er der ingen garanti for, at en presencing tilstand opnås.

Her begynder man så at få øje på, hvorfor Scharmer taler om sin Theory U som en gruppeproces, og ikke et enkeltmands forehavende: gruppemedlemmerne hjælper hinanden til at nå ned gennem de forskellige lag i kommunikationen ved at give hinanden tryghed ved bl.a. at dele oplevelser, der har gjort et dybt indtryk på dem, og som sender et signal om, at alle i gruppen deler det fællestræk at være menneske. Processen giver således også mening, hvis man forstår presencing som en tilstand, der fungerer som en Kontekst for alle menneskers små kontekster.

Herved åbnes der for det medmenneskelige nærvær, som er helt essentielt for at give helt slip på fordomme og ængstelige følelser.

Nedenstående skemas venstre side illustrerer processen.



I bunden af U'et begynder en væsentlig forandring at finde sted: tiden står nærmest stille, omgivelserne synes afdæmpet, hvad angår lys og lyde. Her mener Scharmer, at man har mulighed for at lytte til, hvad den opdukkende fremtid (the emerging future) ønsker, at den pågældende gruppe eller person skal virke med fremover. Denne 'inspiration' kan stå mere eller mindre klart, men for Scharmer er det ikke nødvendigvis et bestemt resultat, men snarere opdagelsen af et nyt 'sted' at arbejde ud fra fremover, der betyder noget. Den idé, som måtte opstå i en presencing tilstand, kan tage flere år om at finde sin fysiske form, men undertiden – og måske specielt hvis man som gruppe i et arbejdsteam fokuserer på en bestemt opgave – er det muligt forholdsvis hurtigt at nå til en tilstand, hvor ideen udkrystalliseres i noget konkret, som kan omdannes til en prototype, der, om end i en langt fra færdig form, kan danne grobund for en ægte innovation. Denne proces beskrives via U'ets højre, opadstigende bue.

Med ovenstående U bliver det iflg. Scharmer muligt at opstille retningslinjerne for en ny *social technology*, som på en forholdsvis håndgribelig facon kan forandre inspiration til innovation. Det er dog vigtigt at bemærke, at eftersom presencing tilstanden afspejler et fælles menneskeligt niveau, vil der være tale om innovation, som tjener et globalt formål frem for en lokal eller individuel interesse.

Relateret til min målsætning betyder det, at jeg i mit design ønsker at facilitere dannelsen af et nyt praksisfællesskab, hvor min målgruppe i tryghed kan udforske deres indre barrierer og potentialer. I det omfang at det i processen lykkes at nå en tilstand af presencing antager jeg, at denne vil blive af *transformativ karakter*, da det hermed skulle være muligt for medlemmerne af målgruppen at danne en relation til deres Selv, som de herefter kan føre med over i det praksisfællesskab, der ønskes forandret. Denne indadgående kontakt forventes også at kunne skabe en langt større sikkerhed i valget af arbejde, idet der herved bliver en sammenhæng mellem deres arbejde og deres Arbejde.

Efter disse ord vil jeg gå over til beskrivelsen af selve designet af lærings- og forandringsforløbet.

Design af et transformativt udviklings- og læringsforløb

Jeg vil indlede denne del af projektet med nogle bemærkninger om mine test-personers tilknytning til det praksisfællesskab, som de nu må revurdere af forskellige årsager.

Wenger opfatter ikke praksisfællesskaber som fast afgrænsede entiteter, men ikke desto mindre vil der være visse rutiner og omgangsformer, som skal overholdes, hvis man ønsker at blive optaget som et fulgyldigt medlem af fællesskabet.

Anne: Når man som i Annes tilfælde har været ansat i samme bank i næsten 30 år, vil man uvilkårligt have gennemgået alle de yderste felter i Wengers figur (s. 5) og hermed have bundet såvel sin identitet som sin mening med livet ret tæt sammen med arbejdspladsen. Der er således ikke blot tale om, at Anne mister et arbejde, som hun både har investeret tid og helbred i: en eksklusion fra fællesskabet betyder også, at der er et menings- og identitetsbrud, som skal tackles.

