

Benedicte Madsen

Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, Nobelparken, Jens Chr. Schous Vej 4, 8000 Århus C

Tlf: 8942-6650, e-mail: benedic@psy.au.dk

Og Konsulenthuset Key2See, Frederiks Allé 112B, 8000 Århus C. Tlf. 8612 6260

# **Aktionslæring som professionspædagogisk metode**

**Anden rapport om VIAs AL-model og dens teoretiske grundlag**

**Af Benedicte Madsen**

**August 2008**

$$\Delta L = P + Q(A, L) + R$$

## INDHOLD

### **1. Indledning side 4**

- 1.1 VIAs AL-program
- 1.2 De to rapporter
- 1.3 En kommende bog

### **2. Hvad er aktionslæring? side 7**

- 2.1 Definitionsproblemer
- 2.2 VIA-modellen: en første indkredsning
- 2.3 AL-formlen
- 2.4 Det særlige ved VIA-modellen
- 2.5 En modvægt mod samfundets individualisering

### **3. Illustrativt eksempel: samtale i en læringsgruppe side 16**

- 3.1 Konteksten
- 3.2 Kontrakten kommer i hus
- 3.3 Undersøgelsen går i gang
- 3.4 Plads til det reflekterende team
- 3.5 Samtalekonsulent og aktør fortsætter
- 3.6 Samtalen rundes af
- 3.7 Fælles refleksioner

### **4. Hvilke slags handlinger og projekter? side 22**

- 4.1 Aktionsprojekter og personlige udviklingsprojekter
- 4.2 Individuelle og kollektive projekter
- 4.3 Yderligere kriterier

### **5. Hvilke former for læring? side 26**

- 5.1 AL som erfaringslæring
- 5.2 Læring som omlæring
- 5.3 Individuel og organisatorisk læring
- 5.4 Lære-at-lære og andre slags metalæring

## **6. Læring og refleksion side 33**

- 6.1 Læringsgruppen som dialogisk rum
- 6.2 Handling, beretning og refleksion
- 6.3 Kritisk læring og refleksion

## **7. Hvordan kan en læringsgruppe fremme læring? side 41**

- 7.1 Feedback
- 7.2 Perspektivudvidelse
- 7.3 Læring via andres erfaringer
- 7.4 Kombination af tryghed og udfordring

## **8. Danske case-eksempler side 44**

- 8.1 Eksempel fra skoleverdenen: KLEO-modellen
- 8.2 ActionLabs

## **9. Sammenligning med laboratoriemetoden og Tavistock-konferencen side 48**

- 9.1 Historie
- 9.2 Formål
- 9.3 Det midlertidige læringssystem
- 9.4 Design
- 9.5 Arbejdet basisgrupperne
- 9.6 Sammenligninger med AL

## **Referencer side 57**

## 1. Indledning

Denne Rapport-2 er skrevet som en fortsættelse af *Rapport om JCVUs Aktionslærings-program - det første år: 2006/2007* (Madsen 2007), der i det følgende vil blive omtalt som Rapport-1. Til og med 2007 udvikledes programmet i JCVU-regi, nærmere bestemt i Uddannelses- og Udviklingsafdelingen under Jysk Center for Videregående Uddannelser. Ved årsskiftet 2007/08 fusionerede JCVU og en række lignende centre samt enkeltstående professionsskoler, og resultatet blev VIA University College. Efter fusionen er AL-programmet blevet forankret i VIAs Efter- og Videreuddannelsesdivision/Kompetenceafdelingen.

Programmet sigter mod at udvikle en lokalt tilpasset version af Action Learning, på dansk AktionsLæring (AL). Tidligere talte vi om en JCVU-model, nu er den omdøbt til 'VIA-modellen'. Selve modellen er beskrevet i afsnit 2 nedenfor.

### 1.1 VIAs AL-program

Rapport-1 præciserede fem formål med AL-programmet:

1. Udvikling af deltageres organisatoriske tilknytning og samarbejdsrelationer
2. Kompetenceudvikling for deltagerne vedr. teori-praksis samspillet i almindelighed og AL-metoden i særdeleshed
3. Udvidelse og kvalificering af JCVUs (nu VIAs) kompetence- og opgavefelt
4. Lokal vidensproduktion i form af metodeudvikling hen mod et tilpasset AL-koncept, der kan bruges internt i organisationen og "sælges" ud af huset. Her kan der skelnes mellem tre regier: dels grunduddannelserne, dels diplomuddannelserne og andre former for efter/videreuddannelse, dels de dele af arbejdslivet som stedets konsulenter samarbejder med nu og i fremtiden.
5. Mere almen vidensproduktion, dvs. forskning vedrørende AL og teori-praksis relationen i pædagogik og konsultativt arbejde

I mellemtiden er der kommet større fokus på AktionsLæring som metode til professionel udvikling, altså på AL som en *professionspædagogisk metode*. Det er særligt nærliggende, hvor deltagerne tilhører samme profession, eksempelvis lærere, pædagoger, sygeplejersker eller ergoterapeuter, hvad enten nu AL foregår inden for en given institutions rammer eller som mere løst efter- og videreuddannelsesaktivitet. Det er ligeledes nærliggende for studerende på tilsvarende uddannelsessteder. Og det passer som fod i hose til de senere års udvikling frem mod uddannelse af professionsbachelor på professionsskoler inden for store enheder a la VIA, hvor der jo i øvrigt også foregår professionsorienteret udviklingsarbejde.

Programmet er initieret og administreret af *AL-gruppen*, hvis oprindelige medlemmer alle havde rod i JCVU. Gruppen har hidtil organiseret sig med en *storgruppe* og en *styregruppe*. Storgruppen har bestået af samtlige deltagere i projektet; i tidens løb er der sket udskiftninger, men antallet af aktive deltagere ligger fortsat omkring 15 personer (på papiret lidt flere). I efteråret 2007 skete der en

reorganisering af den oprindelige kernegruppe på 7 personer; nu hedder den Styregruppen og omfatter lidt færre personer. Kirsten Aagaard er afgået som koordinator og erstattet af Marianne Thrane.

Fra august 2007 til august 2008 har der været afholdt syv styregruppemøder: 04.09, 04.10 og 27.11.2007 samt 19.02, 22.04, 30.05 og 25.08.2008 (så vidt jeg ved har gruppen holdt yderligere 1-2 møder af ad hoc-karakter). Desuden seks storgruppemøder: 08.08, 27.09 og 01.11.2007 samt 23.01, 11.03 og 07.05 2008.

Som led i den videre udvikling og formidling af modellen indkaldte AL-gruppen til en *Aktionslæringsdag* for interesserede kolleger rundt omkring på VIAs mange uddannelsessteder. Dagen blev afholdt den 13. maj 2008 og havde ca. 46 tilmeldte (lidt færre faktiske deltagere). Formålet var ”at videregive og drøfte erfaringer og muligheder for anvendelse af AL metoden i undervisning og konsulentarbejde i VIA samt danne netværk til udvikling og kvalificering i brug af metoden”. Det er aftalt, at der holdes en opfølgingsdag den 9. december 2008.

Styregruppemøderne har bl.a. været brugt til at følge op på nogle af de udfordringer, Rapport-1 skitserede, og på at forberede AL-dagen i maj. Også flere af storgruppemøderne har bidraget til planlægningen af majdagen. Ellers har disse 4-timers møder kørt som en fortsættelse af den måde, der blev arbejdet på i 2006/07, og det vil bl.a. sige, at 2 timer per møde normalt har været afsat til, at deltagerne arbejdede efter AL-principperne med egne projekter.

## **1.2 De to rapporter**

Til støtte for programmet blev jeg i december 2006 tilknyttet som ekstern konsulent, blandt andet med den opgave at stå for skriftlig erfaringsopsamling fra udviklingsarbejdet.

Efter færdiggørelsen af Rapport-1 i juli 2007 forlængedes min kontrakt med AL-gruppen. Jeg har fortsat deltaget i alle styregruppe- og storgruppemøder, og der blev afsat 20 honorerede timer til nye skriftlige bidrag fra min side. I den forlængede kontrakt skelnes der som noget nyt mellem en honoreret konsulentdel og en uhonoreret aktionsforskningsdel. Forskningsdelen muliggøres af, at jeg bruger en del af min universitære forskningstid i AL-sammenhæng.

Hvad forskningen angår, var det oprindeligt tanken at igangsætte tre casestudier i efteråret 2007, alle i forhold til gruppe-medlemmers AL-projekter. Denne empiriske del har dog ikke fået det omfang, jeg havde forestillet mig. Et af de tre studier måtte opgives, og de to andre bliver sandsynligvis ikke rapporteret på anden måde end som interne notat til de ansvarlige konsulenter (case-tanken lever dog videre i bogprojektet, jf. afsnit 1.3). Til gengæld har jeg anvendt en del af min forskningstid på Rapport-2; dens tilblivelse skyldes 1 del honoreret og 3 dele ”fri” tid.

Sigtet med Rapport-1 var at beskrive programmets idé, opbygning og hidtidige forløb og desuden at dykke ned i centrale temaer for derved at understøtte det videre udviklingsarbejde. Som jeg skrev dengang: ”Teksten kan ses som et skridt på vejen mod en mere omfattende formidling af

udviklingsarbejdets resultater: dokumentation af forløb og resultater, teori-relateret og udformning af praktiske metodeanvisninger". Rapport-2 er endnu et skridt på denne vej. Rapport-1 havde afsnit om programmets organisering, kontraktredskabet, de forskellige konsulentroller, reflektør-rollerne, de praktiske projekter, læringsaspektet og etikken. Et afsluttende afsnit forholdt sig til udfordringerne i programmets næste fase. Rapport-2 skal ses som et supplement og som et yderligere bidrag til programmets vidensproduktion.

Hvor Rapport-1 lagde stor vægt på modellens *Hvordan* og her især principper og redskaber for den såkaldte samtalekonsulents rolleudførelse, handler Rapport-2 nok så meget om modellens *Hvad*: hvad menes med AL, både generelt og i VIA-aftapning? Hvilke elementer indgår i VIA-modellen? hvilke variationer er mulige? Og ikke mindst: hvad viser der sig, når man sammenligner med AL-litteraturen generelt og med beslægtede metoder og koncepter? Desuden er den professionspædagogiske vinkling kommet til som noget nyt.

Hvad mine erfaringskilder angår, bygger Rapport-2 på syv slags:

- a. Mine egne håndskrevne notater fra kerne/styregruppemøder og stormøder i perioden august 2007 til og med maj 2008
- b. Tilsvarende fra den omtalte AL-dag 13. maj 2008.  
Jeg selv deltog med et oplæg og som tovholder for en formiddags- og en eftermiddagsgruppe. Det er aftalt, at der holdes en opfølgingsdag den 9. december 2008. Oplægget bestod i en fremlæggelse af den case, som gengives i afsnit 3.
- c. Andres mødereferater, bl.a. dem som er skrevet af mine praktikanter Christel Merlin og Sidse Reinvard.
- d. Skriftligt materiale, især et powerpoint-materiale, udformet af Styregruppen og fremlagt på AL-dagen i maj
- e. Data fra de to casestudier, som jeg påbegyndte i efteråret 2007  
Jeg har interviewet de to case-ansvarlige (begge medlemmer af AL-gruppen) og observeret en AL-seance i ét af projekterne. Dette materiale er anvendt i det følgende, men af anonymitetshensyn har jeg sløret både hovedpersonernes identitet og deres respektive rekvirenter.
- f. Ikke-nedfældede erfaringer fra perioden

Det skal tilføjes, at jeg selv indtil videre har fået langt bedst føling med de dele af AL-programmet, som vedrører organisationsudvikling og efter/videreuddannelse, mens jeg ikke har så tydelige indtryk af AL anvendt på grunduddannelses-området. Det opfatter jeg som en svaghed ved rapporten.

### 1.3 En kommende bog

I to omgange har udkast til Rapport-2 været drøftet og kommenteret, først 30.07 med Marianne Thrane og dernæst 25.08 med hele styregruppen. Der er enighed om at arbejde frem mod en bogudgivelse, som kombinerer og udbygger Rapport-1 og -2. Hovedforfatter vil være undertegnede, men der vil sandsynligvis være bidrag fra alle i Styregruppen: Finn Salbøg Birkelund, Søren Witzel Clausen, Kjeld Sten Iversen, Jørgen Svanholt og Marianne Thrane. Rapporteringspræget skal væk,

nu handler det om at præsentere slutproduktet af AL-gruppens udviklingsarbejde og mit eget bidrag som aktionsforsker. En foreløbig plan:

*Indledning* – om ALs videre perspektiver i dagens og morgendagens samfund samt nogle overvejelser over betydningen af professionspædagogik

*Del I* – om VIA-modellen, skrevet mere eller mindre i kagebogs-stil, også med inddragelse af erfaringer fra AL-litteraturen generelt.

*Del II* – med case-eksempler og sammenligninger. Styregruppens medlemmer skriver case-eksemplerne, bygget over deres egne projekter. Desuden indgår afsnit 8 og 9 fra Rapport-2; sidstnævnte sammenligner med laboratorimetoden og Tavistock-konferencen, og der er planer om også at skrive afsnit som sammenligner AL med hhv. supervisionsgrupper og projektpædagogik.

*Del III* – om det teoretiske grundlag: Aktionsaspektet, den udspørgende undersøgelse, Læring og refleksion, kontraktredskabet, konsulentroller og samt hvorfor brugen af reflekterende teams er så givtig.

Styregruppen afgør publiceringsstedet. I skrivende stund er der ikke besluttet en deadline.

## **2. Hvad er Aktionslæring?**

Action Learning, på dansk AktionsLæring og forkortet AL, har sin oprindelse helt tilbage i 1930'erne, hvor den britiske atomfysiker Reg Revans begyndte at interessere sig for ledelsesudvikling og formulerede en "pædagogisk filosofi", som han døbte Action Learning<sup>1</sup>. Og som Alan Mumford slår fast i sit review fra 1997, så handlede hovedparten af den eksisterende AL-litteratur på daværende tidspunkt stadig om lederudvikling. Dog er metoden udvidet til organisationsudvikling i bredere almindelighed samt visse former for efter- og videreuddannelser.

### **2.1 Definitionsproblemer**

AL-gruppen og jeg selv har gjort mange forsøg på at fastlægge, præcist hvordan AL skulle forstås. Ikke overraskende, det er nemlig almindelig kendt, at metoden er vanskelig at definere. Krystyne Weinstein (2008:59+96) sammenligner med et gourmet-måltid: man skal opleve det for rigtig at fange essensen; men hun oplister en række ingredienser i "retten", bl.a. engagement, tillid, omsorg,

---

<sup>1</sup> Ofte dateres starttidspunktet senere, men iflg. Pedler (1997a:xxvi) skrev Revans sin første artikel om emnet i 1937. Jeg har dog ikke kunnet finde en egentlig reference. Mumford (1997a) er blandt dem, der betragter Revans' bidrag som 'en filosofi'. Det minder mig om organisationspsykologen Edgar Schein, der i sine værker om proceskonsultation valgte at afgrænse feltet som en særlig filosofi snarere end at udpege definerende teknikker (se Schein 1999).

støtte, udfordring, risiko, spørgende holdning, lytten og god tid. Måske har denne begrebsmæssige flygtighed bidraget til, at metoden som sådan har vist sig alt andet end flygtig:

”The wisdom of seeking to attach a fixed meaning to the term ‘action learning’ is a contentious issue – confining action learning within a potentially limiting definition risks the danger of limiting it to its current form or context. It is significant that in all his writings on action learning, Reg Revans never gave an authoritative definition of action learning. On the other hand, Revans was very clear about what action learning is *not*” (Simpson & Bourner 2007:173).

Penny Simpson & Tom Bourner (ibid.:175) refererer Mike Pedler for det synspunkt, at fokus på ALs filosofi snarere end på den konkrete praksis nok har beskyttet metoden mod at forsvinde som et rent modefænomen. Pedler selv siger:”By resisting any given form or technique, Action Learning must always re-invent itself” (1997b:61).

Visse steder afgrænses aktionslæring meget bredt, som her i Peter Larsson (1987:13-14): ”Action learning er et sammenfattende begreb for den pædagogiske metode, som også kendes under betegnelserne handlingsorienteret indlæring, hverdagslæring eller erfaringspædagogik”. Men som regel er det vigtigt at fastholde, at nok er AL et eksempel på erfaringspædagogik, men at der findes mange former for erfaringspædagogik, som er anderledes end AL. Den opfattelse har tilslutning fra AL-gruppen og mig selv.

Som citeret ovenfor var det magtpåliggende for Revans at præcisere, hvad AL for ham at se *ikke* var. Det samme er temaet i Simpson & Bourners artikel. Men de slår sig ikke til tåls med den rent negative afgrænsning. ”Learning more about what action learning is *not* helps to clarify what it *is* and where its current boundaries lie” (ibid.:182-3). De undlader selv at komme med en positiv afgrænsning, men anbefaler at folk inden for feltet opererer med mere personlige – jeg ville kalde det lokale - definitioner.

Denne anbefaling svarer til VIA-gruppens måde at arbejde på. I næste afsnit skal vi se på den lokale afgrænsning, som gruppen og jeg selv - indtil videre - er kommet frem til.

## 2.2 VIA-modellen: en første indkredsning

Nedenstående indkredsning bygger videre på et powerpoint-materiale udarbejdet af AL-gruppemedlemmerne Jørgen Svanholt og Marianne Thrane til brug på føromtalt AL-dag i maj 2008. Et udkast var forudgående blevet grundigt diskuteret på storgruppemødet 07.05.08. Jeg har tilladt mig en del præciseringer og justeringer.

1. *AL er læring i fællesskab, gennem udspørgende undersøgelse og refleksioner i forhold til deltageres aktioner (projekter, handlinger, praksis, eksperimenter) og organiseret i særligt rammesatte læringsgrupper med frivillig deltagelse.*

*Frivilligheden i deltagelse fremhæves overalt i AL-litteraturen, men kan ikke altid være 100%. Bl.a. kan det være vanskeligt at gennemføre i grunduddannelsesregi; det er noget, der vil blive behandlet mere indgående i den kommende bog.*

*Ideelt set skal handlingerne være afprøvende, eksplorative, eksperimenterende – i tråd med Revans' naturvidenskabelig baggrund; men denne parameter kan variere, se afsnit 4.4.*

2. Noget af det særlige ved AL-metoden er en personlig **forpligtethed over tid** samt **støtte og udfordring** fra ligestillede deltagere, der befinder sig i sammenlignelige arbejds- eller studiesituationer.

*Ideelt set skal læringsgruppens sammensætning være uændret hen over AL-forløbet, men også her gives der plads for variationer.*

*Koblingen mellem støtte og udfordring behandles i afsnit 7.4.*

3. Aktionerne relaterer sig til praktisk opgaveløsning, som deltagerne over tid er forpligtet på i kraft af deres funktioner på arbejdspladsen og/eller som kursister eller studerende. Der er tale om **real-life og real-time projekter**<sup>2</sup>, som skal være uden forhåndsgivne løsninger og gerne også udfordrende. Disse projekter udgør det primære læringsmedie.

*Som vi skal se i afsnit 7, er også processerne i læringsgruppen et vigtigt læringsmedium.*

*I visse tilfælde kan man kun tilnærme kravet om 'real-life', se afsnit 4.3.*

4. Som udgangspunkt er projekterne **individuelle**. Med særlige tilpasninger kan der godt arbejdes med **gruppeprojekter**, dog stadig med vægt på individuel læring.

*Se også afsnit 4.2.3. En lidt speciel variant er, når der er fokus på kollektiv læring, jf. afsnit 5.3.*

5. Et AL-forløb kan evt. suppleres med mere traditionel undervisning, men det er ikke en forudsætning.

6. Der er altid to slags resultater af et AL-forløb: **handlingsresultater** og **læringsresultater**. Handlingsresultaterne vedrører berørte parter i læringsgruppens omgivelser.

Læringsresultaterne vedrører først og fremmest den enkelte projekt-ejer, men også læringsgruppen som helhed, samt muligvis de(n) organisation(er), som deltagerne er medlemmer af.

7. *Resultatet af AL-aktørens handlinger kan meget vel være, at omgivelserne lærer noget, og udvikler sig; her som på så mange andre punkter kan man anskue AL-programmer som kinesiske æsker.*

8. VIA-modellens rammesætning omfatter tre slags roller: **aktør**, **konsulent** (ramme- hhv. samtalekonsulent) og **reflektør**. Desuden opereres der med forskellige faseopdelinger.

9. *Disse elementer er behandlet grundigt i Rapport-1, se også afsnit 2.4 nedenfor.*

---

<sup>2</sup> Både 'real world' og 'real time' er vendinger, som Revans anvender, se f.eks. 1998:10+15, uden at han dog sammenstiller dem, som jeg her gør.

10. Overordnet er modellen handlingsorienteret, samtidig med at der lægges stor vægt på refleksion. **Aktion og læring skal balancere.**

Hvad sidstnævnte balance angår, var der en tendens i starten af VIA-modellens udvikling til at overbetone aktionsaspektet og forsømme læringsaspektet. Det er ikke helt usædvanligt, i sin gennemgang af AL-litteraturen konstaterer Alan Mumford, at "the balance between Action and Learning seems to have tilted towards the former because of the excitement generated in both educators and managers by the idea that a learning programme can involve effective action" (1997b:377).

### 2.3 AL-Formlen

Reg Revans (se 1998:4) opererede med noget han kaldte en læringsligning:

$$L = P + Q.$$

Q står for "questioning insight" og "quest for insight", altså læring og indsigt opnået som følge af et undersøgende, udspørgende og udforskende forhold til den givne sag. I en AL-læringsgruppe er kollegernes vigtigste redskab netop spørgsmål. Revans bruger vendinger som, "those fresh questions likely to open up promising avenues of enquiry" (p. 13) og "the essence of Action Learning is to pose increasingly insightful questions from an origin of ignorance, risk and confusion" (ibid.). Han understreger, at spørgsmålene skal være *nye* (Revans 1997:7), idet han dog også lægger vægt på alle hv-spørgsmålene (hvad, hvornår, hvordan, hvorfor), og de er jo næsten lige så gamle som sproget selv.

P står for den slags viden som følger af planlagt (programmed) undervisning; underviseren er eksperter, som mere eller mindre har svarene på forhånd. Ifølge Revans er P'et ikke på banen i Action Learning, mens Q'et er altafgørende.

I Rapport-1 byggede jeg videre på Revans' formel. Jeg tilføjede R for refleksion, fordi VIA-modellen og snart sagt den samlede AL-litteratur lægger stor vægt på dette element - også Revans selv: "Projects for action; sets for reflection ... The set has been deliberately contrived so that managerial reflection can play upon the action of yesterday and anticipate the action of tomorrow" (1978:79; 'set' står for læringsgruppe). P'et blev stående, fordi man i VIA-modellen var optaget af at fastholde muligheden for mere traditionel undervisning, bl.a. for at fremme forbindelsen mellem teori og praksis.

Den udvidede formel lød oprindeligt som følger:  $L = P + Q(AL) + P$ . Det første L står for den læring, som er det samlede resultatet af et AL-forløb. L'et i parenteser er den læring, som resulterer fra den udspørgende praksis (Q) i læringsgruppen, idet mange af spørgsmålene her drejer sig om, hvad personen har lært via sit projekt (A). Hvor P og Q i Revans' ligning markerer læringsresultater, svarer de i min formel til de *ingredienser*, der bidrager til læringen. Efter Rapport-1 er der sket enkelte justeringer i formelen, som nu ser sådan ud:

$$\text{AL-formlen: } \Delta L = P + Q(A,L) + R$$

Det lille komma mellem A og L i parenteser er tilføjet for en ordens skyld. Desuden er delta'et kommet til på forslag af et medlem af AL-gruppen. Det henviser til, at ingen læring – i hvert fald ikke den slags som forekommer i en AL-sammenhæng – er absolut ny, der er altid tale om en *tilvækst* i læringen, hvilket det græske bogstav henviser til. ”Tilvækst” skal ikke kun forstås kvantitativt, men også kvalitativt: de vigtigste læringsformer i AL vedrører nemlig *om-læring* – det vender jeg tilbage til i afsnit 5.2.

Den udvidede formel var resultat af mit konsultative arbejde med VIA-modellen og ikke noget, jeg havde læst mig til. Derfor blev jeg glædeligt overrasket, da jeg senere erfarede, at Krystyna Weinstein (2008:73) havde udviklet en næsten identisk formel:  $L = P + Q + A + R$  (i den danske oversættelse er Q erstattet med U, U for udforskning). Hun gør også opmærksom på, at hver af os går rundt med vores eget indvortes P – man kunne kalde det vores praksisteori - og at dette altid vil spille med i aktionslæring. Lidt i stil hermed foreslår Mumford (1997b; 2006) en variant af formelen, som tydeliggør, at læring er en kontinuert og iterativ affære, hvor Q såvel som P altid indgår. Han mener også, at man i beslutningen om P's indhold må være lydhør over for de behov, som viser sig i selve AL-arbejdet.

A-, L- og R-elementerne uddybes i afsnit 4-7. Q-elementet og muligvis også P vil få et særskilt afsnit i den kommende bog.

## 2.4 Det særlige ved VIA-modellen

Der er klare lighedspunkter på tværs af de i øvrigt ret forskellige måder, Action Learning praktiseres på rundt omkring i verden. Det fælles er, at der lægges stor vægt på gruppens støtte til aktørers refleksioner over de udfordringer, som de møder eller direkte opsøger gennem deres handlinger/projekter i ”real world and real time”. Eksempel:

”Action learning is a continuous process of learning and reflection, supported by colleagues, with an intention of getting things done. Through action learning individuals learn with and from each other by working on real problems and reflecting on their own experience” (McGill & Beaty 2001:11).

Således også i VIA-modellen. Men på nedenstående punkter forekommer den at være særlig – idet der er rum for en del mere variation, end det her ser ud til:

1. *Dækningsområde*. VIA-modellen er ikke kun beregnet på organisations-, leder- og teamudvikling og som en form for on-the-job training, men kan også anvendes som metode i grunduddannelser og mere traditionelle efter/videreuddannelser.

2. *Praksis og projekter.* Der skelnes mellem daglig praksis, aktionsprojekter og personlige udviklingsprojekter.
3. *Terminologi.* Terminologien er karakteristisk, specielt ”læringsgruppe”, ”aktør”, ”konsulent” og ”reflektør” samt sondringen mellem ”ramme- og samtalekonsulent”.
4. *Samtalen mellem aktør og samtalekonsulent er i centrum.* Den centrale proces i læringsgruppen er en samtale mellem to personer: aktør og konsulent. Undervejs har de andre gruppemedlemmer (reflektørerne) i perioder sekundære, men betydningsfulde roller.
5. *Brug af reflekterende teams.* I de under pkt. 4 nævnte perioder vil reflektørerne typisk fungere som et såkaldt reflekterende team.
6. *Klar rammesætning.* Læringsgruppen i VIA-modellen er mere stramt rammesat end man normalt ser.
7. *Brug af kontraktredskabet.* Vægten på rammesætning viser sig også i den systematiske brug af kontraktredskabet.
8. *Snævre tidsrammer.* VIA-modellen opererer af pragmatiske grunde med forholdsvis korte tidsintervaller til læringsgruppernes arbejde, ofte kun 2 timer.

Hvert af punkterne skal nu uddybes.

**ad 1: Dækningsområde.** VIA-programmets placering i et system bestående af professionsskoler gør det som nævnt indledningsvist oplagt at anvende AL som pædagogisk metode også ift. studerendes og kursisters læring. Hovedparten af AL-litteraturen retter sig mod ledelses- og organisationsudvikling og i nogen grad også mod efter/videreuddannelse.

**ad 2: Praksis og projekter.** Med støtte fra læringsgruppen formulerer hver enkelt deltager sit eget *personlige udviklingsprojekt*, dvs. planer for hvad vedkommende ønsker at lære via aktionsdelen. Denne aktionsdel kan enten være et udsnit af aktørens daglige praksis ”ude i verden”. Eller det kan være et egentlig projekt, og så kaldes det et *aktionsprojekt*; sagt på en anden måde: Udviklingsprojektet er begrundet i processerne i læringsgruppen, aktionsprojektet forløber i princippet uafhængigt af processerne i læringsgruppen (se eksemplet i afsnit 3 samt afsnit 4.2) I læringsgruppen får aktøren, gennem støttende og udfordrende processer, mulighed for reflekteret læring om sin praksis, hvad enten denne blot er ”daglig praksis” eller et mere afgrænset aktionsprojekt. Dernæst skal aktøren kunne gå tilbage og omsætte sin ny-erhvervede læring i forbedret praksis.

**ad 3: Terminologi.** Betegnelsen *læringsgruppe* svarer til ”learning set” eller bare ’set’, en sprogbrug der stammer helt tilbage fra Revans. Weinstein (op.cit.) taler i stedet om en ’Action Learning Group’ og Arnkjær et al. (2007) om et ’LearningLab’.

*Aktør*-betegnelsen er valgt for at understrege aktionsaspektet og ejerskabet. McGill & Beaty (op.cit.), McGill & Brockbank (2004) og Weinstein (op.cit.) taler om 'the presenter' (fremlæggeren). I versioner, hvor der ikke er fokus på rolleforskellene, henviser man blot til deltagere, gruppemedlemmer eller kolleger.

AL-modellen skelner mellem konsulenter på (mindst) to niveauer<sup>3</sup>. *Rammekonsulent* er den part, der har ansvar for forløbet i sin helhed – enten ved at have fået delegeret kompetencen fra en rekvirent eller ved selv - som kursusunderviser, lærer eller praktikansvarlig - at have ansvar for en pædagogisk aktivitet, hvor AL bruges som metode. Vedkommende er under alle omstændigheder en professionel part. Det er ikke altid at rammekonsulenten deltager i selve læringsgruppearbejdet, men hvis han/hun gør, vil det typisk være som *samtalekonsulent*. Denne rolle kan på den anden side også overlades til gruppen selv, som så kan sørge for at opgaven går på skift.

I AL-litteraturen skelnes der ikke så tydeligt mellem de forskellige roller. I øvrigt kaldes konsulentrolle i Revans, i McGill & Brockbank og Weinstein for 'facilitator', i McGill & Beaty for 'advisor' og i Arnkjær et al. for 'coach'. Revans (1998:12) har også den spøjse formulering, at gruppen i starten kan have behov for "some supernumerary" – i ordbogen oversat til reserve, ekstra, statist og sikkert svarende til en facilitator, der hurtigt skal gøre sig selv overflødig. Hos f.eks. Weinstein svarer facilitatoren mest af alt til det, som mange nu om dage ville kalde en proceskonsulent. I Plauborg et al.'s model (se afsnit 8.1) er der en fase, hvor ordstyreren fungerer som 'interviewer' – vedkommende er som regel en kollega, men *kan* også være en konsulent.

**ad 4: Samtalen mellem aktør og samtalekonsulent er i centrum.** Hvor de fleste andre AL-modeller indikerer, at hele resten af gruppen kan stille spørgsmål (Q) til aktøren, skilles processerne mere ad i VIA-modellen. 'Samtalen' henviser i VIA-modellen til en proces, der starter og slutter med snakken mellem aktør og konsulent (og mindst én gang giver plads til reflektørerne). Den tilsvarende delproces kalder Weinstein for 'fremlæggerens refleksionsrum'. Plauborg et al. taler om den didaktiske samtale, men i deres model udgør den en relativt mindre del af den samlede samtaleproces i gruppen, se afsnit 8.1.

**ad 5: Reflektører og reflekterende teams.** I og med præciseringen af de to hovedroller, aktør og samtalekonsulent, var der brug for at kunne kalde de øvrige gruppemedlemmer noget. Valget er faldet på 'reflektører'. Det skyldes, at disse ifølge VIA-modellen ikke deltager i den direkte udspørgning, men delagtiggør aktøren i deres refleksioner. Det sker typisk i en iscenesat form, som er inspireret af systemisk terapi, konsultation og coaching, nemlig 'det reflekterende team' (RT) (se især Andersen 1996). RT kan ikke selv bestemme, hvornår det får plads, det styres normalt af samtalekonsulent, men det kan også være nyttigt at lade aktøren få mulighed for at bede om en time-out for at kunne lytte til RT. I og gennem RT foregår en del af refleksionen (R).

---

<sup>3</sup> Sondringen mellem ramme- og samtalekonsulent er ny, den figurerede ikke i Rapport-1; her skelnedes der blot mellem konsulenter på forskellige niveauer. Noget tilsvarende kan siges om den sondring mellem ramme- og samtalekontrakt som introduceres i et af de næste punkter.

Uden at man direkte bruger denne betegnelse, genfindes lignende former i AL-litteraturen. I Plauborg et al.'s model vil "de andre" i gruppen periodevist have rollen som 'observatører'. Både Weinstein og McGill & Beaty nævner brainstorming eller diskussion, mens fremlæggeren lytter, men de understreger også, at det skal ske efter fremlæggerens udtrykkelige ønske. Til sammenligning er RT i VIA-modellen en del af den faste rammesætning, så man ikke skal tage stilling til fra gang til gang, om end deltagerne kan beslutte sig for forskellige variationer.

Desuden er der den særlige spilleregul for et reflekterende team, at medlemmerne skal tale sammen indbyrdes, uden øjenkontakt med hverken aktør eller samtalekonsulent. Erfaringen viser, at aktøren har lettere ved at tage feedback'en ind på denne måde, især hvis den har en udfordrende karakter. Af samme grund opererer AL-modellen med det hovedprincip, at samtalekonsulenten primært er støttende, mens RT primært er udfordrende; se også afsnit 7.4.

RT kan bruges på flere måder. Et proces-skifte kan vælges af konsulenten, hvis hun "møder muren" og ikke kan komme videre i samtalen – så kan hun f.eks. gennemsigtigt sige: *Jeg er kørt lidt fast, lad os se om det kan hjælpe af få RT på banen.* Man kan også tænke sig, at nogle af reflektørerne har fornemmet problemer, og når det bliver deres tur kommenterer de processen snarere end aktørens sag, f.eks. ved at en reflektør siger til de andre: *Jeg tror samtalekonsulenten er kørt fast, hvordan kan vi hjælpe hende?* eller endnu bedre: *Jeg spekulerer på, om aktøren får hjælp her.* Inden for VIA-modellen skal RTs fokus nemlig først og fremmest være på samtalens indhold og kun undtagelsesvist på processen.

**ad 6: Klar rammesætning.** En klar og måske endda stram rammesætning er dels en fordel for deltagerne, som er uvante med metoden, og dels kompenserer det delvist for AL-modellens forholdsvis snævre tidsrammer. Revans selv var vag omkring rammesætningen af læringsgruppen. Han mente nok at der kunne være brug for en facilitator lige i starten, men overlod allerhelst den interne organisering til gruppen selv og tænkte sig i det hele taget aktionslærings-programmer som udpræget lavstrukturerede. "Action Learning grupperne udnævner normalt ikke ordstyrere og tildeler ikke medlemmerne andre roller" siger Weinstein tilsvarende (op.cit.:103), idet hun dog senere (p.121) anbefaler en tidholder-rolle. I AL-modellen fungerer konsulenten – nogen gange rammekonsulenten, andre gange samtalekonsulenten – også som tidholder.

Helt usædvanligt er en stram strukturering dog ikke. "The structured process is often conducive to enabling a set member to learn, develop and change", siger Ian McGill og Anne Brockbank (2004:110), idet de citerer en anden AL-kilde for, at "one of the most powerful aspects of the Action Learning model is the clarity of roles, structures and timescales it provides. Its highly structured format often provides containment for the anxiety that is generated in the learning environment" (ibid.). I afsnit 7.4 vender jeg tilbage til rammesætningens betydning for trygheden for læringsgruppen.

**ad 7: Kontraktredskabet.** Karakteristisk for VIA-modellen er en systematiske brug af et kontraktredskab, som jeg selv har udviklet sammen med min kollega Søren Willert (se Rapport-1). Det centrale element er *det aftalte bevægelsesønske*. Og der skelnes mellem forskellige

kontraktniveauer, specielt *rammekontrakt* som redskab for rammekonsulenten og *samtalekontrakt* som redskab for samtalekonsulenten. Se Rapport-1 samt afsnit 3 nedenfor.

Weinstein refererer til de forskellige opfattelser, der florerer omkring nytteværdien af kontrakter og læringsaftaler; uden at det her skal uddybes mener jeg, at VIA-modellens kontraktredskab tager højde for de fleste kritikpunkter. Jeg er mere på linie med Larsson (1987), som går ind for klare og tydelige kontrakter for AL-kursusforløb – noget der kræver systematisk og grundigt arbejde. Christensen & Fløyel (1992) brugte begrebet uddannelseskontrakt nogenlunde svarende til rammekontrakt i et forløb under Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og fandt, at de deltagende lærere ikke brød sig om kontrakt-betegnelsen, mens aftale-betegnelsen var mere spiselig. VIA-modellen holder dog fast i kontraktbetegnelsen, bl.a. fordi det efterhånden er blevet gængs terminologi inden for det organisations- og professionsteoretiske felt.

**ad 8: Snæver tidsramme.** I de kursusforløb for svenske ledere, som refereres i Larsson (op.cit.), mødtes grupperne ofte flere dage i træk, fordelt over ½-1 år. Som et mere typisk eksempel kan nævnes Weinstein (op.cit.), der som det ideelle anbefaler, at en læringsgruppe mødes en hel dag om måneden gennem længere tid, og hun angiver mange gode grunde til dette princip. Også McGill & Brockbank (op.cit.:16) foretrækker langt, at der afsættes hele dage, men ved godt at man ofte søger at nøjes med halve dage. Som et absolut minimum mener de, at der skal afsættes ½ time til hver aktør, hvortil skal lægges ½ time til opstarten og ½ time til afslutningen. Med seks deltagere, som alle skal have plads, giver det 4 timer ekskl. pauser.

VIA-gruppens erfaring er, at en så omfattende tidsmæssig allokering som regel er urealistisk, ikke mindst i offentlige institutioner hvor det nu om dage opleves som belastende at skulle undvære medarbejderne i længere perioder. Satsningen på kortere seancer i læringsgrupperne er dog langt fra optimal, den er alene pragmatisk bestemt.

## 2.5 En modvægt mod samfundets individualisering

Da Revans ”opdagede” aktionslæringens kvaliteter inden for lederudvikling, var han oppe imod er herskende pædagogisk tradition, hvor traditionel en-vejs-og ovenfra-ned undervisning (P’et i formlen) blev forestået af etablerede eksperter. Hans mission blev at kritisere denne tradition og vise værdien af den ægte udspørgende forholdemåde (Q) fra ligestillede kolleger i forhold til det, der sker i det virkelige liv (A). Man kunne kalde det en bottom-up pædagogik.

Det opgør er der ikke mere brug for, i hvert fald ikke i nær samme grad. Revans’ synspunkt har vundet udbredt gehør, og ikke kun på grund af hans egen indsats, også mange andre tendenser har bidraget til en langt mere afbalanceret brug af top-down og bottom-up pædagogik og en langt større anerkendelse af erfaringspædagogik i dens mange forskellige afskygninger. I afsnit 9 præsenteres en helt anden tradition end Revans’ Action Learning: laboratoriemetoden og Tavistock-konferencen, der er næsten lige så gammel og ligeledes betjener sig af erfaringspædagogik. I den kommende bog vil AL ydermere blive sammenlignet med mere nutidige eksempler på pædagogiske traditioner i bottom-up kategorien: supervisionsgrupper og projektpædagogik.

Brudlinierne er i dag nogle andre. AL kan danne modvægt mod de omsiggribende tendenser til selvcentrering og individualisering, generelt i samfundet og specifikt inden for professionspædagogikken.

Mange nye tendenser på arbejdsmarkedet er udløbere dels af den generelle kompleksitetsstigning i samfundet og dels, sammenhængende hermed, af den vigende traditions- og autoritetsstyring. Ekspertsystemer er et af svarene på øget kompleksitet, men der er grænser for, hvor langt man kan nå ad denne vej. Det samme gælder traditionel efter- og videreuddannelse. Selvrefleksivitet og øget refleksiv kompetence er et af alternativerne, siger Hermansen, Løw & Petersen (2004).

AktionsLæring er en metode, som betjener sig af refleksion, og som derfor også må formodes at fremme deltageres refleksive kompetencer. AL lægger vægt på individuel beslutningskompetence, personligt ejerskab og den enkeltes professionelle udvikling. I den forstand er filosofien såvel som metoden i pagt med tidens trend.

Men på andre måder går den *imod* den individualiserende hovedtendens, nemlig ved at arbejde frem mod kvalitetsresultater og bygge på kollektivitet. Læringsresultater skal balancere med handlingsresultater ”ude i verden”. Den enkelte deltagers læring sker i en gruppesammenhæng, med hjælp fra ligestillede deltagere og med et læringsudbytte, også når man ikke lige selv indtager den varme stol. I nogle tilfælde arbejdes der endda med gruppeprojekter. I det hele taget fremmes gensidige, samarbejdende og sociale aspekter af læring. Læringen omfatter ikke kun personlige forholdemåder, deltagerne får tillige indblik i andre gruppemedlemmers praksis og lærer om de ydre vilkår for at realisere målrettede handlinger, herunder om de politisk-organisatoriske kontekster for ens forehavender. Deltagerne er forpligtede, ikke blot på sig selv, men også på de andre deltagere, på deres egen ageren i real-life-real-time, og på de mennesker som berøres af deres praksis og projekter. Ikke selv-centrering, men rettedhed både mod sig selv, de andre og det andet.

### **3. Illustrativt eksempel: Samtale i en læringsgruppe**

Her følger en forkortet, anonymiseret og kommenteret gengivelse af en faktisk samtale i en AL-læringsgruppe<sup>4</sup>. Hovedpersonen var Mette, som på daværende tidspunkt var i gang med et AL-projekt. Dette projekt arbejdede hun med i sin egen læringsgruppe. Dermed illustreres AL-modellen på to niveauer: Læseren får indblik i, hvad der kan foregå i en AL-læringsgruppe; og det projekt, aktøren reflekterer over med hjælp fra gruppen, er i sig selv organiseret efter AL-principper.

Den pågældende dag var der fire fremmødte i Mettes læringsgruppe. Jeg var ekstern observatør og gav bagefter feedback. Nedenstående bygger på mine håndskrevne notater. Forkortelserne viser sig bl.a. hver gang jeg skriver xxx; de har været nødvendiggjort af mine selektive notater, for da

---

<sup>4</sup> Nyttige forslag fra Kirsten Aagaard, en af initiativtagerne til AL-programmet, er indarbejdet. De to personer, som indgik i samtalens hovedroller, har accepteret den form, eksemplet har fået.

samtalen foregik, vidste jeg ikke, at jeg ville komme til at bruge den som case, og jeg havde mere fokus på processen end på indholdet.