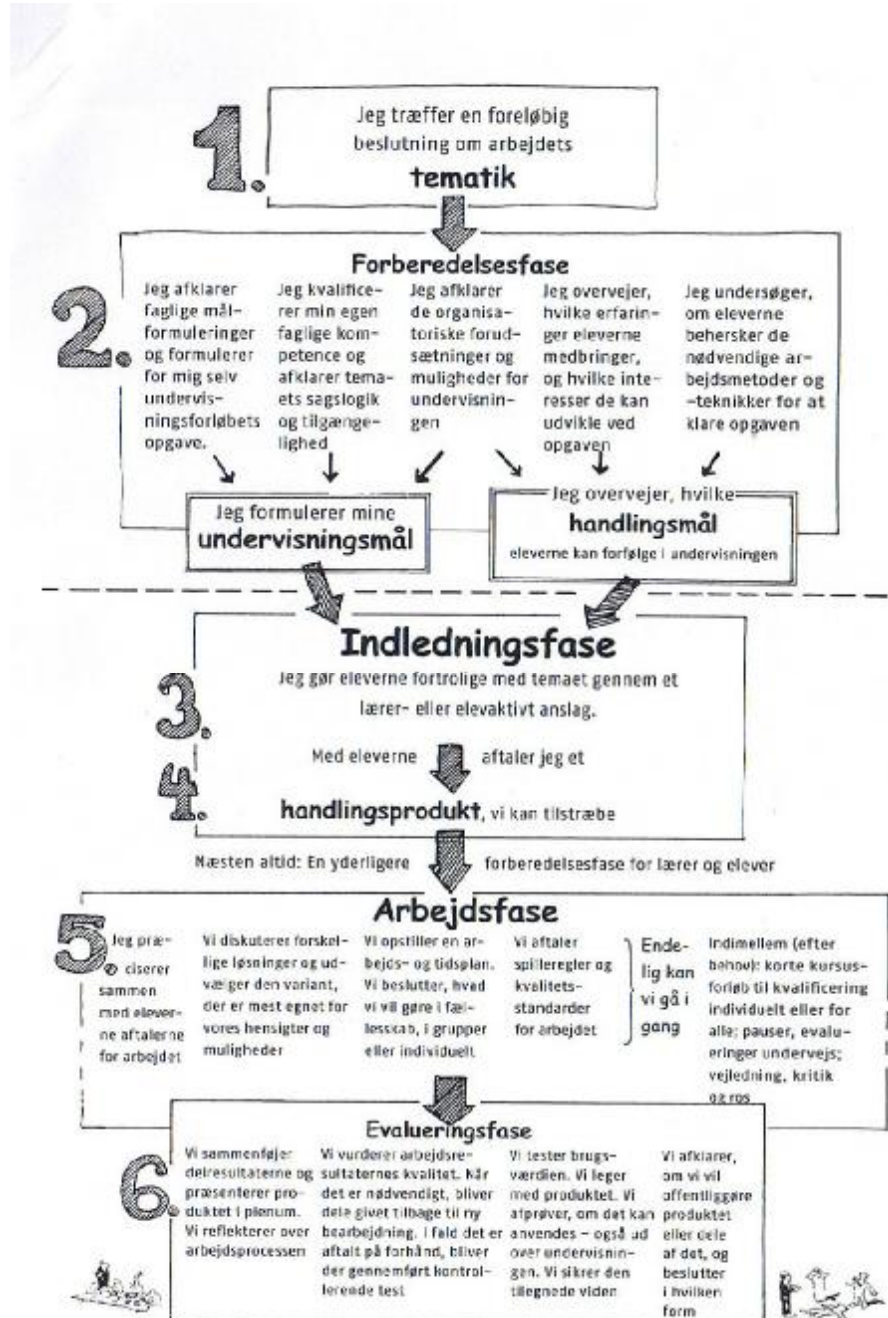
Bente: Bente har som optiker deltaget i et praksisfællesskab, som er bundet sammen af mere eller mindre eksplicite regler for, hvad man kan og bør påtage sig af opgaver, der relaterer til synet. I forhold til en øjenlæge anses optikeren normalt som lavere rangerende i hierarkiet qua sin kortere uddannelse, hvilket i dette tilfælde får en øjenlæge til at antage, at han har ret og magt til at foretage en bedømmelse af hvilke metoder, der kan inkluderes i en optikers praksis. Her er således tale om, at en relation må forhandles. Dette betyder ikke mindst, at Bente må transcendere de normer, som indtil nu har været bestemmende for hendes identitet.