Hvad konteksten for aktørens personlige udviklingsprojekt angår, har jeg i vid udstrækning ”digtet”, bl.a. ved at låne fra andre AL-projekter, jeg har kendskab til. Jeg har også ændret detaljer omkring den konkrete læringsgruppe, i den hensigt at kunne illustrere flest muligt af VIA-modellens ingredienser.

Kommentarerne er især møntet på rollen som samtalekonsulent samt på at udpege elementerne i formlen  $\Delta L = P + Q(A,L) + R$  (se afsnit 2.3). Som tidligere præciseret står A for aktion/handling/praksis/projekt, L for læring, Q for udspørgende undersøgelse, R for refleksion og P for planlagt undervisning.

### 3.1 Konteksten

Mettes projekt er et skoleudviklingsprojekt. Hun har valgt at bruge AL som metode i den teamudvikling, hun som konsulent er blevet rekvireret til at stå for. Hun arbejder dels med et lederteam, dels med et af skolens seks lærerteams.

De to teams har indvilget i at fungere som læringsgrupper. Hvert teammedlem har formuleret et *personligt udviklingsprojekt* i forhold til deres daglige praksis. Viceinspektørens projekt går f.eks. ud på, hvordan hun bedst kan støtte koordinatorene for skolens seks teams. Når tiden er afsat til læringsgrupper, arbejder de to teams med disse udviklingsprojekter, med Mette som konsulent. Mette holder også oplæg om team-organisering på en af skolens pædagogiske dage, altså svarende til formlens *planlagte undervisning = P*.

Følges terminologien fra afsnit 2, er Mette *rammekonsulent* på to niveauer: Dels for skoleudviklingsprojektet som helhed og dels for hver af de to teams. Desuden fungerer hun som fast *samtalekonsulent* i hver af teamene. Hun har lavet en *rammekontrakt* for forløbet i sin helhed samt særskilte rammekontrakter med hhv. leder- og lærerteamet, og hver gang hun gennemfører en samtale, laver hun en *samtalekontrakt* med den opgående aktør.

Skoleudviklingsprojektet er Mette *aktionsprojekt*, altså et forehavende som har sit eget liv uafhængigt af det, hun arbejder med i sin læringsgruppe (men jo ikke mere ”uafhængigt” end at hendes praksis forhåbentlig beriges gennem det, hun lærer om sig selv, projektet og skoleorganisationen gennem arbejdet i læringsgruppen). Ved opstarten af sidstnævnte formulerede Mette nogle tanker om, hvad hun godt vil lære af sit aktionsprojekt. Disse intentioner er nedskrevet på et særligt skema, som også resten af gruppen har i deres ringbind; det svarer til hendes *personlige udviklingsprojekt*. Et af punkterne er, at hun vil forsøge at være mere fremme i skoene, end hun plejer – det tror hun er godt både for projektet og hende selv. Et andet handler om, at hun gerne vil blive klogere på AL-metodens fordele og ulemper ved at gennemføre et forløb, hvor metoden anvendes i praksis.

I den konkrete seance havde man 2 timer til rådighed, og man indledte arbejdet med at afklare, hvem der ”havde noget” – ud fra det princip, at tiden ikke nødvendigvis skulle fordeles ligeligt på alle fire. Der var bud fra tre af de fire. Mettes projekt blev valgt som det første. I den efterfølgende samtale fik hun per definition rollen som *aktør*. Gruppen besluttede, at Jeppe skulle fungere som *samtalekonsulent* for Mette; i modsætning til de to resterende gruppemedlemmer havde han stor erfaring med samtalekonsulentrollen. De sidste to blev dermed *reflektører* og dannede *det reflekterende team* (RT). Man besluttede at følge princippet om, at samtalekonsulenten primært har den støttende funktion, mens RT primært skal udfordre aktøren (se afsnit 2.4 og 7.4). Der afsattes 25 minutter til selve samtalen og ca. 10 minutter til den efterfølgende fælles refleksion.

I forhold til den typiske praksis i VIA-modellen, hvor alle i en læringsgruppe skal have plads, er 25 minutter nærmest luksus. Selv er jeg talsmand for, at man hellere må bruge god tid på udvalgte projekter, end at man haster igennem med alle deltagere. Eller endnu bedre: udvide rammen fra f.eks. 2 til 3 timer per læringsgruppe-møde og gerne endnu mere (se også afsnit 2.4).

Nedenfor opdeles samtalen i fem faser efterfulgt af en afsluttende fælles-refleksion. Dette var ikke noget deltagerne selv besluttede, ekspliciteringen er sket post hoc. Faserne er på den anden side relativt typiske for den slags samtaler, som hidtil er foregået inden for VIA-modellens rammer.

### 3.2 Første fase i samtalen: Kontrakten kommer i hus

Som tidligere nævnt arbejdes der i VIA-modellen systematisk med kontraktredskabet. Centralt i dette står ”det aftalte bevægelsesønske”, jf. afsnit 2.4.

SAMTALEKONSULENTEN: HVAD ER DIT BEVÆGELSEØNSKE I DAG, METTE? HVAD VIL DU GERNE ARBEJDE MED I DEN NÆSTE HALVE TIME?

AKTØREN: JEG HAR BRUG FOR AT BLIVE AFKLARET PÅ, HVOR SKARP JEG SKAL VÆRE PÅ AL-MODELLEN I FORHOLD TIL DETTE FORLØB.

SAMTALEKONSULENTEN: GODT! SÅ DU VIL GERNE VIDE, HVOR ”FUNDAMENTALISTISK” DU SKAL VÆRE!? HVAD KAN JEG SKRIVE PÅ TAVLEN MHT. DIT BEVÆGELSEØNSKE? (han går til tavlen)

De finder i fællesskab frem til følgende formulering: *Hvor tro skal jeg være over for AL-principperne?*

Dette er bevægelsesønsket. Det virkede klagørende, at ønsket stod på tavlen, men man kan godt undvære dette element.

Strengt taget kræver en kontrakt, at samtalekonsulenten siger: Ja, det vil jeg godt hjælpe dig med – evt. efter at være kommet med sine egne forslag til en hensigtsmæssig formulering. Først da er der et *aftalt* bevægelsesønske, dvs. en *kontrakt*. Men denne del kan sagtens ligge underforstået, som i nærværende samtale.

Skønt det kun fremgår indirekte, er bevægelsesønsket *handlerettet*: hvordan skal Mette omsætte svaret på sit spørgsmål til konkrete handlinger i sit skoleudviklingsprojekt? Dette kunne med fordel have været ekspliciteret.

### 3.3 Anden fase: Undersøgelsen går i gang

SAMTALEKONSULENTEN: KAN DU UDDYBE –

Aktøren taler om sin ”udspændthed” mellem på den ene side at vise ALs værdi og på den anden side hensynet til deltagernes behov.

Herefter er der nogle udvekslinger mellem de to, hvor samtalekonsulenten undervejs stiller spørgsmål som: HVOR ER DILEMMAET? og HVOR KAN DU FÅ SVAR?.

AKTØREN: SÅ NU TÆNKER JEG HELT KONKRET: HVORDAN KAN JEG XXX!

SAMTALEKONSULENTEN: SÅ TROSKABEN ER PÅ PRØVE, DER HVOR XXX? Han spejler her med sine egne ord. Aktøren nikker, og han fortsætter: ER DER ANDRE STEDER HVOR DU MANGLER AFKLARING?

AKTØREN: JA (hun uddyber).

Samtalekonsulenten spejler igen aktøren og spørger dernæst: TROR DU IKKE DET ER ET GODT TIDSPUNKT AT BRINGE DET REFLEKTERENDE TEAM IND? Hun siger Ja.

Undersøgelsen og i særdeleshed samtalekonsulentens udspørgen svarer til Q’et i formlen.

Det er aktøren selv, der holder fast i den *handlerettede* bevægelse (HVORDAN KAN JEG...?), mens samtalekonsulenten i højere grad orienterer sig mod hendes mentale afklaring. Sådan er det ikke altid, den omvendte rollefordeling er måske mere typisk; men det fungerede fint i denne samtale.

### 3.4 Tredje fase: Plads til det reflekterende team

Den vigtigste spilleregul for et reflekterende team (RT) er, at medlemmerne skal tale sammen indbyrdes, uden øjenkontakt med hverken aktør eller samtalekonsulent. I denne gruppe var spillereglen vel indarbejdet. For begyndere er det derimod ofte svært at undgå øjenkontakten med især aktøren, og at tale ’om’ i stedet for ’til’.

De to i RT problematiserer og udfordrer det, aktøren har sagt, på en anerkendende måde. De siger f.eks.: HVAD ER DET MON FOR EN FØLELSE DER LIGGER I DEN DER UDSPÆNDTHED? ER DET METTES AMBITION, DER SPENDER BEN FOR HENDE? HVAD ER I DET HELE TAGET KVALITETSKRITERIERNE FOR EN EGNET AL-MODEL?

De *kunne* også have spurgt til, om AL-modellen overhovedet egnede sig til de konkrete intentioner med skoleprojektet. Det ville have udfordret Mette endnu en tand.

RT reflekterer, jf. navnet. De gør det interpersonelt. Endnu vigtigere er det, at Mette har tid til intrapersonelt, via sin indre dialog, at reflektere over det, de siger, uden straks at skulle stå til ansvar. I hver enkelt af samtalefasen foregår der altså refleksion (R) på flere niveauer.

Efter 4-5 minutter viser samtalekonsulentent dem nonverbalt, at de skal til at runde af. Hvorefter han genoptager samtalen med aktøren.

### 3.5 Fjerde fase: Samtalekonsulent og aktør fortsætter

SAMTALEKONSULENTEN: KOMMENTARER, METTE?!

AKTØREN: DE RAMMER MEGET PRÆCIST –

SAMTALEKONSULENTEN: OK! SÅ NU ER VI HELT NEDE VED FUNDAMENTET?!

AKTØREN: JA! Hun uddyber.

SAMTALEKONSULENTEN: KUNNE DET TÆNKES, AT VI SKULLE KIGGE LIDT PÅ EN GRADUERINGS-TÆNKNING? FOR ANVENDELSEN AF EN AL-MODEL ER JO IKKE ET ENTEN-ELLER, MEN ET SPØRGSMÅL OM GRADER!

Bemærk det sidste udråbstegn, som indikerer, at samtalekonsulentent ikke stillede et ægte nysgerrigt spørgsmål på dette sted i samtalen.

Som reaktion på konsulentens udspil tænker aktøren meget meget længe, og samtalekonsulentent udholder heldigvis pausen, han griber altså ikke ind. I de efterfølgende refleksioner bliver det klart, at aktøren ikke havde brug for at gå ud af graduerings-sporet. Her havde samtalekonsulentent ”noget for” med hende, noget som hun åbenlyst ikke responderede på. Men hun skulle bruge tid i sin indre dialog for at komme fri af samtalekonsulentens ”projekt”. Vi blev senere enige om, at han kunne være gået mere direkte til værks og f.eks. have spurgt: HVAD BED DU ISÆR MÆRKE I? eller HVAD UDFORDREDE DIG MEST?

Da den lange tænkepause var slut, fortsatte samtalen som følger:

AKTØREN: JEG TROR JEG BLIVER UDFORDRET, NÅR RT SIGER AT XXX. Hun uddyber.

SAMTALEKONSULENTEN: SÅ DET ER DERFOR DU TUMLER MED XXX?

AKTØREN: JA, MEN SÅDAN TÆNKER JEG OGSÅ AT DET MÅ VÆRE.

SAMTALEKONSULENTEN: HVAD ER DET GODE VED XXX?

Aktørens modus skifter fra panderynkende eftertænksomhed til ivrig argumenteren.

SAMTALEKONSULENTEN: JEG SKAL LIGE FORSTÅ DET – ER DET SÅDAN AT XXX?

Aktøren bekræfter og uddyber.

SAMTALEKONSULENTEN: OK! SÅ HVILKE AF AL-PRINCIPPERNE VIL DU KUNNE OPFYLDE MED DENNE PLAN?

Aktøren uddyber. Denne vekslen mellem spørgsmål og svar fortsætter et par omgange. Og nu er det tid til at afslutte selve undersøgelsen.

Bemærk at samtalekonsulentens på dette tidspunkt retter opmærksomheden mod Mettes fremtidige handlinger; her er han altså mere handlingsorienteret end tidligere.

### 3.6 Femte fase: Samtalen rundes af

SAMTALEKONSULENTEN: VI SKAL TIL AT SLUTTE, METTE. SÅ HVIS DU KIGGER PÅ DIT ØNSKE PÅ TAVLEN, ER DER SÅ SKET EN BEVÆGELSE?

AKTØREN: JA. NU SYNES JEG AT JEG HAR FÅET LAGT MIN URO UDEN FOR MIG SELV. VED AT FÅ TALT OM DET, SAT ORD PÅ.

SAMTALEKONSULENTEN: KAN DU SIGE NOGET OM DIN LÆRING?

AKTØREN: JEG HAR FÅET BEKRÆFTET NOGLE TING OMKRING AL-METODEN VED AT HAVE PRØVET DET PÅ EGEN KROP.

Ved afslutningen af samtalen refereres der tilbage til kontrakten. Havde der været mere tid, kunne konsulenten have spurgt uddybende til bevægelsesønsket, f.eks. DU VAR I TVIVL OM DIN TROSKAB OVER FOR AL-PRINCIPPERNE – KAN DU IKKE SIGE NOGET OM HVAD DER HAR BEVÆGET SIG HER! Eller måske kunne han have været mere handlerettet: HVAD VIL DU EVT. GØRE ANDERLEDES SOM ET RESULTAT AF DENNE SAMTALE? Sådanne spørgsmål kan være med til at sikre, at der kommer et *handlingsresultat* ud af samtalen.

Konsulenten kunne også have spurgt uddybende til *læringsresultatet* og specielt til aktørens *personlige* læring, f.eks. HAR DU LÆRT NOGET OM DIG SELV? eller HAR DU LÆRT NOGET OM DIN MÅDE AT TÆNKE PLANLÆGNING OG KONTRAKT PÅ?

Han kunne også være gået endnu længere, med reference til sit skema over Mettes personlige udviklingsprojekt, hvor hun jo bl.a. ville eksperimentere med at være længere fremme i skoene.

Samtalekonsulenten spørger eksplicit til L'et i formlens parentes, og denne læring bidrager til den samlede læringstilvækst=  $\Delta L$  fra programmet i sin helhed. Andre dele af Mettes  $\Delta L$  kommer i dette tilfælde fra de andre deltageres samtaler og fra den afsluttende fælles-refleksion.

Der er som sagt afsat 25 minutter til samtalen. Måske var det ønsket om at overholde tidsrammen der fik konsulenten til at være lidt ”knap” i sin afslutning. Der ville under ingen omstændigheder være mulighed for at nå alt det, jeg foreslår. Men der er dog væsentlige grunde til at afsætte god tid på samtalsens sidste fase og ikke bruge alt krudtet på undersøgelsen, eller på at lytte til en længere-end-nødvendig beretning fra aktørens side om, hvordan projektet har udviklet sig siden sidst.

### 3.7 Sjette fase: Fælles refleksioner

Da samtalen er afsluttet nogenlunde inden for den aftalte tidsramme, gives der plads til fælles refleksioner (endnu mere R). Rollerne opløses, idet dog Jeppe træder ind som en slags rammekonsulent ved at indlede: NU ER VI KOMMET TIL DEN FÆLLES REFLEKSION, HVOR ALLE KAN

GIVE DERES BESYV MED: HVAD HAR VI LÆRT OM AL-METODEN AF AT DELTAGE OG VÆRE VIDNE TIL DENNE SAMTALE? OG ER DER ANDET SOM SKAL SIGES?

#### 4. Hvilke slags handlinger og projekter?

Langt det mest karakteristiske enkelt-element i AL-metoden er ”aktionen”<sup>5</sup>. Aktionen er det primære læringsmedium, ”action is our greatest disciplinarian as well as our most sympathetic helper” (Revans 1997:13). Hvad karakteriserer dette A, og hvilke variationsmuligheder findes der?

I Rapport-1 foreslog jeg, at AL-gruppen diskuterede en række spørgsmål omkring kriterier for et passende A. I mellemtiden er der sket en vis afklaring, og her er en lille status<sup>6</sup>:

- a. Skal der per definition være tale om ”projekter” i det koncept, som er under udvikling? Eller kan det også være ad hoc-opgaver, eller fremtidige udfordringer for aktøren?  
*Den senere sondring mellem aktionsprojekter og personlige projekter har virket afklarende, se afsnit 2.4 og 4.1.*
- b. Må A’et være en allerede overstået sag, hvor selve handlingsdelen derfor ikke står til at ændre, men som aktøren sagtens kan lære noget af?  
*Svaret er Nej – så er det i hvert fald noget andet end AktionsLæring, der foregår; se også afsnit 4.3.*
- c. Hvad er i det hele taget kriterierne for AL-egnede projekter, opgaver og udfordringer?  
*Se afsnit 4.1-4.4.*
- d. Herunder: Hvad er de etiske kriterier?  
*Se Rapport-1’s afsnit 9 om etik. Dette tema har ikke været tilstrækkeligt diskuteret til, at jeg har noget fornuftigt at tilføje i skrivende stund. Bl.a. mangler en afklaring omkring graden af frivillighed.*
- e. Skal den AL-ansvarlige konsulent godkende de projekter, som organisations-medlemmer, kursister eller studerende engagerer sig i?  
*Spørgsmålet er især relevant, hvor der er tale om aktionsprojekter. Og ja, jeg vil mene at der bør være tale om en eller anden godkendelse fra rammekonsulentens side, dels for at sikre at projekterne ikke ligger for langt fra ideal-kriterierne for AL-projekter, og dels for at sikre den etiske standard. Godkendelsen kan f.eks. ske på grundlag af en projektbeskrivelse. Om også det personlige udviklingsprojekt skal godkendes, det må bestemmes af mere pædagogiske hensyn.*

---

<sup>5</sup> I tidsskriftet *Action Learning* er der eksempler på artikler, der behandler selve handlings/aktionsbegrebet: Ashton 2006 samt Rooke et al. 2007; dem har jeg ikke i denne omgang nærlæst.

<sup>6</sup> Jeg har redigeret en smule i den oprindelige liste i Rapport-1.

## 4.1 Aktionsprojekter og personlige udviklingsprojekter

I eksemplet fra afsnit 3 var der projekter på flere niveauer. Nøjes vi med Mettes perspektiv, var hun ansvarlig for to projekter. Dels gennemførte hun et skoleudviklingsprojekt, og det var hendes aktionsprojekt. Og dels havde hun i forhold hertil formuleret sit eget personlige udviklingsprojekt, som i og for sig ikke kom skolen ved; det forholdt sig selektivt til aktionsprojektet ved at udpege de områder, hun i særlig grad ønskede at lade sig udfordre og lære af, hvilket dermed også var bestemmende for de aspekter af aktionsprojektet, som læringsgruppen viede opmærksomhed.

I andre tilfælde kan man ikke identificere et egentligt aktionsprojekt. Det er hvor AL-deltagerne arbejder med deres daglige praksis – et godt eksempel findes i afsnit 8.1. Inden for VIA-forståelsen er det afgørende, at deltagerne formulerer deres personlige udviklingsprojekter ved at afgrænse og udvælge udsnit af denne praksis og gøre den til genstand for særlig opmærksomhed. En mellemlider kan f.eks. beslutte: *Mit personlige udviklingsprojekt er at blive en bedre mødeleder.* Vedkommendes faktiske mødeledelse inden for en nærmere afgrænset periode, inkl. hendes (manglende) arbejde med forberedelse og opfølgning, er da det A, der kan arbejdes med i læringsgruppen. Et andet eksempel: *Jeg er god til at undervise, men føler mig mere usikker i vejlederrollen, så mit personlige udviklingsprojekt er at blive en bedre vejleder.*

Som en variant kan man fra gang til gang beslutte sig for, hvilke dele af ens praksis, man ønsker at arbejde med. Eksempel: En bestemt aktør i en læringsgruppe har hidtil arbejdet med noget helt andet, men denne dag kommer med et helt konkret ønske: *Jeg er lige blevet chef for mine tidligere ledelseskolleger, og det bekymrer mig lidt – hvad er faldgruberne?* Hvis dette accepteres, så gås der på kompromis med princippet om forpligtelse *over tid*.

Hvorfor 'projekter'? Alan Mumford ser det som et åbent spørgsmål "whether a defined project, as distinct from an ongoing problem is a necessary feature of Action Learning" (1997b:376), skønt AL-litteraturen "remains massively dedicated to the concept of using defined projects with a beginning and an end" (ibid.:378). Revans himself taler om *problemer* snarere end projekter. Med henvisning til hans formel definerer Ian McGill og Liz Beaty (2001:13) ikke desto mindre A'et som et projekt: "The action side of the equation is called a project. Projects have to be real and alive". Krystyne Weinstein (2008) siger noget helt tilsvarende. Det er i tråd med VIA-modellens terminologi, bortset altså fra sondringen mellem to slags A: daglig praksis og aktionsprojekter.

## 4.2 Individuelle og kollektive projekter

I VIA-modellen ejer hvert medlem af en læringsgruppe sit eget individuelle aktionsprojekt. I AL-gruppen har der endnu ikke været meget fokus på kollektive projekter, noget som ellers helt klart er en mulighed også inden for VIA-modellens rammer. Weinstein (2008:18) finder i sit empiriske materiale, at "dybden og bredden i læringen var størst, hvis de enkelte arbejdede med deres egne projekter og ikke med gruppeprojekter". Men måske stiller sagen sig anderledes, når man sonderer mellem aktionsprojektet og det personlige udviklingsprojekt. VIA-modellen arbejder med følgende

princip: Selv hvor aktionsprojekterne er kollektive, er de personlige udviklingsprojekter individuelle. Jeg vender tilbage til problematikken i afsnit 5.3.