Christian: For første gang nogensinde har Christian fået et spørgsmål om liv og død meget tæt ind på livet. Han har aldrig tidligere tænkt over sine dybeste værdier, men har blot fulgt de retningslinjer, som et praksisfællesskab bestående af familie, venner og skolegang udgjorde. Nu opdager han, at det arbejde, han udfører i hverdagen, ikke er tilstrækkeligt til at give hans liv mening. Han har brug for at uddanne sig i en anden retning for at finde mening med livet, hvorfor der for Christian består en vanskelig opgave i at forandre relationen til forældre og venner.

For alle mine test-personer gælder det således, at de med Wengers ord skal i gang med at 'forhandle identiteter', således at nye praksisfællesskaber kan opstå oven på dem, der nødvendigvis må brydes (delvist) ned.

Der er sandsynligvis mange didaktiske overvejelser, man kan gøre sig i forbindelse med designet af et forandrings- og læringsforløb, der kan rumme ovennævnte formål, men jeg har valgt i første instans at søge hjælp hos Jank og Meyer, der opstiller nedenstående planlægningsskema som en rettesnor for en handlingsorienteret undervisning. Herudover ønsker jeg at inddrage visse aspekter af Scharmers anvendelse af *Theory U*. For ikke at gøre beskrivelsen unødvendig lang vil jeg, hvad angår den øverste del af skemaet dvs. pkt. 1 og 2, nøjes med at henvise til de overvejelser, jeg har gennemgået ovenfor, idet jeg dog vil tilføje, at jeg finder det væsentligt at vælge et velegnet sted til seancerne, idet essentielle kriterier hertil er: fred og ro, plads til at bevæge sig rundt på, gerne beliggende i eller tæt på naturområde.

Efter disse indledende bemærkninger vil jeg gennemgå nedenstående skema nøjere (jf. Jank og Meyer s. 268).



Indledningsfase

Da der er tale om en proces, som vil berøre min målgruppe på et dybt niveau, vil jeg som allerede antydnet tidligere indlede forløbet med en individuel samtale af ca. 1 times varighed. Dette sker på baggrund af en uddannelse som NLP-terapeut, en udvikling af et *imaginært livssyn*⁶, og som trænet i facilitering af individuelle selvudviklingsforløb.

Disse samtaler har til formål at fastslå, om gruppemedlemmerne udviser et tilstrækkeligt mål af selvstændighed og ansvarlighed til at kunne gennemføre processen på konstruktiv vis. Dertil kommer, at det er vigtigt at undersøge, om den pågældende har de nødvendige ressourcer, herunder ikke mindst en beslutsomhed, en åbenhed og en nysgerrighed, der tyder på en drivkraft, som er parat til at udforske nye områder. Sidst, men ikke mindst vil en god portion humor, der kan bibringe processen et strøg af lethed, være en essentiel faktor. Sat i relation til Scharmers model er der tale om et skøn af, hvorvidt personen vil kunne håndtere de elementer, der nævnes på p. 14.