Lad mig digte videre på det illustrative eksempel fra afsnit 3 om Mettes skoleudviklingsprojekt. Hun har valgt at bruge AL som metode i den team-udvikling, hun som konsulent er blevet rekvireret til at stå for. Og hun arbejder bl.a. med et lederteam. I perioderne sammen med Mette fungerer teamet som læringsgruppe. Det hører med til historien, at lederteamet pga. travlhed og økonomisk krise kun har kunnet afse tid til at mødes med Mette hver tredje måned, og at lederne sjældent når at mødes på andre tidspunkter.

I starten af projektet har hver af lederne formuleret et personligt udviklingsprojekt. Nu er vi kommet til Mettes tredje møde med lederteamet, godt et halvt år inde i projektet. Der er kun to timer til rådighed, og Mette vil gerne have tid til en samtale med hver af de fire. Måske er det derfor, hun skynder sig at overstå indledningen med siden-sidst- og finger-i-jord-snak. For sent går det op for hende, at næsten ingen i lederteamet har energi på at arbejde med deres individuelle projekter – ja, de kan knapt nok huske, hvori de består. Til gengæld er det et stort behov for kollektivitet og videndeling, jf. disse to udtalelser i forbindelse med fælles-refleksionerne:

*Det er lidt ærgerligt, at vi ikke bruger hinanden mere.*

*Det ville lette os meget, hvis vi vidste mere om, hvad hinanden lavede!*

Spændingsforholdet mellem individuelle og kollektive hensyn forvirrer Mette, som lidt for krampagtigt forsøger at holde fast i en standardudgave af AL-konceptet. Måske havde det været en løsning helt fra starten at lægge op til, at lederteamet formulerede et *fælles* overordnet aktionsprojekt. Det kunne f.eks. lyde: *Vores projekt er at vi – så vidt det er muligt inden for vores meget pressede tidsrammer – bliver i stand til at bruge hinanden mere.* I forhold hertil kunne hver enkelt så formulere sit eget personlige udviklingsprojekt; skolelederens kunne f.eks. lyde sådan: *Jeg vil arbejde på at opkvalificere møderne i lederteamet, bl.a. via grundigere forberedelse, bedre mødeledelse, større personligt nærvær og reel opfølgning.*

Med denne type projekter er der nærmest garanti for lydhørhed under samtalen med den enkelte deltager, også når den drejer sig om vedkommendes individuelle læring. Men det er vigtigt, at der også afsættes tid til at reflektere over læringen på det kollektive niveau. Her skifter perspektivet fra Jeg til Vi, og ligesom ved individuelle udviklingsprojekter må refleksionerne meget gerne spores hen i en handlingsorienteret retning. F.eks.: *Hvad har vi lært om os selv? Hvad er vi gode til, og hvor har vi brug for at styrke os yderligere? Hvordan går vi videre med det, vi har snakket om? Hvem gør hvad hvornår?*

### **4.3 Real-life-real-time: Variationsmuligheder**

Jeg har tidligere præciseret AL som en metode, der vedrører praktiske handlinger i real-life-real-time. Kravet om real-life er umiddelbart indlysende, men hvad med real-time? A'et skal have en forpligtende karakter, aktøren skal lade sig udfordre af de overraskelser, virkeligheden altid disk

op med, og hun skal kunne gå tilbage til sin praksis og omsætte den ny-erhvervede indsigt fra læringsgruppen i forbedrede handlinger. Dette udelukker på den ene side allerede overståede projektføreløb og på den anden side fremtids-scenarier og hypotetiske projekter.

Så længe der er tale om en afgrænset fase, kan arbejdet i læringsgruppen godt referere til tidlige idéudviklings- og planlægningsfaser i et aktionsprojekt, så længe der ikke er tale om skrivebordsarbejde, men om noget der involverer samarbejdspartner eller et klientsystem. Men Hvor længe? Et af de problemer, AL-gruppen stødte på i starten af udviklingsarbejdet, var at mange af deltagerne aktionsprojekter befandt sig alt for lang tid på tegnebrættet; forskellige forhold i omverdenen gjorde, at det tog måneder før ideerne kunne realiseres, eller det viste sig at projektet måtte lukkes ned før det rigtig var kommet i gang. Se også Rapport-1. Herved tabte arbejdet i læringsgrupperne momentum.

Rammekonsulentene kan også komme i situationer, hvor en eller flere deltagere ikke har mulighed for at formulere et relevant aktionsprojekt eller ikke har en relevant ”daglig praksis”. Man kan f.eks. tænke sig en arbejdsløs leder, der deltager i et efteruddannelsesforløb om ledelse – han eller hun vil mangle en arbejdsplads som kontekst for sit A. Problematikken vil blive belyst og diskuteret i den kommende bog.

I afsnit 8.2 ses i øvrigt et eksempel, hvor der arbejdes med scenarier, hvorved kravet om real-time ikke opfyldes. På den anden side er deltagerne scenarieprojekter ”ramme alvor”.

#### 4.4 Yderligere kriterier

**Varighed og kompleksitet.** Ideelt set, siger McGill & Beaty (op.cit.:18), varer et projekt gennem hele læringsgruppens levetid, så kontinuiteten kan udnyttes; men den måde projektet beskrives på i starten af et forløb kan meget vel ændre sig undervejs. De anbefaler også, at projektet ikke er for simpelt og banalt, ej heller for stort og komplekst. Hertil kan man fra VIA-modellens udsigtspunkt sige, at hvis aktionsprojektet er stort og komplekst, så må det handle om at afgrænse og fokusere det personlige udviklingsprojekt.

**Problemer, ikke gåder.** Reg Revans understreger, at AL ikke egner sig til løsning af gåder, hvor der findes ét og kun ét svar. Der skal være tale om problemer, ”where no solution can possibly exist already” (1998:28; se også Revans 1997). Det handler om komplekse og diffust strukturerede problemer – om “ill-structured challenges to which nobody can, at the outset, suggest any satisfactory response” (ibid.:15). Han bruger også ‘mulighed’ nærmest pseudonymt med ‘problem’.

Det minder om Donald Schön’s teori (1987). Schön lægger afstand til den gængse opfattelse af praktikerne som en instrumentel problemløser, der udvælger og anvender tekniske midler egnede til afgrænsede og veldefinerede problemstillinger. Opgaverne, problemerne og situationerne er nemlig sjældent velstrukturerede - de er unikke, rodede og ubestemte, der er kort sagt tale om ”indeterminate zones of practice”. Schön har udviklet sin egen professionspædagogik, som ikke ligner AL, om end begge er eksempler på det Dewey kaldte ’learning by doing’. Schön har

eksplicitte referencer til Dewey - hans ph.d.-afhandling omhandlede denne klassiske filosof - mens Revans nok ikke kendte Dewey i udgangspunktet. Senere (1997) kommenterer Revans selve princippet, uden at nævne Dewey; jeg forestiller mig, at han mange gange har fået stukket i næsen, at Action Learning "bare" er en udgave af learning-by-doing, hvilket har fået ham til at indtage en noget nedladende distance til vendingen. Vi vender i øvrigt tilbage til Schön i afsnit 6.2.

**Eksperimenteren?** Skal projekterne være eksperimenterende, i den forstand at aktøren bevidst afprøver bestemte handlinger for at teste en hypotese eller på anden vis systematisk undersøge, hvilken feedback man får fra virkeligheden? Nogle af AL-gruppens medlemmer har jævnligt fremhævet dette aspekt, som svarer til Revans' naturvidenskabelige grundforståelse og også vil være i tråd med f.eks. naturfags-didaktiske hensyn<sup>7</sup>. Jeg har tidligere været skeptisk, af etiske grunde: Man bør ikke "eksperimenter" med sit klientsystem, ens forpligtelse ligger i, at man hele vejen igennem løser sin opgave, så godt man nu engang formår. Med sondringen mellem aktør- og personlige udviklingsprojekter ser sagen lidt anderledes ud, men det undlader jeg at uddybe for nærværende.

**Ydre vs. indre fokus.** Kigger vi nærmere på de personlige udviklingsprojekter, er der naturligvis rum for megen variation. Én variabel vedrører, hvorvidt fokus vender sig ud mod verden eller ind mod personen selv. McGill & Beaty udtrykker det således: "People differ in their focus, some being very keen to explore the environment around them, the context they are in and the effects of different types of action, while other people are more at home describing the inner world of their feelings and thoughts in trying to understand themselves" (2002:18). I det ene tilfælde er aktørens opmærksomhed "ude i verden", i det andet tilfælde er den "hjemme hos hende selv". Fokus vil afspejle sig i formuleringen af udviklingsprojektet. De to opmærksomhedstyper kan naturligvis kombineres, og vægten kan skifte over tid. Forskellene vil under alle omstændigheder få betydning for den læring, man henter ud af projektet.

## 5. Hvilke former for læring?

Læringsbegrebet er i sandhed mangfoldigt, med utallige skoler samt dybde- og breddedimensioner. Alt dette skal jeg ikke forsøge at udrede, blot i afsnit 5 og 6 tage fat på nogle af de læringsformer, der synes særligt relevante i en AL-sammenhæng.

### 5.1 AL som erfaringslæring

Afsættet i AL tages i virkelige problemstillinger der er forankret i "real world og real time". Alle ved af erfaring, at erfaringen er en effektiv læremester. "Vi lærer bedst, når vi har et reelt problem at arbejde med. Vi er mere involverede og engagerede i handling – og den deraf følgende læring –

---

<sup>7</sup> I sin opstart og frem til sommeren 2008 var det oprindelige JCVU-program medfinansieret af Center for Anvendt Naturfagsdidaktik (CAND).

hvis det, vi forsøger at løse, forandre eller lede, er noget, vi har ansvaret for og er nødt til at få hold på – måske noget, vi aldrig har gjort før” (Weinstein 2008:64). Det ligger da også lige til højrebenet at sammenligne aktionslæring med erfaringslæring, specielt i forhold til den forståelse, som David Kolb udvikler i bogen *Experiential Learning* (1984)<sup>8</sup>. Kolb definerer erfaringslæring som ”the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (1984:38). Altså: erfaringslæring er den proces, hvorved der skabes erkendelse gennem en transformation af praktisk erfaring. Synspunktet falder fint i tråd med Revans’ filosofi.

Som jeg ser det, kan et afgørende moment i erfaringslæring måles på aktørens oplevelse af at have opdaget, indset, forstået, fået øje på noget, fået noget bekræftet, afkræftet, nuanceret, omforstået. Men AL er ikke kun et indsigtsgivende redskab, meningen er at de nye indsigter skal omsættes i bedre handlinger. Det er det, der over tid kan arbejdes med i en læringsgruppe, hvor deltagerne i en fremadskridende spiral fokuserer på at skabe sammenhæng mellem handling (A) og læring (L). En sådan læringscyklus eller -spiral er beskrevet i mange sammenhænge, også inden for AL-litteraturen, og ofte som en variant af Kolbs model, der har fire momenter – her taget fra den version som findes i Kolb 1984:21 og fra min side kommenteret med AL-eksempler:

1. *Concrete experience* - dvs. A’et i aktionslæring
2. *Observations and reflections* – observationer udgør data for læringsgruppen; refleksioner svarer naturligvis til R’et i aktionslæring
3. *Formation of abstract concepts and generalizations* – abstrakte begrebsdannelser er nok noget af det, som der lægges mindst vægt på i AL, men det kan dog dyrkes i P-elementet; generaliseringer er til gengæld vigtige
4. *Testing implications of concepts in new situations* – i AL handler det om at gå tilbage til samme A (ens daglige praksis eller projekt), udstyret med den nye læring, for dernæst at omsætte den til en forbedring af A.

I lyset af min efterfølgende inddragelse af Kurt Lewins tangebots er det relevant at nævne, at Kolb tilskriver Lewin denne mod, dog uden reference, og jeg har ikke selv kunnet lokalisere det sted i Lewins produktion, hvor han har formuleret en model af denne karakter.

Krystyna Weinstein (2008:75ff.) er blandt dem, som refererer til Kolb model (dog i en lidt anden variant). Hun tilføjer, at det er misvisende at anbringe ’refleksion’ et bestemt sted i cyklussen. Hun gengiver også en meget tilsvarende læringscyklus fra Reg Revans’ hånd, desværre uden kildeangivelse. Ligeledes med reference til Kolb slår Alan Mumford fast, at “Action Learning provides a marvellous illustration of the potential completeness of the cycle – much more so than for many other forms of management development” (1997b:380).

---

<sup>8</sup> Jeg og mange andre oversætter ’experiential’ med erfaringsbaseret, skønt experience på engelsk også betyder oplevelse. Der er dog ingen tvivl om, at Kolbs interesse vægter erfaring højere end oplevelse.

Den fremadskridende og ofte livslange integration mellem ny eller ændret indsigt (L) på den ene side og forbedret handling (A) på den anden side svarer godt til den måde, de fleste opfatter *professionel udvikling*, når ellers forholdene er ideelle. Det er i hvert fald sådan, Ian McGill og Liz Beaty (2001) tænker, og i den næste bog fra McGills hånd er titlen da også ”The Action Learning Handbook: Powerful Techniques for Education, *Professional Development & Training*” (McGill & Brockbank 2004, min fremhævelse). Som tidligere fremhævet: AL er en pædagogisk metode til fremme af professionel udvikling; det gælder ledere (ledelse er også en profession); det gælder folk fra samfundets mere traditionelle professioner; og det gælder studerende, ikke mindst på professionsskolerne.

## 5.2 Læring som omlæring

Vi så at Kolb tænker om læring som *transformation* af erfaringer, og at Revans tænker læring som *omfortolkning* af tidligere erfaringer. John Dewey opfatter opdragelse som den *rekonstruktion* eller *reorganisering* af erfaring, som giver erfaringen ny mening, og som øger evnen til at styre forløbet i senere erfaringer (Dewey 1916). Andetsteds (Madsen 2006) og med inspiration fra Kurt Lewin har jeg brugt begrebet *mental omstrukturering* – det skal nu uddybes (og blev det også i Rapport-1):

Omstrukturering (eller hvad vi nu skal kalde det) er for mig at se den mest interessante af alle de læringsformer, som kan fremmes gennem en AL-læringsgruppe. Dette Lewinske begreb kan sammenlignes med Piagets akkomodation til forskel fra assimilation, og det ligner desuden den proces, som inden for systemteori kaldes *kalibrering*. Når et system kalibrerer sig, sker det som reaktion på ændrede ydre vilkår. I nogen tid vil systemet forsøge at klare sig med den eksisterende ligevægtstilstand, men alt som de ydre ændringer øges i styrke, bliver bestræbelserne tiltagende ressourcekrævende, eller måske viser det sig umuligt at opretholde den eksisterende ligevægtstilstand. I og med kalibreringen omstilles systemets relationer på en måde, så det når en anden og bedre tilpasset ligevægt. Tankegangen er helt og holdent i tråd med Lewins forestilling om kvasistationære ligevægtstilstande i det mentale felt (lifespace).

For Lewin er der en tæt forbindelse mellem omstrukturering og indsigt. Pludselige indsigter såsom aha-oplevelser handler om, at hele feltet i ét nu forskydes, så nye forbindelser og muligheder åbner sig. Den slags sker måske især på tidspunkter kendetegnet ved en vis distance og ved at man for en stund frigør man sig fra den motivationelle strukturs bindinger, hvilket nu om dage kaldes *refleksiv distance*.

Man kan forstå det sådan, at *refleksiv distance* sætter det pågældende område af feltet i en mere flydende tilstand – det Lewin også kalder ”un-freeze” - hvilket muliggør omstrukturering. Her refereres til Lewins berømte tre-fasede ændringsmodel: Unfreeze-Move-Refreeze (Lewin 1951), som både adresserer mentale og sociale ændringer. Ændringer af faste mønstre kan ske, hvis feltet flyder, eller *bringes* til at flyde via intervention fra en ændringsagent. Fastfrosne vaner tøs op, og det forudsætter bl.a., at den eventuelle modstand mod forandring enten overkommes eller midlertidigt sættes uden for parentes. I den optøede fase kan feltet (måske) bevæge sig, f.eks. ved at en person lærer noget. Men sådanne ændringer er flygtige, mennesker har det med at falde tilbage i

gamle rutiner, mentale såvel som sociale. Skal sandsynligheden for mere varige forandringer optimeres, må feltets nydannede strukturer atter fastfryses, nu på det nye niveau.

Ifølge Lewin er der bestemte typesituationer som fremmer mental og social optøning. Eksempler er træthed, leg, forløb af eksperimenterende art, startfaser, overgangstilstande og kriser. Desuden workshops og andre internatformer - det Lewin kalder "cultural islands". AL-læringsgruppen fungerer som en sådan "kulturel ø" i deltageres arbejdsrelaterede hverdag. Her kan der ikke blot ske en simpel bevægelse, men også en egentlig omstrukturering af deltageres hidtidige forståelse.

Jeg har i anden anledning (Madsen 2006:3, se også Rapport-1) som en karakteristik af forståelsesorienteret konsultation formuleret et princip, som godt kan oversættes til AL. I aktionslæring bruger deltagerne deres *med-forståelse* til at facilitere den enkelte aktørs *om-forståelse* af sig selv og sin verden, og tilsammen skaber deltagerne en *mer-forståelse*.

Et overbegræb på alt dette - transformation, omfortolkning, rekonstruktion, omstrukturering, omforståelse - kunne være *omlæring*. I den kommende bog skal jeg inddrage Mads Hermansens bog om omlæring (2003).

### 5.3 Individuel eller kollektiv læring?

VIA-modellen er primært orienteret mod deltageres individuelle læring - den type læring som kan bidrage til den enkeltes professionelle udvikling. Det samme fokus har kendetegnet afsnit 5.1 og 5.2. Individuel læring kan naturligvis bidrage til videreudvikling af den organisation, man måtte være medlem af, men det har i VIA-sammenhæng været at betragte som en mulig sidegevinst, ikke et egentligt formål med AL. Dette til trods for at hovedparten af de konkrete projekter, som AL-gruppens medlemmer har været engageret i, har haft organisationsudviklende sigte. Også her har vægten nemlig ligget på deltageres "personlige udviklingsprojekter", jf. tidligere. Kun ganske marginalt har det været drøftet, hvordan man inden for AL-konceptet kan foretage bevægelsen fra individuel til kollektiv læring.

Tilbage til problemstillingen, som hænger sammen med, hvorvidt aktionsprojekterne er individuelle eller kollektive, jf. afsnit 4.2; men det ene følger ikke af det andet, samtlige fire vinduer i nedenstående matrix kan give mening:

LÆRINGEN	PROJEKTET	
	Individuelt	Kollektivt
Individuelt sigte		
Kollektivt sigte		

Her vil jeg inddrage et interessant bidrag af Mike Pedler (1997b), der udpeger fire forskellige betydninger, som læringsbetegnelsen kan have: *viden* (om ting), *færdigheder* (til at gøre noget ved ting), *personlig udvikling*, og til sidst *et relationelt niveau* med henvisning til f.eks. 'learning community' (et Revans-begreb), situeret læring og organisatorisk læring. Ud fra disse identificerer Pedler tre mere eller mindre distinkte retninger inden for AL. I den ene er AL en metode til at ændre verden, vel at mærke den ydre verden, ved anvendelse af viden og færdigheder. I den anden er det en metode til at ændre den indre verden, altså selvudvikling, personal growth etc. Den tredje mulighed kalder han 'collaborative enquiry', svarende til det relationelle, eller kollektive niveau. "This view of Action Learning accords with Dixon's definition of organisational learning as a shift in the collective meaning structures held jointly by members" (ibid.:73).<sup>9</sup>

Spørgsmålet er så, om individuel og kollektiv/organisatorisk læring kan kombineres. Skismaet genfindes mange steder i AL-litteraturen, hvilket også bemærkes af Alan Mumford (1997b). Ifølge Pedler er kombinationen manges ambition, men i praksis slet ikke er så let. Hvorfor ikke? I hvert fald fordi det er langt mere tidskrævende. Men også fordi de to aspekter må betragtes som hinandens modsætninger. McGill & Brockbank stiller sig samme spørgsmål: "This brings us to the essential tension that exist between organizational purposes and self-development" (2004:119) og tilføjer, at det er vigtigt med indbyggede procedurer til anerkendelse af denne konflikt. Tilsyneladende mener de, at individuelle og organisationsmæssige mål er inkompatible (ibid.).

Dette forekommer mig at være en alt for radikal modstilling. Der er snarere tale om et delvist overlap, noget som Miller & Rice (1967) har sat på begreb ved at konceptualisere organisationen som en sammenkobling af to overlappende delsystemer: 'the task system' og 'the sentient system'. Sidstnævnte er følsomt over for organisationsmedlemmernes personlige og sociale behov, snarere end over for opgaveløsningen. Det, vi i vores sammenhæng mener med 'organisationen' – altså den enhed der i givet fald skal lære noget - består jo ikke kun af opgavesystemet, men også af konkrete mennesker af kød og blod.

I afsnit 4.2 gav jeg som fiktivt eksempel et lederteam med et kollektivt projekt, hvor en del af tiden i deres læringsgruppe blev brugt til at spørge: *Hvad har vi lært om os selv? Hvad er vi gode til, og hvor har vi brug for at styrke os yderligere?* Dette er helt konkret en arbejdsmåde, som kan øge muligheden for kollektiv læring, her på team-niveau.

En intervention som AL kan godt påvirke organisationen gunstigt, selv om der ikke er grundlag for i egentlig forstand at tale om kollektiv læring. Medlemmerne af VIAs AL-gruppe beretter f.eks. om gevinster, når organisationens medlemmer deltager i AL-læringsgrupper. Det fælles fokus og gruppearbejdet synes at øge samhørighed og sammenhængskraft i organisationen som helhed. Denne slags virkninger er dog ikke selvskevnne, der også kan være bagsider ved dannelsen af stærke og velfungerende læringsgrupper, nemlig at andre i samme organisation – andre som ikke deltager i AL-projektet - kan føle sig udenfor og fravalgt (Mumford 1997b).

---

<sup>9</sup> Her kunne også nævnes Argyris & Schöns teori om organisatorisk læring og Senge's teori om den lærende organisation, hvilket heller ikke er usædvanlige referencer i AL-litteraturen; men indtil videre lader jeg det ligge.

## 5.4 Lære-at-lære og andre slags metalæring

I Rapport-1 skelnede jeg mellem fire læringsniveauer, vel at mærke alle af den individuelle art:

1. *Konkret projektlæring*. Man erkender noget om sit eget projekt. Sådan forstået skaber læringsgruppen per definition læring - hvis den ellers kører efter bogen.
2. *Generaliseret læring*. Det andet niveau består i forskellige slags generaliseringer, f.eks. indsigter vedr. hele den organisatoriske kontekst, projekter af lignende art, vilkårene for at arbejde projektorienteret, organisation og ledelse i almindelighed, pædagogisk arbejde etc. Det minder lidt om moment 3 i Kolbs læringscyklus, jf. afsnit 5.1.
3. *Personlig læring*. Det tredje niveau handler om aktøren selv og hans måde at håndtere f.eks. vanskeligheder, modstand eller konflikt på. Det kunne f.eks. tænkes at han genkender gamle og lidt irriterende mønstre. Eller han genopdager egne ressourcer og styrker. Sammenlign Pedlers niveau 2 i afsnit 5.3.
4. *Lære-at-lære*. I erfaringsbaserede pædagogiske forløb er der altid mulighed for denne form for avanceret metalæring.

Her skal vi have fat i det fjerde niveau: lære-at-lære. Begrebet optræder allerede i Bradford, Gibb & Bennes bog fra 1964 om den Lewinske laboratoriemetode (se også Madsen 2001 samt afsnit 9 nedenfor). Manuskriptet til bogen var i sin tid længe undervejs, så min fornemmelse er, at vendingen har været gangbar siden 1950'erne, måske endnu tidligere; det nævner jeg, fordi man af og til støder på senere faglitteratur, som foregiver, at den er af nyere dato.

I Bradford et al.'s udgave er forudsætningen for at lære-at-lære, at personen foretager en analyse af egne læringsprocesser – og, vil jeg tilføje, også andre gruppemedlemmers læringsprocesser. En tilsyneladende anden opfattelse af denne læringsform ses hos AL-skribenten Alan Lawlor:

”Insofar as the aims of Action Learning are in solving problems combined with personal/organizational development, *learning how to learn* is the real prize; it is one thing to solve the problems of the moment, whereas it is something quite different to learn how to deal with the unknown ones of tomorrow. ... Many have expressed views on what is ‘learning how to learn’. I think it is a trial and error approach to problem solving with the important requirement to learn from our experiments” (Lawlor 1997:206; min fremhævelse).

Som det fremgår, anskuer Lawlor ‘lære-at-lære’ som resultatet af en eksperimenterende trial-and-error proces. Det vil jeg godt kritisere. Dels er der ingen grund til at kalde denne slags læring for ‘learning how to learn’, og dels gør han ikke nok ud af den rolle, som refleksion spiller i AL-filosofien. Godt nok har mange af vores handlinger karakter af trial-and-error, men gennem arbejdet i læringsgruppen skærper deltagerne dels den foregribende planlægning og dels den efterfølgende refleksion, således at trial-and-error faktoren bliver langt mindre dominerende. Jeg fastholder, med

Bradford et al., at dette at lære-at-lære ligger på et metaplan i forhold til ”almindelig” læring; det må indebære en generaliseret erfaring, som man bedst kan opnå ved at analysere og reflektere over sin egen og andres måde at lære på.

At lære-at-lære er én slags metalæring. Der er andre.

I den voksenpædagogiske tradition, som Bradford et al. repræsenterer, kaldes de mest overordnede mål og værdier for *metamål*, mens den tilsvarende læring omtales som *metalæring* (1964:472). Sondringen stammer tilsyneladende fra en af kapitel-forfatterne, Warren Bennis (1962). Målene, siger han, kan man læse sig til i de officielle programmer. Metamålene befinder sig derimod på et andet plan end målene. De "ligger i luften" og styrer den pædagogisk stabs valg, for det meste tavst og indirekte. Ifølge Bennis internaliseres metalæringen ned i personens dybdelag, og overførselseffekten til deltagerens hjemorganisation antages at være stærkere, end tilfældet er med de umiddelbart erklærede mål. Han identificerer en række konkrete metalæringer, relateret til laboriemetoden. En af de vigtigste er evnen til at erkende valgpunkter: hvornår har man et valg, hvilke alternativer er der, og hvilke konsekvenser har det at træffe hhv. ikke træffe et valg. Et andet er den eksperimenterende, nysgerrige, udforskende, ja videnskabelige grundholdning. Endnu en form for mulig metalæring vedrører forholdet til ledelsesmæssig autoritet; inden for Lewin-traditionen er det opfattelsen, at ledelse kan og bør forvaltes som en demokratisk samarbejdsrelation, hvor lederens legitimitet beror på opgavens rette løsning.

Nogle af disse former for metalæring er sandsynlige resultater også af aktionslæring. Det minder om noget, Weinstein (op.cit.:17) kalder *uventet læring*, eller læring som er en slags sidegevinst af alt det, man eksplicit fokuserer på. Hendes empiriske fund peger især på fire slags læring som resultat af deltagelse i et AL-forløb, og lad os blot kalde det metalæring: øget selvtillid, større selvindsigt, at lære at arbejde i netværk, og at kommunikere mere effektivt, herunder at engagere sig i ægte dialog (ibid.:288+296). Andre steder taler hun om empowerment som et typisk udbytte af deltagelser i AL-sammenhænge, og samme påpegnings ses andre steder i AL-litteraturen.

I afsnit 6.2 vil det fremgå, at også refleksionsevnen er et sandsynligt metalærings-resultat af at deltage i et AL-program. Og listen kunne udvides yderligere: samarbejdsevne og konsultative færdigheder<sup>10</sup>. Sammenfattende ses her en liste over sandsynlige eller blot mulige former for metalæring, som kan være et resultat af deltagelse i et AL-program:

- Lære-at-lære
- Empowerment
- Øget selvtillid og større selvindsigt
- Mere kvalificeret beslutningstagning
- En mere åben, nysgerrig og eksperimenterende grundmodus
- Bedre udviklede kommunikations- og samarbejdsevner

---

<sup>10</sup> Rapport-1 gjorde meget ud af disse konsultative færdigheder. AL-gruppen har noteret et stort behov internt blandt VIA-kolleger for at tilegne sig konsultative færdigheder; deltagelse i AL-aktiviteter kan være én vej til dette mål, måske især hvis det suppleres med egentlig undervisning (P) om konsulentroller og -metoder.

## 6. Læring og refleksion

Endnu engang: Et hovedformål med AL er, at deltagerne engagerer sig i egen læring, hvad enten læringen retter sig mod det individuelle eller det organisatoriske niveau. Læringen medieres på mange forskellige måder. Nogle måder udspringer af den udforskende forholdemåde og selve udspejlingen, altså formlens Q. Andre måder handler om den refleksion, som foregår i en læringsgruppe, altså formlens R. Refleksion er en helt afgørende ingrediens i aktionslæring, ligesom tilfældet er i mange beslægtede professionspædagogiske metoder og i det hele taget i erfaringspædagogik. De erfaringer, vi indhøster ved at leve og handle, skal italesættes, afkodes og tolkes for at blive til reflekteret læring. ”For at indse vores erfarings sande værdi må vi lære at reflektere over den” (Weinstein 2008:69).

Sammenhængen mellem læring og refleksion er temaet i afsnit 6 – et tema som også Ian McGill og Anne Brockbank tager op. ”To our knowledge, no other writing on action learning has included the relationship of the action learning process to reflective practice and reflective learning” observerer de (2004:93). Men hvad *er* refleksion? Svaret skal vise sig at være kompliceret. Bl.a. må der sondres mellem indre og ydre refleksion, eller intrapsykisk og interpsykisk ditto; vi har allerede i afsnit 3 set, at begge dele finder sted i en læringsgruppe. En første indkredsning siger os, at refleksion er eftertænksomhed, omtanke, bevidstgørelse, kontemplation, meningsskabelse. Og dialog!

### 6.1 Læringsgruppen som dialogisk rum

Midt i 1980’erne begyndte jeg selv at interessere mig for dialogen som en refleksiv kommunikationsform, velegnet i professionelle hjælperrelationer og i lommer i moderne organisationers liv. Inspirationskilderne var især Rogers, Laing, Freire, Habermas og Palo Alto-gruppen foruden den norske pædagogiske filosof Lars Løvlie. De teoretisk bedst underbyggede publikationer er Madsen 1985 og 1996, men se også Madsen & Willert 1993; Madsen 1997, 2000, 2004 og 2006 samt afsnit 4.2 i Rapport-1. I alle tilfælde relateres kommunikation og dialog til trekantsforholdet mellem den ene, den anden og det (fælles) tredje: *kommunikationstrekanten*.

1996-artiklen hedder ”Organisationens dialogiske rum” og handler metaforisk om den øverste etage i organisationens hus, hvor der er andre spilleregler end i resten af huset. Internt i organisationen kan dette rum forme sig som stop-op dage, temadage eller workshops - med eller uden organisationsudviklende sigte og med eller uden brug af ekstern konsulent. Andre eksempler er professionel supervision, hvor organisationens medlemmer får hjælp til at kvalificere deres opgaveløsning og lære af deres erfaringer; eller kollegial supervision og gensidig støtte. Begrebet dialogisk rum kan også anvendes om en AL-læringsgruppe, hvad enten den er oprettet i en

organisatorisk kontekst eller andetsteds – men det tænkte jeg ikke lige på i 1996. Nedenfor refereres artiklen selektivt forkortet, men nærved ordret.

\*

Dialogen skal her forstås som en samtale gennemsyret af bestræbelsen på at nå frem til gensidig *forståelse*. En sådan samtale kan ikke optræde på kommando, men den kommer heller ikke af sig selv. Den skal gives de rette betingelser, og den skal fremelskes - ja, netop "elskes frem" via en forkærlighed for klarhed og erkendelse.

Dialogen forudsætter, at parterne er villige til at forholde sig reflekterende til sig selv, den anden og det fælles tredje. Når man er tæt på og har "aktier i sagen" - og det har man som hovedregel - er det svært at se alle aspekter af en sag. Ved at komme på refleksiv afstand og gøre sig midlertidigt fri af interessens enøjethed, kan man opnå klarhed.

Typisk opfattes kommunikation som en rent *interpersonel* udveksling af budskaber. Artiklen udvider begrebet ved at tilføje den del af vores *intrapersonelle* eller subjektive liv, der kan forstås som indre kommunikation. Vi tænker ved at tale med os selv, verbalt. Og vi føler ved at være i kontakt med vores egne indre rørelser, nonverbalt. Alt dette foregår parallelt med den ydre kommunikation. Vi fungerer med andre ord i en dobbelt-bevidsthed, som grundlæggende set hænger sammen med menneskets særlige evne til at tage sig selv som genstand, mærke sig selv og reflektere over sig selv.

Nogle bruger udtrykket *indre dialog* om den intrapersonelle kommunikation - uden hensyn til om den foregår dialogisk. Til artiklens formål er det vigtigt at skelne. Vores måde at være i kontakt med os selv på kan være lige så udialogisk, som tilfældet er med den ydre kommunikation; det gælder f.eks., når vi benægter eller fordrejer kendsgerninger. Vi er kun i indre dialog, for så vidt vi er (selv)kritiske og tør modtage alle de budskaber, vi sender til os selv.

Indtræden i det dialogiske rum svarer til en eftertænksom stund i enrum, hvor den enkelte går i dialog med sig selv. Eller det kan ske som momenter i det løbende samspil, perioder hvor parterne koncentrerer sig om at reflektere og forstå, for så i næste nu at kippe tilbage til de sædvanlige interaktioner, hvor man har alt muligt andet for. Eller det kan være afgrænsede stop-op arrangementer. I det dialogiske rum forholder vi os på måder, som fremmer den gensidige forståelse. Artiklen udfolder seks *dialogiske forholdemåder*: kongruens, metakommunikation, perspektivbevidsthed, gennemsigtighed, disinteresseret interesse og respekt for det bedre argument.

Desuden foretages en sontring mellem *empatisk* og *diskursiv dialog*. Den empatiske dialog egner sig specielt til samtaler eller dele af samtaler, hvor sigtet er den enes eller begges selvindsigt, dvs. hvor tredjeleddet hentes fra den indre, subjektive verden. I denne ende af spektret er en bekræftende, støttende og personligt respekterende atmosfære specielt vigtig. Diskursive dialoger retter sig i højere grad mod den ydre verden og herunder den nære omverden, f.eks. parternes fælles organisatoriske sammenhæng. Det er argumentets lødighed og udsagnets gyldighed, der tæller, og parterne må være i stand til og indstillede på gennemsigtigt at begrunde sig. De er desuden stærkere forpligtede på det fælles tredje end på at respektere hinandens følelser og personlige grænser, skønt sidstnævnte selvsagt også er vigtigt.

Den konkrete dialogiske samtale former sig som et blandingsforhold af empatiske og diskursive elementer, hvor det ene eller det andet kan dominere. Ensidedighed lurer ved hver pol af spektret. I den empatiske dialog risikerer parterne at miste kontakten til den ydre verden tillige med muligheden for at undersøge oplevelsernes rationalitet og gyldighed. I den diskursive ende risikerer de omvendt at miste kontakten med sig selv, og det kan blive svært for dem at opdage, hvis deres sprogligt formulerede udsagn har mistet jordforbindelsen.

I processen frem mod forståelse og erkendelse er dialogen selve erkendemåden. Al erkendelse er genkendelse for første gang (Østerberg, 1972), og vi kan kun for alvor erkende noget, der allerede befinder sig et eller andet sted inde i vores eget "system". Det er der til gengæld rigtig meget, der gør. Det kendte-men-endnu-ikke-erkendte gemmer sig i hukommelsens lager, og det er bundfældet i kroppen. Vi ved så meget uden at vide af, at vi ved det. Specielt forstår vi de utroligste ting om alt det, vi har personlige erfaringer med. Og personlige erfaringer har vi ikke mindst med os selv og med de relationer, grupper og organisationer, vi deltager i. I dialogen fungerer parternes medbragte viden, erfaringer og erindringer som råmateriale for den fælles undersøgelse. Det er de empiriske data, parterne må henvise til og være forpligtede på i deres argumentation.

Tilstedeværelse i det dialogiske rum kan ikke beordres, lige såvel som forståelse ikke kan påtvinges. Det dialogiske rum åbner kun sine døre for den, som kommer i frivillighed, og deltagerne må kunne forlade rummet i utide uden at blive mødt med repressalier. Blot er de forpligtede på at begrunde deres skridt over sig selv og de andre, eller i det mindre være klar over at tvivl om deres motiver truer dialogen.

Parter, som til daglig indgår i kompetence-, magt- og interesserelationer med hinanden, må efterlade deres strategiske hensyn i garderoben, før de træder ind i det dialogiske rum - på samme måde som kirkegængere i hine tider måtte efterlade sværd og spyd i våbenhuset for atter at hanke op i disse for overlevelsen så væsentlige vedhæng, når de forlod det fredhellige rum. Hvis en og anden alligevel bringer et strategisk hensyn med sig ind i rummet, må det hellere ske åbenlyst og gennemsigtigt end skjult, og alle må vide, at det sætter grænser for dialogen.

Sammenhængende hermed: Deltagerne skal ikke nødvendigvis hænge deres organisatoriske kasketter på knagerne uden for det dialogiske rum. Tvært imod kan det være vigtigt at medbringe disse kasketter - altså rollerne og funktionerne - fordi de er med til at definere det perspektiv, parterne taler ud fra. Men person og rolle må skilles klart ad, mens man befinder sig i rummet.

I det dialogiske rum forholder deltagerne sig nysgerrigt udforskende og på en måde, som skaber reflektiv distance. Kognitivt såvel som følelsesmæssigt er hver enkelt dialogpartner parat til at sætte sig i den andens sted - og i alle de andres sted - og at gøre dette uden at forflygtige ansvaret for sit eget perspektiv. Alle er indstillede på at lade sig overbevise af de andre og ændre deres forhold til en given sag. Det er oplevelsernes autenticitet og argumenternes lodighed der tæller, ikke magt og status og heller ikke taktisk-strategiske hensyn. Parterne får del i hinandens subjektive verdener, de sætter den tavse viden på ord og undersøger de individuelle og kollektive erfaringer, alt imens de bevæger sig frem mod større klarhed og indsigt.

\*

Hvordan er alt dette kongenialt med aktionslæring?

AL-læringsgruppen former sig som et dialogisk rum, hvis den ellers fungerer ”efter bogen”. Omforståelse og omlæring befordres derved, at den refleksive distance muliggør en optøning af de eksisterende mentale og for den sags skyld sociale strukturer. Forståelse, indsigt og erkendelse er ingredienser i (reflekteret) læring. I en læringsgruppe med frivillig deltagelse er kommunikationen forståelsesorienteret, dvs. den er dialogisk, hvad enten man ser på samtalen mellem aktør og samtalekonsulent, på processerne i det reflekterende team eller på de fælles refleksioner.

Det meste af tiden i en læringsgruppe kan det fælles tredje sidestilles med enkelt-aktørers projekter. Nogle gange er *den empatiske dialog* mest på sin plads, nemlig når fokus er på aktørens personlige forholdemåder og følelsesmæssige reaktioner – det som i afsnit 4.4 kaldtes indre fokus. Andre gange er der brug for *den diskursive dialog*, med dens orientering mod omverdenen og dens vægt på argumenter vedr. tredjeleddet, og på at teste, om det man mente at vide nu også holder. Sidstnævnte er tilfældet når aktøren udfordres, mens empatiske dialog svarer til de mere støttende dele af processen, jf. også afsnit 7.4.

En vigtig side af dialogen og af arbejdet i en læringsgruppe er *italesættelsen*, især hvor den pågældende viden hidtil har været tavs; der arbejdes med at sætte præcise ord på handlinger, erfaringer og læring.

*Ægte nysgerrighed* er en dialogisk forholdemåde, og deltagerne i en læringsgruppe forholder sig netop nysgerrigt undersøgende (Q) til aktørens projekt (A) og læring (L). Også de andre dialogiske forholdemåder er relevante, f.eks. perspektivbevidsthed - det skal dog ikke uddybes her, men se afsnit 7.2 og Rapport-1. Fastholdelse af den dialogiske kommunikationsform sikrer deltageres *refleksive distance* (R) til *sig selv* - f.eks. når aktørens egne følelser og personlige læring er i fokus; til *den anden* - f.eks. når reflektørerne taler indbyrdes; og til *det fælles tredje* - typisk aktørens projekt. Parallelt med den ydre dialog er parterne mere eller mindre konstant engageret i hver deres *indre dialog*, og også dén er refleksiv.

Hvad gør man så med de magt- og rollerelationer, som deltagerne blinger med sig ind i læringsgruppen? Det vil jeg vende tilbage til i den kommende bog.

Dialog-interessen indgår i to af de AL-bøger, jeg flittigt henviser til: McGill & Brockbank 2004 og Weinstein 2008. Weinstein sidestiller refleksion med ægte dialog (p.189). Begge kilder henviser til David Bohms sondring mellem dialog og diskussion. Weinstein sætter disse modi op som absolute modsætninger, fordi diskussion siges at handle om at vinde over den anden og derfor er et fremmedelement i AL. McGill & Brockbank har en mere nuanceret opfattelse af Bohms diskussionsbegreb; i deres udlægning kan diskussion handle om at teste udsagnetenes eller historienes gyldighed, og ”the mode of discourse is argument” (2004:88). Forskellen skyldes dels, at Weinstein hhv. McGill & Brockbank henviser til to forskellige Bohm-publikationer, dels at McGill & Brockbank tolker Bohm 1996 ret frit ved at tildele diskussionsfænomenet større værdi, end Bohm reelt gør. Det er helt på linie med min egen opfattelse. Den strikse modstilling af dialog og diskussion svarer i øvrigt til William Isaaks’ (1999) opfattelse.

Ydermere sammenkobler McGill & Brockbank dialog hhv. diskussion med et begrebspar udviklet af Clinchy (1996): *connected and separated knowing*. Førstnævnte handler om at indleve sig i den andens indre verden og forstå, hvordan han skaber mening. Dialog og forbunden erkendelse hos McGill & Brockbank svarer nogenlunde til empatisk dialog i Madsen 1996, mens diskussion og adskilt erkendelse svarer til diskursiv dialog. Begge dele befordrer læring, og begge dele har sin plads i et AL-program.