Der er således tale om mennesker, som nok er i krise, men som ikke desto mindre er i besiddelse af sunde, kognitive strukturer.

Efter denne individuelle fase vil de berørte personer blive foreslået at gå i en gruppe, hvor deres udfordringer vil blive behandlet efter Scharmers *Theory U*, som jeg kort vil berøre under den individuelle samtale, hvorefter det er op til den enkelte at afslå eller acceptere deltagelse. Er der tale om accept, vil jeg foreslå, at nærværende projekt bliver læst som en indledning til fællesmødet.

Arbejdsfase

Når første fællesmøde er fastlagt, vil jeg følge nedennævnte procedure:

Som det første vil jeg fortælle min egen historie, både for at gruppen skal vide, hvem jeg er, men også for at give en indikation på, hvad en beretning kunne indeholde. Herefter vil gruppens medlemmer blive bedt om at præsentere sig på lignende måde og ikke mindst fortælle, hvad de håber på at opnå.

Herefter vil jeg gennemgå U-modellen med den hensigt at give målgruppen en ramme at sætte forløbet ind i. Når dette er sket, vil de enkelte elementer i modellen blive taget mere grundigt op, og jeg vil foreslå, at vi i gruppen sammen finder nogle danske begreber at arbejde videre ud fra. Dette sker både for, at alle kan gøre processens enkeltdelen til deres egne og for at involvere gruppen på en måde, som både kræver sansning og intellektuelt arbejde. Samtidig bliver der her anledning til at foretage de første meningsforhandlinger, som vi senere skal arbejde videre med, om end i andre sammenhænge. Herved er det min antagelse, at gruppen kan nå dialogfasen (felt 3, jf. skemaet p. 12), som senere vil kunne blive indgangsporten til presencing tilstanden (felt 4).

⁶ For nærmere forklaring kan henvises til min bog *Det imaginale livssyn* (2005)

Både den første seance og de følgende vil strække sig over ca. 4 timer, idet der også skal være plads til at tænke på kroppens behov for mad og drikke, samt hjernens behov for at slappe af – gerne uden for i lys og luft. Antallet af timer kan dog tages op til vurdering og ændres.

De efterfølgende tre seancer vil foregå med en uges mellemrum, herefter følger 4-5 seancer med 14 dages mellemrum. Herefter 8-10 seancer med ca. 1 måneds mellemrum. Forløbet kommer hermed til at strække sig over ca. 1 år. Herefter kan det aftales, om der er behov for flere møder.

En seance vil blive indledt med at dele personlige erfaringer og/eller tanker og ideer, som er opstået siden sidst. Dette gælder både for gruppemedlemmer og facilitator. Der er tale om en gensidig proces, som alle tager del i på lige fod. Herefter kan gruppen tage en problematik op, som synes mere væsentlig end andre. Dette kan ske gennem en forhandling ud fra felt 3, der måske fører til en presencing tilstand. Facilitator står som garant for, at processen bevæger sig ned ad mod presencing tilstanden og tager fat, hvis en af de tre 'indre fjender' begynder at præge forløbet, eller hvis samtalen begynder at glide op ad venstre side i U-modellen mod downloading.

Samtalerne suppleres med meditation og anden form for træning i 'indre stilhed'. Processen kan understøttes med musik og andre kunstneriske tiltag, hvori der indgår brug af farver og dufte, eller gruppen går en tur sammen for at lade sig heale af naturen. Man kan måske læse passager i bøger, som har påvirket en, eller man kan sammen se en film, som man taler om bagefter. Hvis der er interesse for det, kan man invitere en person, der kan instruere i ryg- eller fodmassage, eller som fx gennem dans kan bidrage til, at kroppen får lov til at udfolde sig i forløbet. Gruppens medlemmer inddrages løbende i processen og kommer med forslag til, hvad der for dem bidrager til, at de bevæger sig.

Med henblik på også at rette fokus mod samfundet kan man tage forskellige hertil relaterede emner op og tale om disse ud fra felt 3 eller 4, både for at skærpe opmærksomheden for, hvad der fx foregår på arbejdsmarkedet, og for at få øvelse i at anskue begivenheder, som påvirker ens dagligdag, ud fra en ny kontekst. Desuden antages denne øvelse at bringe den enkelte i bedre kontakt med, hvad han eller hun kan gøre for at udfolde den opdukkende fremtids impulser, - altså skabe en tydeligere forbindelse mellem vedkommendes arbejde og Arbejde.

Uanset emnet er det vigtigt, at alle gruppens deltagere under mødet får sat ord på fornemmelser og intuitioner, der måtte dukke op, da dette indikerer en bevægelse op ad U-modellens højre side, hvorved seancen kan afsluttes med en manifestation af den opdukkende fremtid. Der kan være tale om såvel individuelle som fælles handlinger, der skal iværksættes under seancen eller inden næste møde. Det er imidlertid en væsentlig pointe i *Theory U*, at de gode intentioner manifesterer sig i en konkret form, som Scharmer betegner en *prototype*. Det er således vigtigt at hindre de tre 'indre fjender' i at modarbejde processen og vide, at resultatet langt fra behøver være perfekt, men rummer et potentiale, som kan gavne en fremtidig virksomhed, hvad enten denne tager form af et konkret produkt eller viser sig som nye indsigter og handlinger.

Mellem seancerne vil der være mulighed for kontakt via internettet, hvor gruppemedlemmerne kan dele deres erfaringer, efterhånden som der er behov for det. Dette sker både for at bevare kontakten,

men også for at få hjælp til eller feedback på spørgsmål. Hertil kommer, at gruppens medlemmer opfordres til at etablere gode vaner ved fx at indføre en daglig praksis med meditation, mørkning eller anden form for stilhed. Det kan også være en god ide at føre en dagbog, så man kan holde øje med sin udvikling. Evt. mailudveksling kan herudover fungere som holdepunkter, man kan vende tilbage til og vurdere sin udvikling ud fra.

Det korte mellemrum mellem møderne i begyndelse af perioden skyldes nødvendigheden af at etablere en tryk og fast ramme, som efterhånden behøver mindre bekræftelse, hvorfor det i stigende grad overlades til det enkelte gruppemedlem at integrere sine nye indsigter og den nye handlingskontekst, som erfaringen af en presencing tilstand gerne skulle bevirke.

Evalueringsfase

Det antages, at den indledende erfaringsdeling i hver seance vil indeholde den mest værdifulde evaluering, idet der her vil fremkomme oplysninger, som viser, hvor den pågældende er i sit forløb, hvad vedkommende har taget til sig, og hvad vedkommende evt. mangler at tage fat på.

Processens særlige karakter vil gøre det lettere at sprogliggøre følelser og indtryk, som ellers ville have en tendens til at blive undertrykt. Samtidig vil det her i dette trygge forum være tilladt at berøre emner (tabuer), som man normalt ville vige uden om, ligesom facilitator vil kunne spørge ind til kropsudtryk (fx en bæven i stemmen eller et vigende blik), der kan antages at dække over en mening, som man måske af vane eller høflighed ikke ønsker at give udtryk for. Set ud fra dette perspektiv vil der foregå en løbende evaluering på flere planer, som processen retter sig ind efter eller griber fat i som en mulighed for at bearbejde usagte emner.

Hvad angår de målsætninger, som den enkelte udtrykte i starten af forløbet, vil disse jævnligt blive taget op og vurderet ud fra egne og resten af gruppens kriterier.