## 6.2 Handling, beretning og refleksion

I deres bestræbelser på at sammenkæde refleksiv praksis med refleksiv læring inddrager McGill & Brockbank Donald Schöns professionspædagogiske teori, hvor nøglebegreberne er refleksion i og refleksion om praksis (Schön 1983, 1987). "The capacity to reflect-on-action is significant for continuing professional development and, as it happens, for effective action learning" (McGill & Brockman 2004:98). De udvider Schöns taxonomi, og nedenfor ses deres model, lettere tilpasset fra min side (sidst i afsnit 6.3 kommer en yderligere udvidelse samt en oversættelse til dansk):

1. Action
  - 1.1 Knowing-in-action
  - 1.2 Reflection-in-action
2. Description-of-action
3. Reflection-on-action

Som McGill & Brockbank også påpeger, er niveau 1.1 og 1.2 svære at adskille, begge svarer til A'et i aktionslæring. Nogle gange handler man mere blindt og vanestyret, ud fra hvad man - uden at tænke over det - tror man ved, hvilket nogenlunde svarer til 1.1. Andre gange handler man professionelt velovervejet uden at behøve at stoppe op mere end et splitsekund, og denne refleksion-i-handling udgør niveau 1.2. Ifølge Schön (1987) skal refleksion-i-handling forstås som et moment, et midlertidigt skift i den stadigt strømmende rutinerede handlemodus, som han kalder viden-i-handling. Skiftet kan affødes af overraskelser, og af at tingene ikke går lige præcist som man tavst forventede. Det særlige ved denne umiddelbare refleksionsform er, at den har øjeblikkelige konsekvenser for handlingen, uden at forstyrre den. "A skilled performer can integrate reflection-in-action into a smooth performance of the ongoing task" (ibid.:29). Ligesom tilfældet er med viden-i-handling er det en proces, vi kan præstere uden at være i stand til at sige med ord, hvad det er vi gør.

Den refleksion, som foregår på modellens niveau 1.2, svarer ikke helt til den gængse opfattelse af, hvad refleksion er – det er ikke efter-tænksomhed, knapt nok tænksomhed. *Jeg reserverer refleksionsbegrebet til niveau 3*. Men hvad med niveau 2?

Den omtalte model-udvidelse er især motiveret af McGill & Brockbanks ønske om at indføre et rent beskrivende niveau, hvor aktøren uden de store diktedarer sætter ord på sine handlinger. Beskrivelse-af-handling kræver kun et minimum af eftertænksomhed, især – vil jeg tilføje - hvis det

ikke er allerførste gang, erfaringerne og den tavse viden italesættes. Jeg selv kalder det *beretning*. Schön selv opererer ikke med dette niveau.

Endelig er vi kommet til modellens tredje niveau, *refleksion-om-handling*. Her befinder man sig typisk uden for handlerummet – ja, i det dialogiske rum - og kigger sig selv over skuldrene i refleksiv distance: hvad var det jeg (ikke) gjorde, og hvorfor? Man er efter-tænksom, med eller uden hjælp fra andre. McGill & Brockbank peger på, at evnen til at engagere sig i refleksion-om-handling er en forudsætning for aktionslæring. Jeg vil tilføje, at den tillige er en didaktisk ingrediens. Samt at evnen dernæst udvikles f.eks. ved at deltage i en AL-læringsgruppe, således at den med stor sandsynlighed bliver en form for metalæring, jf. afsnit 5.4.

Altså refleksion som *forudsætning* for og *metodeingrediens* i og *resultat* af AktionsLæring.

Hvordan kan man kende forskel på niveau 2 og 3: beretning og refleksion? Som observatør i AL-læringsgrupper har jeg ofte været slået over, hvor tydelig forskellen er, når man er opmærksom på den nonverbale del af kommunikationen: gestikken, mimikken, talens tempo, stemmelejet, øjenkontakten, blikkets retning og hele kropsholdningen. Når aktøren beretter om sit projekt, er tempoet ofte hurtigt, måske ivrigt argumenterende, og der er direkte øjenkontakt med samtalekonsulenten. I refleksionsmodus taler aktøren mest af alt til sig selv, der er ikke nødvendigvis øjenkontakt med andre i gruppen, tempoet er søgende og netop efter-tænksomt. Nogle gange får man denne tydelige fornemmelse af, at indsigterne skabes her og nu: aha! Man kan ligefrem se den elektriske pære blinke i en tegneserie-boble. Og ikke mindre væsentligt: der er også plads til den form for reflekterende tvivl og forvirring, som kan være en station på vejen mod omlæring, og måske endda til det som i næste afsnit kaldes paradigmeskift.

Når aktøren er i refleksionsmodus, ”rykker det”. Mindre kan også gøre det, jeg har været ud for, at selv om aktøren i sin samtale med konsulenten aldrig kom videre end til at være i beretningsmodus, så følte vedkommende, at der skete noget vigtigt – blot ved at få mulighed for at italesætte sit projekt over for interesserede lyttere, og ved at få andres feedback. Også her kan læringen altså indfinde sig - læring kan jo foregå på mange niveauer, mere eller mindre ”dybt”. Men det optimale er, at beretning og refleksion balanceres, så der ikke bruges for lang tid på beretningsdelen.

Hidtil har jeg med McGill & Brockbank talt om *handling*: viden-i-handling, refleksion-i-handling, beretning-om-handling og refleksion-om-handling. Schön har imidlertid en sondring mellem handling (action) og *praksis*, som er relevant i AL-sammenhæng. For ham er handling individuel, mens praksis er kollektiv, i den forstand at den enkeltes handlinger indgår i et professionelt fællesskab. Som professionel praktiker handler jeg ikke helt og aldeles på egne vegne. Jeg deler handlekonventioner, medier, sprog og redskaber med andre i det professionelle fællesskab. Praksis er handlinger, der er struktureret på professions-karakteristiske måder og udføres i karakteristiske rollerelationer.

"A professional's knowing-in-action is embedded in the socially and institutionally structured context shared by a community of practitioners. Knowing-in-practice is exercised in the institutional settings particular to the profession, organized in terms of

its characteristic units of activity and its familiar types of practice situations, and constrained or facilitated by its common body of professional knowledge and its appreciative system" (Schön 1987:33).

Sondringen mellem handling og praksis er især nærliggende, hvor medlemmerne af en læringsgruppe tilhører samme profession. Her kan AL-metoden ikke blot bidrage til den enkeltes professionelle udvikling, men også (selvsagt i det små) til selve professionens udvikling.

### 6.3 Kritisk læring og refleksion

Der er Ian McGills og Anne Brockbanks kongstanke, at AL kan rumme et kritisk element: kritisk læring via kritisk refleksion. I deres argumentation tager de afsæt i Chris Argyris' og Donald Schöns kendte sondring mellem single- og double-loop learning, som først blev introduceret i disses 1974-bog om professionsudvikling<sup>11</sup>. Nedenfor parafraserer jeg kap. 6 i McGill & Brockbank 2004.

Effekten af *single-loop læring* er at forbedre den måde, tingene gøres på, vel at mærke på kort sigt. Det er en *instrumentel* form for læring. Der kan godt indgå refleksion – man kunne så kalde det instrumentel refleksion - men det er ikke noget, der for alvor ændrer tingenes tilstand, eller den type handlinger aktøren diskner op med. En masse ting tages nemlig for givet.

*Double-loop* læring sigter derimod mod at transformere situationen, eller snarere ens forståelse af situationen. Det er transformativ læring, eller *kritiske* læring - McGill & Brockbank bruger begge betegnelser nogenlunde synonymt. Her tages eksisterende antagelser i øjesyn og udfordres. Det samme sker med de forsvar, aktøren har bygget op som værn mod at indse begrænsningerne i egen tænkning og forståelse – hans 'defensive reasoning', et begreb de henter fra Argyris. Hertil kommer, at der må stilles spørgsmålstejn ved de eksisterende politiske dimensioner og magtforhold, både udenfor og indenfor læringsgruppen; McGill & Brockbank anvender Foucaults brede magtbegreb: *Alle* sociale relationer implicerer magt, og AL er ingen undtagelser. I det videre perspektiv kan double-loop eller kritisk læring føre til et egentligt paradigmeskift.

Hvad kan fremprovokere kritisk læring af double-loop typen? Det kan stærke følelsesmæssige tilstande, f.eks. i forbindelse med traumatiske oplevelser eller 'peak experiences', siger de (ibid.:108), eller, vil jeg tilføje, situationer hvor man frustreres over ikke at lykkes i sit forehavende. Denne emotionelle energi kan stimulere en transformativ bevægelse, men den kan også gøre det stik-modsatte: hæmme den. Engagement i double-loop læring bringer én i en sårbar position. Hele personen – alle hans værdier og antagelser - er potentielt i spil i forbindelse med kritisk refleksion og læring. Derfor er det også en risikabel affære. "There is a fine line here between reflective learning, which stimulates emotional energy and transformation, and stressful situations which

---

<sup>11</sup> Det er svært at oversætte disse begreber, så det undlader jeg. Inden for AL-litteraturen er det ikke usædvanligt at koble sig på sondringen mellem single- og double-loop learning, se f.eks. Arnkjær et al. 2007 og Mumford 1997b. Uden at Schön selv siger det direkte, i hvert fald ikke i 1987-værket, er det indlysende, at refleksion-om-handling hhv. praksis (se afsnit 6.2) er noget af det, der fremelsker double-loop learning.

inhibit learning” (ibid.:110). Falder processen til den forkerte side, kan det resultere fight/flight-reaktioner, tilbagetrækning, aggression eller benægtelse foruden ’defensive reasoning’ (ibid.).

I McGill & Brockbanks terminologi kan både single-loop/instrumentel og double-loop/kritisk læring være reflekteret - instrumentelt hhv. kritisk reflekteret.

”We thus define reflection in two senses: firstly as a process by which experience is brought into consideration, and secondly, deriving from the first, the creation of meaning and conceptualization from experience and the capacity to look at things as potentially other than they appear, the latter part embodying the ideas of critical reflection and potential paradigm shift” (McGill & Brockbank, 2004:105).

Begge læringsniveauer er vigtige, og begge kan opnås gennem deltagelse i et aktionslæringsprogram. ”Action learning supports both reflective learning for improvement and reflective learning for transformation” (ibid.:115).

Men der er aldrig nogen garanti for, at double-loop og kritisk læring indfinder sig, ej heller i en AL-sammenhæng; der er end ikke garanti for single-loop læring (ibid.:108). Det bedste man kan gøre er at sikre, at betingelserne er til stede. Her må der peges på, hvor vigtig den tryghedsskabende rammesætning er, og herunder at der er rummelige tidsrammer, jf. afsnit 7.4.

Vi kan nu udvide McGill & Brockbanks egen udvidelse af Schöns model, så den omfatter deres sondring mellem instrumentel og kritisk refleksion:

1. Aktion (handling, praksis)
  - Viden-i-aktion
  - Refleksion-i-aktion
2. Beretning-om-aktion
3. Refleksion-om-aktion
  - Instrumentel refleksion
  - Kritisk refleksion

De former for omlæring, som fremlagdes i afsnit 5.2, svarer meget godt til det, der kan blive resultatet af kritisk refleksion. Betegnelsen ’kritisk’ skal forstås bredt og ikke kun med politiske overtoner. Nogle af de dialogiske forholdemåder er således ensbetydende med ”kritisk” refleksion, f.eks. dette at forholde sig ikke-fordømmende og ægte undersøgende og ikke tro, at man på forhånd ved ”hvad det handler om”, eller hvordan det ”bør være”. Og dette at anerkende, at der er andre perspektiver en ens eget, hvilket ofte er ensbetydende med, at ens egne forhåndsantagelser udfordres.

## 7. Hvordan kan en læringsgruppe fremme læring?

Sammenfattende kan man sige, for det første at AL er en variant af alle de læringsformer, der går under betegnelsen erfaringslæring, og som normalt regnes som rimeligt virkningsfulde. For det andet at deltagerne får hjælp fra særligt rammesatte gruppeprocesser. Det er dette andet aspekt, vi nu skal se nærmere på. Som Weinstein (2008:75) siger: I starten er projektet det vigtigste medium for den enkelte deltagers læring, men lidt efter lidt bliver det klart, at gruppen er et mindst lige så betydningsfuldt læringsmedium. Det ser jeg mindst fire grunde til:

- I gruppen får man systematisk feedback
- Man frigøres fra af sit eget begrænsende perspektiv
- Desuden lærer man ikke kun af egne erfaringer, men også af andres
- Rammesætningen fremmer en tryghed, som gør det muligt at tage imod udfordringer fra gruppen og at bearbejde sårbare temaer

Disse faktorer skal nu behandles punkt for punkt.

### 7.1 Feedback

Feedback er vigtig for al erfaringslæring. Man får feedback fra virkeligheden, hver gang man handler, og ikke mindst når man lykkes eller ikke lykkes i sine bestræbelser (se f.eks. Lawlor 1997:206). Erfaringen er som sagt en mægtig lærermester. Men det er ikke altid, vi er modtagelige over for denne feedback, vanens magt er stor, det er som regel lettere og mindre angstfyldt at blive ved med at gøre, som man altid har gjort, selv når alle lamper blinker. Her bidrager læringsgruppens særlige rammesætning til, at aktøren bliver i stand til at opfatte signalerne – også dem han egentlig længe har fået fra sine egen indre stemmer, men har ”valgt” at overhøre. I læringsgruppen er man ikke under akut handletvang; og man har på forhånd, via sit personlige udviklingsprojekt, forpligtet sig på at lære af sine handlinger og åbne sig for hele tiden at blive klogere.

Den særlige rammesætning er desuden med til at sikre det, Weinstein omtaler som ærlig og ikke-dømmende feedback (op.cit.:106). Det er heller ikke uvæsentligt, at feedback'en typisk kommer fra ligestillede personer snarere end fra en professionel autoritet.

I læringsgruppen fungerer de nysgerrige, undrende og ind imellem udfordrende spørgsmål som feedback. Der er et eksempel i afsnit 3, hvor det reflekterende team spørger: *Er det Mettes ambition, der spænder ben for hende?*. Dette spørgsmål går på aktørens personlige forholdemåde, men fokus kan også rettes mod omverdenen, eksempelvis her hvor en deltager bruger sin empati: *Hvis jeg var deltager i aktørens projekt, ville jeg føle mig klemmt af min egen ledelse – mon aktøren har tænkt på det?* Eller her hvor en deltager trækker forbindelser til sine egne erfaringer: *Da jeg engang selv var kursusleder på et lignende forløb, skete der x, y og z – mon aktøren kan bruge det til noget?*

Som Alan Lawlor (1997:207) siger: “The set is the real life laboratory where feedback about real life here-and-now problems can better be understood”.

## 7.2 Perspektivudvidelse

I traditionelle hjælpersamtaler får klienten hjælp fra en konsulent, supervisor, coach eller hvad vi nu kalder vedkommende, til at slippe fri af sit eget begrænsede perspektiv på sin sag; hjælperen bidrager til, at vedkommende bliver mere perspektivbevidst og i stand til at indtage et mere alment helikopter-perspektiv (Madsen & Willert 1993; Madsen 2006). Perspektivbevidsthed er en dialogisk forholdemåde og er ikke begrænset til hjælper-relationer; også medlemmerne af en læringsgruppe kan finde ind i en modus, hvor de åbner op for andre perspektiver end deres eget.

”Ingen af os har monopol på gode ideer, indsigter eller bare information – der er nu om stunder alt for store mængder i omløb til, at nogen enkelt person kan rumme eller blot forstå det hele. Desuden anlægger vi altid – det er uundgåeligt! – vores eget perspektiv på alting. Dette perspektiv farver det, vi ser og gør, og måske ændrer det sig ikke fra år til år og forhindrer os på den måde i at vokse og forandre os”  
(Weinstein 2008:66).

På den AL-dag, som VIAs gruppe arrangerende i maj 2008, og som omtales i afsnit 1, arbejdede vi i perioder på en AL-orienteret måde, og en af deltagerne kom med følgende observation: I læringsgruppen kan man få øje på mønstre, der går på tværs af de enkeltes projekter, f.eks. noget som alle inden for en bestemt uddannelse eller et bestemt område af arbejdsmarkedet støder ind i og skal tackle. Dette er et eksempel på den perspektivudvidelse der kan ske, samtidig med at den enkeltes eget perspektiv valideres – bekræftes, afkræftes, justeres.

Når vi er under handletvang, er vi i evig risiko for forskellige former for ego-centri: selv-opslugthed, skyklapper, tunnelsyn, regression, group think. Risikoen øges under tidspres, dårlig ledelse, misforhold mellem krav og ressourcer og meget andet (Madsen 2008). Den enkeltes perspektiv snævres kort sagt ind. I en AL-gruppe vil aktøren ikke få lov at fortsætte med business-as-usual, han vil gennem kritisk refleksion (se afsnit 6.3) blive udfordret på sine tavse og muligvis begrænsende antagelser og på sine snævre perspektiver.

Sammenfattende kan arbejdet i læringsgruppen på mange måder bidrage til perspektivudvidelse.

## 7.3 Læring via andres erfaringer

Deltagerne i en læringsgruppe befinder sig normalt i ensartede livssituationer; de er f.eks. alle ledere i forskellige organisationer, de er medlemmer af samme team; de tilhører en bestemt professionsgruppe; eller de er i gang med deres praktik på samme grunduddannelse. Under de omstændigheder er det relativt let at lære af de andres erfaringer; Plauborg et al. (2007:90) omtaler det som videndeling.

Læringsprocesserne i en velfungerende læringsgruppe er i denne henseende meget effektive. Mens man er aktør, lærer man intensivt via arbejdet med ens eget projekt. Mens man indgår i reflektørrollen og er vidne til aktørens arbejde, sidder man uvægerligt og reflekterer: *Hvad ville jeg selv have gjort? Hvordan ligner det (ikke) min egen situation?* Fungerer man som samtalekonsulent, vil mange af de nysgerrige og evt. udfordrende spørgsmål have rod i samme form for indlevelse. Som Revans siger: "The best way to start on one's really difficult problems is to go off and help somebody else with theirs" (1997:4). Når man er underlagt sin egen handletvang, kan man have svært ved at se skoven for bare træer, men får man lejlighed til at betragte en anden persons tilsvarende problemstilling, er man i stand til at indtage helikopterperspektivet. De afsluttende fælles-refleksioner breder spektret yderligere ud, så alles læring er eksplicit på banen.

Ifølge McGill & Brockbank kan læring i høj grad anskues som en gensidig, relationel proces, noget som ikke altid har de bedste betingelser i et moderne samfund. For dem udgør AL en samarbejdende niche i en ellers konkurrerende verden.

"The idea of learning as a social and collaborative process sits strangely on our traditionally competitive Western educational system, with its emphasis on detachment and distance. When the social context of learning is recognized, and collaboration is valued rather than penalized, the significance of relationship in learning makes sense" (McGill & Brockbank 2004:20-21).

Men træerne vokser ikke ind i himmelen. Det kræver mod at åbne sig og lægge sig blot for den slags gruppeprocesser, som foregår i en læringsgruppe. Måske er man p.t. for sårbar. Måske er timingen forkert. Og nok så væsentlig: Måske ligger ens personlige stil i den individualistiske ende af spektret, så man lærer bedst ved egen hjælp og oplever de sociale processer blokerende snarere end faciliterende. Som Weinstein gør opmærksom på, så "er der dem, der oprigtigt foretrækker at arbejde alene" (2008:87). Mennesker varierer hvad angår læringsstil.

Men det skal man måske ikke lade sig nøje med. Weinstein citerer Honey & Mumford (1986) for påpegningsen af, at hvis man vil være fuldstændig parat til at lære af erfaringen, må man videreudvikle de stilarter, man for øjeblikket *ikke* benytter sig af, og derved nærme sig en status som "all-round learner" (ibid.:82). Læringsgruppen er et sted, hvor dette kan ske.

#### **7.4 Kombinationen af tryghed og udfordring**

En læringsgruppe adskiller sig fra dagligdagens arbejdsgrupper. Sidstnævnte er ikke sat i verden for læringens eller den gensidige støttes skyld, men for at løse en arbejdsrelateret opgave (Weinstein op.cit.:108). Iflg. Weinstein er læringsgruppen et af de få steder – sammenlignet med den daglige virkelighed - hvor man kan indrømme sine tvivl og dele sine bekymringer med andre. Mere generelt er det stedet, hvor man kan tale om sine følelser, sin frygt og de fejl, man rent faktisk (mener man) har begået (ibid.). Og nogle gange kan man lære meget mere af sine fejlgreb end af sine succes'er. Derfor er det vigtigt, at læringsgruppen er rammesat på en måde, så den gensidige tillid og tryghed optimeres.

I det foregående har jeg ofte slået på, at arbejdet i en læringsgruppe er støttende såvel som udfordrende. Denne dobbelthed er hyppigt fremhævet i AL-litteraturen. Værdien af støtte er indlysende, men risikoen er at ende i en alt for tryk hygge-nygge-stemning. De støttende funktioner skal afbalanceres af udfordrende ditto. ”The other aspect of the set member role is to challenge my assumptions and my perspective – even to play devil’s advocate and ask the uncomfortable ‘what if’ type of question” (McGill & Beaty 2001:25, se også McGill & Brockbank 2004:23). Weinstein fandt i sine mange interviews med tidligere AL-deltagere, at de fleste ønskede at blive udfordret og kritiseret og ikke brød sig om, hvis deres læringsgruppe havde været ”for pæn” (2008:110). Den udfordrende modus er bl.a. nødvendig, hvis der skal være tale om kritisk refleksion og læring, jf. afsnit 6.3.