Hvad angår mig som facilitator vil jeg herudover qua en skærpet opmærksomhed over for medlemmernes udsagn bedømme, om disse peger i en retning, som tyder på, at der sker bevægelser i det praksisfællesskab, de fra starten ønskede at påvirke, og om de viser tegn på at være blevet velfunderede i deres nye identitet. Dette kan både ske ved at lytte til stemmeføring, til selve indholdet i deres beretninger og på mange andre, ofte subtile måder. Herudover vil jeg betragte forløbet som en stor succes, hvis et gruppemedlem selvstændigt kan anskue en begivenhed - i omgangskredsen eller på anden vis i samfundet - på en måde, som antyder at vedkommende er i stand til at tale fra felt 3 eller 4 i Scharmers model. Eller hvis vedkommende begynder at 'undervise' andre i sin nye anskuelsesform, - og gerne fortæller gruppen om det, som om det var den mest naturlige ting i verden!

Der vil være mange måder at evaluere forløbet på, - en god eller dårlig mavefornemmelse kan sommetider sige mere end mange ord. Det vigtigste her vil være en skærpet opmærksomhed over for alle tegn i en accept af, at disse ikke nødvendigvis bliver udtalt højt eller skrevet ned på et stykke papir.

Som et sidste led i processen kan det aftales, om gruppen skal fortsætte sit samarbejde under en eller anden form, idet internettet kan være en forholdsvis let måde at bekræfte relationen på, hvis man da ikke ønsker en mere fysisk kontakt fx ved et årligt møde. Scharmer er inde på (og det kan jeg personligt bekræfte), at det er forholdsvis let at knytte bånd igen selv efter en længere periode, hvis man sammen har gennemgået en proces som den ovenfor beskrevne.

Processen vil stille store krav til facilitator, som gerne skal være velbevandret i presencing tilstanden og turde involvere sig personligt, samtidig med at vedkommende kan bevare overblikket og have fornemmelse for de enkelte gruppemedlemmers sindstilstand.

Jeg har hermed afsluttet beskrivelsen af mit design af et lærings- og udviklingsforløb og vil nu runde projektet af med en sammenfatning og perspektivering.

Sammenfatning og perspektivering

I den teoretiske behandling af designet af et udviklings- og læringsforløb har jeg anvendt Etienne Wenger, Gregory Bateson, C. Otto Scharmer samt i mindre omfang Jank og Meyer, som på hver sin måde har bidraget til en belysning af min målsætning.

Med Wenger blev det muligt at forstå processen inden for en pædagogisk ramme som en etablering af et nyt praksisfællesskab, der gav målgruppen lejlighed til at undersøge og reflektere over personlige barrierer, som kunne hæmme eller forhindre den udvikling, de ønskede, for at kunne påvirke et praksisfællesskab, de allerede var medlemmer af, men som ikke længere anså dem som fuldgældige medlemmer. For hver af målgruppens medlemmer var det nødvendigt at ændre på visse konstituerende elementer i det eksisterende fællesskab, idet de ikke følte, at deres fremtidige liv ville være meningsfuldt, hvis de undlod at handle.

Samtidig med muligheden for at reflektere, blev der i det nye praksisfællesskab lejlighed til at stifte bekendtskab med en ny form for sindstilstand, presencing, hvis benævnelse C. Otto Scharmer er ophavsmand til. Konturerne af en ny ontologi og epistemologi blev tegnet og herefter kunne deltagerne på egen krop erfare, om de stillede forslag var interessante og måske også anvendelige. Da mange af de tanker, som præsenteres i *Theory U* er nye for de fleste, har jeg set mig nødsaget til at gå så meget i dybden, som den begrænsede plads tillader, for at udvikle en forklaringsramme for mit design, ligesom jeg i mit design har taget højde for, at også målgruppen havde behov for en decideret undervisning i teorien.

Gennem ophold og refleksion i det nye praksisfællesskabs trygge rammer, og gennem kontakten til et Selv blev det i processen muligt for medlemmerne at foretage de nødvendige ændringer for at gennemleve deres krise og komme til at opleve deres liv som meningsfuldt. Dette skyldes ikke mindst den nyligt opdagede evne til at forbinde selvet med Selvet og arbejdet med Arbejdet, som blev understøttet gennem hele processen ved forskellige aktiviteter på møderne og derhjemme mellem møderne.