At deltage i en AL-læringsgruppe kræver mod – det er der bred enighed om. Ifølge Albert Christensen og Bent Fløyel (1992:118) kræver det ikke alene ansvarlighed, men også risikovillighed. Og det er ikke altid mennesker er parate til at lade sig udfordre. De kan være i en specielt sårbar tilstand, udfordringen kan være *for* stor, den udfordrende part kan vælge en uheldig form, eller vedkommende kan sågar bruge den legitimerede udfordring til at køre sin egen magtkamp.

Udfordringen skal med andre ord ”kommunikeres rent”, og sagt med Vygotskys ord skal den holde sig inden for aktørens nærmeste udviklingszone. Læringsgruppens rammesætning bør bidrage til at optimere det udfordrende aspekt. Det er en af grundene til, at VIA-modellen opererer med en klar og endda stram rammesætning. Et elementer i rammesætningen er, at samtalekonsulenten overvejende skal forholde sig støttende, således at de udfordrende input primært kommer fra det reflekterende team.

Som man husker, er der den særlige spilleregul for et reflekterende team, at medlemmerne skal tale sammen indbyrdes, uden øjenkontakt med hverken aktør eller samtalekonsulent. Erfaringen viser, at aktøren har lettere ved at tage feedback’en ind på denne måde, især hvis den har en udfordrende karakter. Samt at RT faktisk kan tillade sig at være frækt udfordrende, uden at processen lider overlast, netop fordi rationalet er, at aktøren kun tager det til sig, som vedkommende er parat til. Som yderligere sikkerhedsnet kan samtalekonsulenten med sin støttende modus fange situationen op, hvis udfordringerne – eller den form den er blevet givet i - alligevel har såret aktøren.

## **8. Danske case-eksempler**

Tanken med det følgende er dels at præsentere to modeller, som placerer sig inden for den brede AL-paraply, men afviger fra VIA-modellen.

## 8.1 Eksempel fra skoleverdenen: Klea-modellen

Vi skal først se på en model udviklet til kvalificering af danske folkeskolelæreres undervisning<sup>12</sup>. Den findes beskrevet i bogen *Aktionslæring: Læring i og af praksis* (2007) af Helle Plauborg, Jytte Vinther Andersen og Martin Bayer. De er på den ene eller anden måde tilknyttet KLEO: CVU for København og Nordsjælland<sup>13</sup>. Oprindeligt uddannet som lærere og/eller med en akademisk grad inden for pædagogik fungerer de som konsulenter og aktionsforskere i forhold til praksis- og organisationsudvikling inden for folkeskolens område.

Forfatterne ser aktionslæring som en samlebetegnelse for en række forskellige forandringstilgange, hvor formålet er at forbedre praksis og producere 'professionsviden', dvs. praksisnær viden som er mindre kontekstafhængig end tilfældet er med 'praktisk viden'. Det er sammenligneligt med, hvad der i nærværende rapport kaldes professionsudvikling. Der er kun en sporadisk reference til AL-litteraturen, hvorimod bogen er forankret i pædagogisk og psykologiske teori og forskning.

Det, VIA-modellen kalder personlige udviklingsprojekter, relaterer sig til lærernes daglige undervisningspraksis. Der lægges stor vægt på det eksperimenterende aspekt, og der er hovedsageligt tale om kollektive projekter.

Når man inden for KLEO-modellen arbejder AL-orienteret, fungerer de enkelte lærerteams som det, der i VIA-sammenhæng kaldes læringsgrupper. Her formulerer teamet en 'problemstilling', dvs. en "indkredsning og en præcisering af et problem eller et område, man ønsker at undersøge nærmere og raffinere praksis i forhold til" (ibid.:35). Næste fase er, at team- medlemmerne, både hver for sig og i fællesskab, "iværksætter aktioner", altså interventioner i forhold til deres daglige undervisningspraksis. Interventionerne skal have karakter af eksperimenter. I en vis forstand bliver der tale om at afprøve hypoteser. Formuleringen af en hypotese bidrager ifølge forfatterne til at konkretisere aktionen, tydeliggør eventuelle uenigheder i teamet og udfordrer bagvedliggende forklaringer. Formålet er på én gang at udvikle og raffinere undervisningen og at kvalificere teamene og de enkelte lærere.

"Aktionslæring har til formål at udvikle undervisningen ved løbende at eksperimenterer med, observere og reflektere over konkrete undervisningssituationer. ... Aktion er et andet ord for *eksperiment*, og når det at iværksætte eksperimenter er en hovedhjørnesten i aktionslæring, skyldes det, at der ligger et stort læringspotentiale i at forsøge at bryde med kropsligt indlejrede handle-mønstre og rutiner" (Plauborg et al. 2007:13-14).

I modsætning til VIA-modellen har eksperimenterende handlinger en definatorisk status i KLEO-modellen. Dette muliggøres bl.a. af, at de personlige udviklingsprojekter formuleres i relation til

---

<sup>12</sup> I princippet mener forfatterne også, at metoden kan anvendes over for andre former for pædagogisk praksis, f.eks. skole-hjem samarbejde, men bogen koncentrerer sig om eksempler fra undervisningen.

<sup>13</sup> Der har ikke været nogen tværgående kontakt mellem JCVU/VIA-folkene og KLEO-folkene vedr. AL-arbejdet. 'KLEO-modellen' er min egen terminologi. Det skal tilføjes, at Martin Bayer er lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

daglig praksis snarere end særligt tilrettelagte aktionsprojekter jf. afsnit 4.2. Eksperimenterne vedrører ”bevidste og udvalgte aktioner”, og i tråd med det eksperimenterende fokus lægges der stor vægt på observationer og data-indsamling.

Det AL-orienterede arbejde i underviser-teamet opdeles i fem faser: De første tre er allerede berørt: (1) formulering af en problemstilling, (2) iværksættelse af aktioner og (3) observation af aktioner. Fjerde fase er (4) den didaktiske samtale, og til slut kommer 5) bearbejdning af erfaringer. Sidstnævnte behandles grundigt i bogen, og her kunne man givetvis finde inspiration til VIA-modellen. Det samme gælder bogens behandling af observationer og data.

Når teamet mødes for at forholde sig til erfaringer og læring, fungerer det som nævnt nogenlunde svarende til det, VIA-modellen kalder en læringsgruppe. Det hænder, at der er en konsulent til stede, men typisk synes teamene at fungere selvstyrende og desuden forholdsvis strukturerede. Det fremgår således, at teamet forventes at vælge en ordstyrer, og at vedkommende styrer processerne under hele mødet.

Fjerde fase er som sagt kendetegnet ved en samtale. ”Den didaktiske samtale er en struktureret samtale, der er karakteriseret ved, at fokus fastholdes på problemstillingen og aktionen, og at omdrejningspunktet er at reflektere over og evaluere den konkrete undervisningssituation” (ibid.:79). Denne proces opdeles i tre underfaser. Først interviewer ordstyreren (eller konsulenten) på skift de enkelte medlemmer af teamet – eller rettere: de medlemmer som har været involveret i et givet sæt eksperimenterende aktioner. Der gives også plads til gensidig udveksling af observationer. I anden del af samtalen sker der på én gang en fokusering og en generalisering. Nu er alle fælles om at kigge nærmere på særligt interessante aspekter, samtalen drejer sig ikke længere (kun) om de konkrete observationer, og der er ikke længere spot på de enkelte lærere. I denne fase kan der indlægges en brainstorm. I tredje fase samler man op og laver praktiske aftaler, bl.a. om kommende aktioner og observationer. Det fremgår ikke, hvor meget tid der skal afsættes for at ”nå det hele”.

Sammenligner vi med VIA-modellen, opereres der også i KLEO-modellen med en klar rammesætning. Der gives relativt mere plads til den fælles samtale, og modellen har ikke noget, der svarer til det reflekterende team. Der lægges betydeligt mere vægt på eksperimenter. Endelig kombinerer man individuelle og kollektive projekter og tilsvarende: individuel og kollektiv læring, dog på lidt svært gennemskuelige måder.

## 8.2 ActionLabs

Som endnu en dansk variant af AL-metoden kan der peges på det såkaldte *ActionLab*. Modellen er udviklet og praktiseret af Anne-Mette Arnkjær, Geert Egger og Lotte Svalgaard (2007). Med afsæt i Revans (foruden Dewey, Lewin, Argyris og Schön) fremlægges et design egnet til at arbejde med virksomheders strategiske udfordringer. Designet siges at kunne gøre en forretningsmæssig forskel og samtidig sikre ny læring. I et ActionLab kan der foregå double loop læring og problemløsning, siger forfatterne (jf. også afsnit 6.3 ovenfor) og tilføjer, at dette ikke mindst er vigtigt på grund af

samfundsudviklingen. De refererer Revans for, at organisationer må lære i samme hastighed som, og ideelt set hurtigere end, den voldsomme forandringstakt i vores senmoderne samfund.

Formålet med et ActionLab er ”dels at afprøve, hvorvidt deltagerne har potentiale til at arbejde på et højere strategisk niveau, og dels muligheden for at blive præsenteret for et brugbart løsningsforslag, der er helt eller delvist anderledes end de gængse” (ibid.:60). Begge punkter i dette dobbeltformål er interessante, i hvert fald har jeg ikke tidligere set AL-metoden knyttet til hhv. talentudvælgelse og idéudvikling.

Virksomhedens ledelse udvælger 6-8 deltagere (eller flere, hvilket betyder mere end én gruppe), hvis potentialer de har et specielt godt øje til. Gruppen får et samlet opdrag. I pagt med formålet arbejdes der med ”business cases” - scenarieagtige projekter som f.eks. ”Beskriv det optimale scenarie for projekters overgang fra Forskning til Udvikling” i denne virksomhed, eller ”Hvad skal der til for at vi 4-dobler vores indsats inden for 3 år uden samtidig at gå på kompromis med bundlinjen?” (ibid.:60). Sådanne projekter skal på én gang skal være en udfordring og en reel, en realistisk problemstilling i den pågældende virksomhed.

De udvalgte medarbejdere får mulighed for at bruge 20% af arbejdstiden i et ca. 4 måneders forløb. Indledningsvist er der en intensivt 3-dages workshop og også særarrangementer hen ad vejen, men ellers mødes gruppen normalt 1-1½ dag om ugen. Den får støtte fra en ekstern proces-coach foruden en eller flere - typisk interne - fag-coaches. Proces-coachen følger arbejdet, med interventionsret og -pligt. Hendes fornemmeste opgave er at sikre balancen mellem på den ene side handlings- og løsningsorientering, på den anden side individuel læring og udvikling. Toplevelsen deltager ikke direkte, men involveres på forskellig måde både før, under og efter ”laboratoriet”; deres ægte engagement er afgørende.

Der lægges vægt på at fremelske *feedback* medlemmerne imellem, især om den måde, den enkelte indgår i gruppeprocesserne. En af hensigterne er at give mulighed for verbalisering af frustrationer for dermed at få luftet ud; men selvsagt er det også vigtigt med ros. Forfatterne fortæller om den overvindelse, det kræver for deltagerne give og modtage feedback. Men fra arrangørernes side er det et krav, at kompetencen optrænes i den indledende workshop. De oplever efterfølgende, at ”netop dette element har bidraget til stor læring og udbygget selvtillid – erkendt og påskønnet” (ibid.:66-67).

Sidst i forløbet afsættes der tre dage til gruppens rapportskrivning. Rapporten fremlægges for ledelsen, som giver en umiddelbar feedback og efterfølgende har individuelle møder med hver enkelt.

Det faktum, at der ikke arbejdes med real-life-real-time projekter gør, at ActionLab-modellen falder uden for den gængse opfattelse af aktionslæring og snarere ligner de ret udbredte case- og simulationsmetoder. Men forfatterne læser nu engang deres koncept ind i en AL-sammenhæng, så lad mig sammenligne med det, jeg har gennemgået i de foregående afsnit.

Virksomheden har udvalgt hver enkelt deltager, og noget sådant er nok undtagelsen snarere end reglen i AL-sammenhæng. Da deltagelsen må opleves som et enormt privilegium, er der nok ingen tvivl om frivillighedsaspektet (det kommenteres ikke af forfatterne). Det forhindrer dog ikke, at der ind imellem er en vis skepsis, præstationsangst og direkte ”modstand mod læring” (ibid.:69). Hvilket jo ikke så sært, meget står på spil for de særligt udvalgte. Man kan sige, at magten i denne model spiller en langt større og i hvert fald langt tydeligere rolle, end man oftest ser inden for AL-området.

ActionLabs er et eksempel på, at projektet kan være kollektivt, men læringen individuel (jf. afsnit 5.3 ovenfor). Desuden er der nogle mere overordnede formål for organisationen som helhed, nemlig talentudvikling og strategiske input. Man kan også forestille sig, at de erfaringer, deltagerne får med teamarbejde – understøttet af konsulentinput og refleksioner – er et plus for virksomheden.

Det er udsædvanligt at se så stor vægt lagt på at træne deltagerne i personlig feedback i forhold til gruppeprocesserne. Her ligner ActionsLabs mere laboratoriemetoden, som jeg kommer til i afsnit 9. I VIA-modellen er man f.eks. mest optaget af den feedback, som involverer aktørens projekt og vedkommendes forhold til projektet.

I ActionLab-modellen indgår der flere elementer, som svarer til P (planlagt undervisning) i AL-formlen. Ganske vist understreger konsulenterne over for deltagerne, at ”der ikke er tale om et kursus” (ibid.:64), men der er enkelte skemalagte aktiviteter undervejs, f.eks. team-mapping. Gruppen får også en sum penge til at købe sig viden undervejs. Endelig kan fag-coachens bidrag (måske) sammenlignes med et P-element.

Med ret uigennemskuelige referencer inddrager Plauborg et al. tre teoretiske områder til belysning af spørgsmålet ”How to make self- and social awareness businesslike” (ibid.:70): følelsesmæssig intelligens, kognitiv psykologi og psykodynamisk systemteori. Sidstnævnte hører hjemme i den såkaldte Tavistock-tradition, som næste afsnit bl.a. handler om.

## 9. Sammenligning med laboratoriemetoden og Tavistock-konferencen

Det er en udbredt sport at sammenligne aktionslæring med beslægtede metoder i den hensigt at identificere forskelle og ligheder, jf. også afsnit 2.1. Peter Larsson (1987) sammenligner f.eks. med praktik; Penny Simpson og Tom Bourner (2007) med selvstyrende teams, coaching, aktionsforskning og seminarer; Krystyna Weinstein (2008) med kvalitetscirker, projektgrupper og Open Space. Og Alan Mumford spørger retorisk, om Action Learning monstro er ”more effective than *T Groups*, or other unstructured experiential learning groups” (1997b:387, min fremhævelse).

Vi tager stikordet fra Mumford. En T-gruppe indgår i et større design, kaldet et træningslaboratorium, eller mere overordnet: laboratoriemetoden, som er rundet af Lewin-traditionen – som jeg ovenfor jævnligt har refereret til. En på mange måder beslægtet metode er repræsenteret ved den såkaldte Tavistock-konference (også kaldet Leicester-konference eller

working conference). Jeg vil i dette afsnit sammenligne AL med disse to voksenpædagogiske metoder, ikke for at udtale mig om effektiviteten, men for at lade forskelle og ligheder kaste yderligere lys på AL, og også for at se på om der er noget, AL-feltet kan lade sig inspirere af.<sup>14</sup>

For begge metoders vedkommende findes der utallige variationer og knopskydninger, men jeg vil koncentrere mig om de to prototyper. Af nemheds grunde omtaler jeg dem af og til som *Lab* og *Tavi*.

## 9.1 Historie

Laboratoriemetoden opstod sidst i 1940'erne, inspireret af Kurt Lewins socialpsykologi og sociale engagement og gennemsyret af hans syn på gruppeprocessers potentielt befordrende rolle for læring og forandring (Lewin 1948, 1951). En forløber fandt sted i sommeren 1946, hvor Lewin og nogle af hans medarbejdere stod for en workshop om grupperelationer, med deltagelse af et halvt hundrede medlemmer fra en kommission for racerelationer. Nærmest ved en tilfældighed opdagede man her betydningen af at etablere et fælles rum for feedback og refleksioner. Kort efter døde Lewin, men grundlaget var skabt for udviklingen af det, som kaldes laboratoriemetoden. Betegnelsen refererer til, at deltagerne får hjælp til at eksperimentere med egen adfærd og egne relationer og herunder at forholde sig til data desangående og til at diagnosticere, analysere, vurdere og generalisere gruppeprocesserne - næsten som i et forskningslaboratorium.

I 1964 kom det til dato mest autoritative værk om laboratoriemetoden, *T-Group and Laboratory Methods: Innovation in Re-education*, hvor Lee Bradford, Jack Gibb og Kenneth Benne præsenterede nyskabelsen i den form, som var blevet etableret midt i halvtredserne. Bradford og Benne kom fra voksendannelsessektoren og var begge inspireret af John Dewey – hans syn på demokrati og videnskab; hans idé om undersøgelse og eksperimenteren som menneskelig grundmodus og som noget der aktivt bør fremmes i den pædagogiske proces; hans teori om erfaringsdannelse; og hans begreb om learning-by-doing.

På baggrund af omfattende samarbejdsflader mellem Lewins USA-baserede miljø og det britiske Tavistock-miljø importerede sidstnævnte laboratoriemetoden midt i 1950'erne. Ret hurtigt fandt man sin egen karakteristiske form og især indhold, inspireret af Wilfred Bions gruppedynamik og af psykodynamisk tænkning (Bion 1961; Miller 1990; Trist & Murrey 1990). Min præsentation af Tavi-metoden bygger især på Eric Millers artikel "Experiential learning in groups, I: The development of the leicester model" fra 1990.

---

<sup>14</sup> Når der er tale om en ret grundig præsentation, især af laboratoriemetoden, er det fordi jeg gennem årene har beskæftiget mig meget med sidstnævnte i forlængelse af mine Lewinstudier, og også med Tavistock-metoden i forlængelse af min Bion-interesse; se især Madsen 2001, 2006 og 2008. Se desuden Madsen & Willert 2006, der via en biografisk præsentation af den nu afdøde danske socialpsykologen Gunnar Hjelholt belyser begge traditioner.

## 9.2 Formål

Jeg har karakteriseret aktionslæring som en *professionspædagogisk* metode. Man skal forstå Lab- og Tavi-formen bredere, som *voksenpædagogiske* metoder, der nok har alverdens professionsgrupper som målgruppe, men også henvender sig bredere – til samfundsborgeren, personen, mennesket.

Laboratoriemetoden blev grundlagt "in the spirit of science and democracy" (Bradford et al. 1964:vii). Lighederne mellem det videnskabelige og det demokratiske værdisæt vedrører den særlige forpligtelse på realiteterne, på rationelle og kollaborative beslutningsprocesser, på gennemsigtighed og på en konsensusorientering hvor argumentet tæller.

Deltagelsen skulle skærpe opmærksomheden omkring hæmmende og fremmede faktorer i gruppeprocesser og beslutningstagning. Ifølge de demokratiske idealer, som Lewin og hans folk hylkede, kan problemer ikke løses uden den aktive deltagelse af de mennesker, som berøres af problemerne. Laboratoriemetoden bygger på den antagelse, at participationsforståelse og ditto færdigheder bedst kan læres ved, at den lærende selv involverer sig i den proces, hvor læringen skal ske. Man håbede også at kunne styrke deltageres handledygtighed og mulighed for at fungere som kompetente ændringsagenter. Og der blev lagt vægt på et ansvarligt og forpligtende engagement, ikke kun mens deltagerne indgik i laboratorie-organisationen, men også som et ideal for deres involvering i samfundet generelt.

Undertitlen på Bradford et al. annoncerer en metode til 're-education', altså gen-uddannelse eller gen-opdragelse. Hermed menes i særlig grad processer, hvor de berørte personer undersøger og revurderer deres egne værdier og arbejder frem mod højere grad af integration, større integritet, bedre selvforståelse og bedre social forståelse. Opgaven på det prototypiske laboratorium er at designe "educational processes to help learners incorporate these values into their own processes of personal and collective decision making and problem solving" (ibid.:10). Det sker blandt andet ved at staben animerer deltagerne til at afklare deres personlige værdier og mål, så de kan blive "consonant with a democratic and scientific approach to problems of social and personal decision and action" (ibid.:16). Noget af det, deltagerne har lært i deres hidtidige tilværelse, antages at være blevet dysfunktionelt eller at operere uden for bevidsthedens rækkevidde. På et laboratorium kan sådanne mekanismer undersøges nærmere, vurderes og sorteres. Sammenlign afsnittene ovenfor om omlæring (5.2) og kritisk læring (6.3).

Hvad så med den britiske version? I starten overtog Tavi-formen disse målsætninger og hele Lewins gruppedynamiske tankegang, men hurtigt tog konceptet en psykodynamisk vending og byggede nu langt mere på Wilfred Bions gruppedynamik. Man lugede ud i de demokrati-politiske visioner og koncentrerede sig i stedet om ubevidste processer og om autoritetsproblematikken, ikke kun for at lære deltagerne at være kritiske over for andres autoritet, men især for at lære dem om forsider og bagsider ved deres egen autoritetsudøvelse, eller mangel på samme. I tråd hermed fastlagde man hurtigt et stramt og præcist formål med konferencen, her formuleret ikke som et mål, men - typisk for denne faglighed - som den primære opgave: At give deltagerne muligheder for at studere udøvelsen af autoritet i en kontekst kendetegnet ved interpersonelle, inter-gruppe og institutionelle relationer (Miller 1990).