Som det fremgår ovenfor, er der i mit design fokuseret såvel på ydre som på indre processer. Sidstnævnte endda som en proces mellem et selv og et Selv, altså en forståelse af et menneske som to. Dette aspekt vil sandsynligvis blive opfattet som kontroversielt mange steder. Det indeholdes således ikke i Wengers teori om praksisfællesskab, som jeg ikke desto mindre alligevel finder velegnet til mit formål, eftersom Wenger ikke opstiller krav angående, hvilke elementer, der kan anses som 'egnede' til at indgå i hans teori. Tværtimod ville han sandsynligvis betragte min anvendelse som et udtryk for, hvor vide rammer et praksisfællesskab kan have.

Med en indsigt i Scharmers *Theory U* kunne målgruppen således øve sig i at anskue verden fra et andet 'sted', en presencing tilstand, som måske kan anses som et bud på det, der i Batesons terminologi benævnes en Læring III. Ganske vist er der i presencing tilstanden langt fra tale om så drastisk en nedbrydning af selvet, som Bateson beskriver, men dette kan måske henføres til to årsager: for det første er der her tale om mentalt sunde og raske mennesker, som udviser stor selvstændighed og gerne vil bidrage til at forme deres eget liv, - og altså ikke mennesker, der er ramt af mental sygdom. For det andet foregår 'nedstigningen' til presencing tilstanden gennem nogle trin og i en understøttende gruppe, hvilket antageligt giver de pågældendes kognitive strukturer mulighed for at udvirke en fleksibilitet, som ikke skaber u hensigtsmæssige brud. Herudover kunne man forestille sig, at hvor Bateson henviser til en *permanent* Læring III, altså en form for læring, som indebærer en forandring i tænkemåden, som personen konstant befinder sig i og ikke kan undslippe, så er der med Scharmers anvendelse af presencing tilstanden kun tale om en *midlertidig* tilknytning.

Hvad angår den tidligere omtalte debat mellem på den ene side Glerup og Hermansen og på den anden side Keiding og Laursen, er det nu muligt at bevæge sig ned i felt 3 i Scharmers model og skabe en dialog mellem de to parter. Man kan således sige, at Glerup og Hermansen repræsenterer en forståelse af Læring III, som analog til en presencing tilstand, dvs. hvor der fokuseres på en *midlertidig* tilknytning, medens Keiding og Laursen nærmere forstår den som en *permanent*. Begge synspunkter kan være relevante, idet man med Scharmers model kan opfatte førstnævnte som en form for *prototype*, medens sidstnævnte (i de succesrige tilfælde) har taget 'fast' form og manifesteret sig i en tænkemåde, som ikke behøver at dykke ned igennem U'et for at blive aktiveret.

Som jeg opfatter presencing tilstanden – i hvert fald i det omfang den bruges til at bearbejde sin identitet – er der tale om et 'værktøj', som skal bruges med forsigtighed i mindre grupper og under overvågning af en kyndig person, der kan tage hånd om opståede problemer med 'indre fjender'. Det er altså ikke en undervisningsform, man skal tilstræbe i en skoleklasse, hvor det sandsynligvis vil være fint at arbejde på at nå felt 3, dialog-feltet, i Scharmers model og træne eleverne i at opnå kompetence i at arbejde ud herfra.

Rent didaktisk har jeg anvendt planlægningskemaet fra Jank og Meyer, og man kan måske diskutere, hvorvidt dette er i stand til at dække alle elementer i mit design. Det er således interessant at observere, at facilitator i forberedelsesfasen udelukkende henvises til at fokusere på hhv. at 'afklare *faglige* målformuleringer og om 'at kvalificere *faglig* kompetence'. Mht. at være facilitator på et forløb som det, jeg har behandlet her i projektet, mener Scharmer, at der må kræves en hel del, som rækker ud over intellektuelle evner og faglige kundskaber. I sit forsøg på at indsnævre, hvad der gør

det muligt for nogle at befordre en presencing tilstand hos en gruppe, har han derfor interviewet en række mennesker, som synes at være i stand til dette, og disse understreger, at det ikke så meget handler om, *hvad* facilitator kan, men *hvem* han/hun er, hvilket synes at pege på nogle *personlige* karakteristika, som ikke ekspliciteres.

Hvad vi får oplyst er, at der er tale om en tilstand, der ligger uden for sprogets rækkevidde, - en tilstand, der ikke kan fattes af intellektet, men som må *erfares personligt* gennem sansning. Hvordan dette kan ske, synes forskellige åndstraditioner, fx hinduismen, buddhismen og mystikken, at give retningslinjer for, men samtidig bliver det også klart, at vi bevæger os ind på et område, som normalt ikke betrædes i hverken uddannelsessystem eller erhvervsliv, men som Scharmer måske gør det 'legalt' at begynde tale om og anvende.

Herudover kan man sige, at hvis det, som Bateson mener, er korrekt, at den største opgave for menneskeheden er at udvikle en ny tænkemåde, og hvis denne kan forstås i lyset af hans beskrivelse af en Læring III som et niveau, der er *kvalitativt* forskelligt fra en Læring II, og dermed måske kan henvise til et 5-dimensionelt i stedet for et 4-dimensionelt verdensbillede (hvilket bl.a. den engelske religionsforsker John Hick argumenterer for) ja, så kunne Scharmers forslag være et skridt i den retning.

En udvikling, som kan føre udforskningen af netop dette område videre, vil naturligvis indebære, at forskerne oftere bevæger sig fra felt 1 og 2 i Scharmers model ned i felt 3 og 4. I den forbindelse kan man forestille sig, at der vil være mange opgaver at tage fat på inden for det pædagogiske og det didaktiske område, for hvordan får man det 'nye' felt 4, implementeret i teorier og modeller?

Heri vil der uden tvivl ligge en stor udfordring, som bl.a. ser ud til at kræve forandringer i nogle helt basale konstituerende elementer i den pågældende forskers identitet, således at vedkommende kan påvirke det praksisfællesskab, som forskningsfeltet udgør, og som iflg. Scharmer ville have glæde af at foretage en vending af 'kopernikansk' dimension ved i langt højere grad at tage imod de impulser, der tilbydes af den opdukkende fremtid, i stedet for at basere sig på fortiden.

Hermed bliver det også af stor betydning, at langt flere end min målgruppe gennemgår en proces, som skaber større sammenhæng mellem selvet og Selvet, - mellem arbejdet og Arbejdet.

Litteraturliste

- Bateson, Gregory *'Steps to an ecology of mind'*
The University of Chicago Press, 2000
- Gleerup, Jørgen *'Den lærende skole – "lærer for sjov"'*
Skolen som lærende organisation (i kompendium)
- Hermansen, Mads *'Læringens Univers'*
Forlaget Klim, 3. udgave, Århus, 1998
- Hick, John *'Den femte dimension'*
Samlerens Forlag, 2001
- Jank, Werner, & Meyer, Hilbert *'Didaktiske modeller, Grundbog i didaktik'*
Gyldendals Lærebibliotek, 2006
- Keiding, T.B. & Laursen, Erik *'Interaktion og læring'*
Unge Pædagoger, København, 2005
- Scharmer, C. Otto *'Theory U'*
The Society for Organizational Learning Inc.
Cambridge, Mass., 2007
- Wenger, Etienne *'Praksisfællesskaber'*
Hans Reitzels Forlag, København, 2004
- Ølgaard, Bent *'Kommunikation og økomentale systemer – ifølge Gregory Bateson'*
Akademisk Forlag, 1991