### 9.3 Det midlertidige læringssystem

I sin oprindelse byggede laboratoriemetoden som sagt på antagelsen om, at samfundsmedlemmers participationsfærdigheder og demokratiske sindelag ikke blot skulle læres, men læres inden for rammer, der i sig selv var demokratiske. Samt at denne såvel som enhver anden form for læring kun kunne ske for alvor, hvis den lærende involverede sig frit og aktivt. Opgaven måtte da være at designe pædagogiske forløb, som fremmede disse processer. En af vejene blev at opbygge laboratoriet som et *temporært system* - en midlertidig organisation eller institution, hvis primære opgave var at producere læring, og hvor deltagerne ikke alene indtog en elevrolle, men også blev en slags medarbejdere i et system med staben som ledelse.

Begrebet temporært system er introduceret af Matthew Miles (1964), som tilhørte gruppen af Lewin-arvtagere og også bidrog til Bradford et al. (op.cit.) Typiske eksempler på sådanne midlertidige systemer er problemløsningsgrupper og task forces, forsøgs- og forskningsprojekter, ad hoc-udvalg og konferencer, sportsskampe og grupperejser, familiefester og firmareceptioner, festivaller og lejrskoler, politiske demonstrationer og topmøder, konsulentforløb og workshops - og så altså træningslaboratoriet (ibid.). Miles analyserer generelle træk ved midlertidige systemer, og denne analyse er efter min mening interessant langt ud over dens relevans for de her præsenterede pædagogiske metoder.

Ifølge Miles befinder der sig et virvar af temporære strukturer i mellemrummene mellem de permanente strukturer. Midlertidige systemer kan noget, som samfundets mere varige systemer sjældent egner sig til: de kan *skabe forandring*, f.eks. sociale forbedringer, organisationsudvikling, læring. Eller de kan kompensere for dårligheder i de permanente systemer og fungere som sociale ventiler.

Der er naturligvis glidende overgange mellem midlertidighed og permanens, men ser man bort fra denne relativitet, hvad *er* så et temporært system? Det er et system, som har en forholdsvis kort tidshorisont, hvor der er forholdsvis stort sammenfald mellem systemet og medlemmerne<sup>15</sup>, og hvor samtlige aktører deltager på midlertidig basis. Permanente systemer opretholdes derimod, selvom medlemmerne jævnlige udskiftes; det danske Folketing fortsætter f.eks. som institution inden for den demokratiske samfundsorden, selv hvis alle medlemmer skulle gå hen og blive udskiftet i forbindelse med et valg.

Betragter man specielt de forandringsfremmende temporære systemer, som træningslaboratoriet er ét eksempel på, så har de ifølge Miles flere idealtypiske karakteristika. For det første er de socialt afgrænsede, måske endda relativt isolerede fra de permanente systemer. Med reference til et berømt Lewin-citat, som jeg vender tilbage til, sammenligner Miles det temporære system med en kulturel øer, en position der reducerer risikoen for rollekonflikter i forhold til de andre systemer, deltagerne er medlemmer af. For det andet er grænseopretholdelsen enkel, idet kriterierne for medlemskab i

---

<sup>15</sup> Sammenlign tidligere nævnte sondring mellem opgavesystemet og det følsomme system, foreslået af Miller & Rice (1957); disse to tilhører Tavistock-traditionen, og Miller er den samme Eric Miller, hvis artikel om Tavi-konferencen jeg bygger på. Gættet må være, at sammenfaldet mellem 'the task system' og 'the sentient system' er større i midlertidige systemer end i permanente systemer.

den midlertidige organisation er veldefinerede, og grænsen mellem ind- og udgruppe er relativt "non-permeabel".

Endelig peger Miles på, at midlertidige systemer opmuntrer til kommunikation mellem alle medlemmer, mens det modsatte ofte gør sig gældende i permanente systemer, bl.a. som følge af hierarkiske magtstrukturer. Det sikrer et højt informationsniveau til gavn for opgavens løsning og målets indfrielse. Alt andet lige vil den intensive kommunikation fremme gensidig sympati. Af denne og andre grunde udvikler der sig hurtigt en speciel gruppeatmosfære præget af korpsånd, fælles fodslag og en oplevelse af meningsfuldhed –idealtypisk forstået. Intensiteten forstærkes paradoksalt nok af midlertidigheden, et fænomen som kendes fra ferieforelskelsen.

De her nævnte kvaliteter kommer ikke nødvendigvis til udtryk helt fra starten. Medlemmerne skal først arbejde med at forstå og konkretisere de målsætninger, det temporære system er udstyret med, og de skal gøre dem til deres egne. I fraværet af et formaliseret hierarki må de også finde frem til en magtstruktur, som der er tilpas enighed om, og som er afstemt efter opgavens løsning. I denne fase kan der herske en vis rådvildhed, og måske skal der magtkampe og konflikter til, før systemet så at sige "kryber i arbejdstøjet". Men så kan man opleve et *vendepunkt*, fortæller Miles. Den tidsbegrænsning, der følger af midlertidigheden, indebærer at man ikke kan udskyde og forhale opgaveløsningen. De præcise mål og opgaver gør det også lettere at koncentrere energien, samtidig med at det understøtter troen på, at man kan nå til succes inden for en overskuelig tid. Begge dele reducerer angst og frigør energi. Også den klare og på mange måder forenkede rammesætning medvirker til at befordre opgaveløsningen. Det typiske for temporære systemer er således effektiv tidsanvendelse og høj produktivitet, konkluderer Miles. Og endnu engang: det skal forstås idealtypisk, virkelighedens verden rummer en masse variationer.

Træningslaboratoriet er som nævnt at betragte som et midlertidigt system, der producerer læring – derfor et *læringssystem*. Det skal tilføjes, at denne karakteristik kun fremgår lidt diffust i Bradford et al. Til gengæld er ideen taget konsekvent op i Tavistock-traditionen (uden henvisning til Miles). "The conference as a whole, comprising both members and staff, is *designed as a temporary institution*, which can be studied experientially as it forms, evolves and comes to an end" (Miller op.cit.:168, min fremhævelse).

Som antydnet kan Miles' idé om det temporære system nok føres tilbage til Lewin, der ofte citeres for sin metafor: *den kulturelle ø*.

"The effectiveness of camps or workshops in changing ideology or conduct depends in part on the possibility of creating such "cultural islands" during change. The stronger the accepted subculture of the workshop and the more isolated it is the more will it minimize that type of resistance to change which is based on the relation between the individual and the standards of the larger group" (Lewin 1951:232-233).

Øen er løsrevet fra de større landområder og derfor velegnet som bærebølge for forandring – bl.a. fordi modstanden mod forandring (et af Lewins kendte begreber) minimeres. Dersom man altså kan ny-etablere en gruppe som en slags kulturel ø, er det muligt at reducere indflydelsen fra de daglige sociale sammenhænge.

## 9.4 Design

Både træningslaboratoriet og Tavi-konferencen forløber som internat over 2-3 uger. De 50-150 deltagere er "sammenbragte børn" – folk der melder sig frivilligt og ofte kommer fra mange forskellige områder af samfundet og fra mange forskellige lande. Man melder sig til et bestemt program med et bestemt formål og en navngiven stab bestående af tilstrækkeligt mange konsulenter til at kunne dække gruppearbejdet. Deltagerne er på forhånd fordelt på grupper af 10-20 personer; de har ingen indflydelse på gruppefordelingen, ej heller på de overordnede rammer. Det fortrykte program viser, hvor og hvornår man mødes og om hvad. Forløbet har med andre ord en klar tids-, sted- og aktivitetsstruktur, der planlægges og forvaltes af staben; inden for Tavi-traditionen har man et berømt dictum for dette: *Time Task and Territory!*

For at førnævnte ambitiøse mål skal kunne virkeliggøres, må processerne rammesættes omhyggeligt, og gennem årene er der udviklet et helt arsenal af raffinerede elementer og ingredienser inden for begge metoder. Nerven i forløbet er basisgruppen, i Lab-formen kaldes denne for *T Group* (træningsgruppe), i Tavi-formen for *Small Study Group* (lille undersøgelsesgruppe). Der er også en tværgående gruppedannelse, kaldet Application Group hhv. Review and Application Group. Hvor basisgruppen, som vi skal se i næste afsnit, koncentrerer sig om her-og-nu processer, dominerer der-og-da orienteringen i de tværgående grupper, hvor deltagerne reflekterer over hvordan deres læring i bl.a. basisgrupperne kan anvendes og overføres til dagligdagen, f.eks. i deres hjemorganisation.

Udover disse gruppedannelser byder programmet på mange andre aktiviteter, hvoraf jeg kun vil nævne nogle få. Plenum-perioder indgår naturligvis i begge designs, bl.a. en åbnings- og en afslutnings-session. Ind imellem er der afsat plads til intergruppe-aktiviteter. Og til individuelle refleksioner. På andre tidspunkter – men det gælder kun Lab – er der teoretiske foredrag, hvis indhold er tilpasset de behov, som er dukket op undervejs i det konkrete forløb; det svarer fint til AL-formlens P.

## 9.5 Arbejdet i basisgrupperne

Som altovervejende hovedregel arbejder man i basisgruppen med afsæt i *her-og-nu processer*<sup>16</sup>. Ifølge Steen Høyrup (1975:29) kan laboratorietrænerens (konsulentens) indgangsreplik til gruppen f.eks. lyde: "I denne gruppe har vi mulighed for at lære om os selv, lære at handle hensigtsmæssigt og få en større forståelse for grupper". Gruppeprocesserne undersøges altså, samtidig med at de udfolder sig – og det gælder Lab såvel som Tavi. Jeg har ved en tidligere lejlighed kaldt det en *indfoldet opgave* (Madsen 2001):

---

<sup>16</sup> Inden for begge traditioner forekommer det, at man også arbejder med en udadvendt opgave, f.eks. et projekt som gruppemedlemmerne sættes i gang med, svarende til det, man inden for Tavistock-traditionen kalder dual-task conferences. Gunnar Hjelholt var blandt dem, som brød med det sædvanlige mønster ved som stabsmedlem og gruppetræner at sende T-gruppens medlemmer ud i lokalområdet med et opdrag, se Madsen & Willert 2006 – herved er lighederne med AL større. Men det typiske er single-task forløb – altså forløb hvor hele afsættes tages i her-og-nu processer.

Lær om gruppeprocesser  
ved at udvikle gruppeprocesser  
som kan undersøges mens de går for sig  
og som egner sig til at lære om gruppeprocesser;  
og sørg for at lære om gruppeprocesser  
samtidig med at du indgår i de gruppeprocesser  
som er nødvendige for at udvikle  
og undersøge de gruppeprocesser  
hvor man kan lære om gruppeprocesser!

Vi se her et præcist og dog mystificerende opdrag. Erfaringsmæssigt vil gruppens arbejde med en indfoldet opgave give anledning til forvirring og følelsesmæssig turbulens. De fleste af os er uvante med at forholde os umiddelbart til her-og-nu. Vi filtrerer vore oplevelser gennem formodninger, holdninger, fordomme osv. og har ofte et middelbart forhold til det der sker. Desuden har vi meget nemmere ved at tale om der-og-da. Deltagerne i en basisgruppe kan ikke forlade sig på det sikre, hverken på det de mener at vide, eller på den sociale status hver enkelt møder op med. Bradford et al. taler om "status stripping" (1964:237): Gruppemedlemmerne skal redefinere, hvem de er og hvad de står for. Deres medbragte, vel-indarbejdede og sofistikerede forholdemåder slår normalt ikke til.

Strategien er at skabe et vakuum - en gruppe næsten uden struktur og regler. Gradvist bliver dette vakuum udfyldt af deltagerne i interaktion med konsulenten, og ud af det kommer to slags produkt: dels en gruppestruktur med normer og forventninger, roller, lederskab, magt og autoritet, mål og procedurer; dels *læring*. I den tilstand af ekstraordinær læringsangst, som disse betingelser skaber, sker der først en primitivisering af adfærden. Men langs ad vejen og ofte efter en slags vendepunkt i processen kan der opstå en ny sofistisering i gruppen. Denne fase svarer til, at der er dannet en moden gruppekultur.

Som tidligere nævnt er *feedback* central for lab-metoden (det er den på en måde også i Tavi-metoden, men på en anderledes indirekte måde). David Kolb mener, at feedback-begrebet oprindeligt stammer fra Lewin: "Action research and laboratory training are based on feedback processes. Lewin borrowed the concept of feedback from electrical engineering to describe a social learning and problem-solving process" (Kolb 1964:21). Kun i den modne gruppe er det legitimt at give og modtage feedback, i denne sammenhæng defineret som verbale og nonverbale reaktioner fra A til B, der i tid ligger tæt på Bs adfærd og tjener en kvalificerende funktion. Metoden fokuserer bl.a. på at styrke deltagerne evne til sensitivt at bruge de meldinger, de får fra andre i gruppen.

Konsulenten er en facilitatorrolle, men der er mange måder at facilitere læring på, og her har vi et af de steder, hvor de to metoder adskiller sig markant. I Lab understreger man betydningen af, at vedkommende er i stand til at skabe et "permissivt" og emotionelt støttende gruppeklima ved at forholde sig demokratisk, på linie med Lewin-kredsens begreb om den demokratiske leder og pædagog; derved kan han/hun også virke eksemplarisk for de øvrige gruppemedlemmer. Gruppekonsulenten og i det hele taget staben inden for Tavi faciliterer ved at aflevere arbejdshypoteser og tolkninger af, hvad der foregår i processerne. Dette virker i starten udfordrende, for ikke at sige provokerende, og medvirker til en række stærke følelsesmæssige reaktioner –

stærkere end i Lab-formen - fra gruppemedlemmerne, som dernæst kan undersøges og reflekteres med henblik på at uddrage læring.

## 9.6 Sammenligninger med AL

Nedenstående sammenligning kan også tjene som en sammenfatning af noget af det, der er karakteristisk for AktionsLæring, både generelt og i VIAs version.

**Erfaringslæring: her-og-nu vs. der-og-da.** Laboratorie- og Tavistock-metoden er eksempler på erfaringspædagogik, ligesom aktionslæringsmetoden er det. Den vigtigste forskel ligger i spørgsmålet om, hvor de afgørende erfaringer genereres. Inden for Lab+Tavi tages afsættet i her-og-nu processer internt i basisgruppen. I AL genereres erfaringerne "ude i verden" (A), hvilket betyder, at når deltagerne arbejder i deres læringsgruppe, forholder de sig til der-og-da processer. Kun undtagelsesvist – f.eks. hvis de ikke fungerer optimalt – retter en AL-læringsgruppe opmærksomheden mod samtale- og gruppeprocesserne.

Denne forskel er medvirkende til, at deltagelse i et AL-forløb er relativt mindre intenst og angstfyldt og mere sagligt-rationelt, hvilket nok er en fordel i de fleste sammenhænge, hvor organisationsmedlemmer, kursister og studerende ikke på forhånd helt kan gennemskue, hvad de går ind til ved at deltage. Dette er så meget vigtigere, som at graden af frivillighed ofte er mindre i en AL-sammenhæng, end tilfældet er med Lab og Tavi.

**Midlertidige læringsystemer.** Lab+Tavi forstås som midlertidige læringsystemer. Sådan er der vist ingen, der har konceptualiseret et AL-program, men det er ikke desto mindre nærliggende – og anbefalelsesværdigt. Som eksempel kan jeg nævne min egen praksisorienterede universitetsundervisning, som jeg altid designer som midlertidige læringsproducerende organisationer. De primære producenter er de studerende, mens jeg i lederrollen skal sikre rammesætningen og styringen og stille de nødvendige ressourcer til rådighed, herunder teorier og didaktiske indslag. Denne måde at skabe mening på gør en forskel i forhold til traditionel undervisning; den fremmer arbejdsfællesskabet og installerer en specielt produktiv relation mellem deltagere og lærer/leder, og meget hurtig opstår en stærk fællesskabsfølelse. Jeg forestiller mig, at rammekonsulenten i et AL-program kunne gøre noget tilsvarende.

**Målsætninger.** Når man melder sig til Lab eller Tavi, ved man helt præcist hvad den fælles overordnede målsætning er, og den må hver deltager so-oder-so underlægge sig. I et AL-forløb er der langt mere spillerum for den enkelte deltagers personlige handlings- og læringsmål. Der er én forskel.

Vi har set, at læringsmålene for AL typisk er individuelle, men at der er rum for en vis kollektivisering (afsnit 4.2 og 5.3). I Lab og Tavi sigtes der alene mod individuel læring. På den anden side fremgår det tydeligt, at Lewin og hans efterfølgere ikke opfatter individet som en fritsvævende individualistisk størrelse, men som en socialt orienteret aktør der bør engagere sig og fungere ansvarligt, ja demokratisk, i sin daglige kontekst. Denne mere ideologisk prægede dimension er lidt mere utydelig inden for Tavi-formen, og den er helt fraværende i AL.

I en AL-sammenhæng deltager man for at øge kvaliteten af sin arbejds- eller studieindsats, AL er som nævnt en professionsudviklende metode. Lab+Tavi sigter derimod bredere, ikke kun mod deltageren i dennes arbejdsrolle, men også mod den private person og mod samfundsborgeren.

**Design og rammesætning.** Lab og Tavi foregår som internat over flere uger, mens man i AL-regi mødes ret kortvarigt, måske ½-1 dag ad gangen, med ret lange mellemrum og over længere stræk. Rationalet for deltagelse er den daglige praksis eller aktionsprojekterne – det A som lever sit eget liv uden for læringsgruppen, og som læringsgruppen skal drage næring af. Også denne forskel bidrager til, at læringsklimaet i en AL-læringsgruppe er noget mindre intenst og følelsesladet end i Lab+Tavi.

I Lab-formen og særligt udtalt i Tavi-formen lægges der stor vægt på klare grænser og præcis rammesætning. Det samme gælder VIAs version af AL. Der er faste rammer omkring mere eller mindre "flydende" rum, hvor der i Lewinsk forstand kan ske en optøning af mentale strukturer og dermed er mulighed for omlæring: reorganisering af erfaringerne, transformation, rekonstruktion og mental omstrukturering, jf. afsnit 5.2 og 6.3.

Med til rammesætning hører konsulentens rolle. Der er vigtige nuanceforskelle mellem Lab hhv. Tavi hhv. VIAs AL-model, som ikke skal uddybes her; men det fælles er tilstedeværelsen af en person med særligt ansvar for processerne.

**Gruppen som læringsmedium.** I begge former fungerer gruppen som læringsmedium. I AL-konceptet er gruppen et middel til målet: læring om alt muligt vedrørende A. I Lab+Tavi er gruppeprocesserne og den enkeltes deltagelse heri på én gang middel og mål; gruppens livtag med at organisere sig i forhold til det, jeg har kaldt den indfoldede opgave, afføder oplevelser og erfaringer, som deltagerne dernæst analyserer og generaliserer; sidstnævnte foregår til dels i en anden gruppesammenhæng: Review- and Application gruppen. I en AL-sammenhæng er opgaven ikke "indfoldet", snarere "udfoldet" fordi den retter sig mod deltagerens daglige praksis hhv. aktionsprojekter.

**Refleksion.** I begge former spiller refleksion en vigtig rolle. I Lab+Tavi foregår den egentlige refleksion som just nævnt i særlige tværgående grupper, mens der ikke er brug for et sådant designelement i AL, fordi der ikke arbejdes her-og-nu orienteret. I en AL-læringsgruppe gennemsyrrer refleksionen alle dele af processen.

**Handlingsresultater og læringsresultater.** I begge former arbejdes der systematisk frem mod læringsresultater. Derimod er der store forskelle for så vidt angår handlingsresultater. Inden for AL arbejdes der målrettet på at skabe handlingsresultater, hvilket hænger sammen med tilstedeværelsen af et A-element i real-world-real-time. Selv hvis man medtænker de vigtige processer i Application Groups kan Lab og Tavi kun forholde sig løst og lidt uforpligtende til deltagerens daglige praksis – den der indfinder sig når de forlader internatet. I AL-formen følger deltagerne derimod løbende op på aktørernes handlingsresultater.

## Referencer

- Andersen, T. (1996). *Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtalerne*. 2.udg. København: Dansk Psykologisk Forlag (orig. norsk 1. udgave er fra 19xx).
- Arnkjær, A.-M., Egger, G. & Svalgaard, L. (2007). Mens du står her, kører verden videre – Action Learning i Action Labs. *Erhvervspsykologi*, vol.5 (2), 56-75).
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. London: Jossey-Bass.
- Ashton, S. (2006). Where's the action? The concept of action in action learning. *Action Learning: Research and Practice*, vol. 3 (1), 5-29.
- Bennis, W.G. (1962). Goals and meta-goals of laboratory training. *NTL Human Relations Training News*, vol.6 (3), 1-4.
- Bion, W. (1961). *Experiences in Groups and Other Papers*. London: Tavistock Publications. (Dansk oversættelse: *Erfaringer i grupper*. København: Reitzel, 1993).
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. Edited by L.Nichol. London: Routledge.
- Bradford, L.P., Gibb, J.R. & Benne, K.D. (eds) (1964). *T-Group Theory and Laboratory Method. Innovation in Re-Education*. New York: Wiley.
- Christensen, A.A. & Fløyel, B. (1992). Action learning. FAP – læreruddannelse på tekniske skoler. Pp. 115-130 i Faurfelt, K. & Thorning, M. (red.), *Lærer lærer lærer. Intern kvalificering af undervisere*. <forlag>
- Clinchy, B.M. (1996). Connected and separated knowledge knowing: toward a marriage of two minds. In Goldberger, N. et al. (eds), *Knowledge, Difference and Power*. New York: Basic Books.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- Hermansen, M. (2003). *Omlæring*. Århus: Forlaget Klim.
- Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2005). *Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer*. 2.udgave. København: Alinea.
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications.
- Høyrup, S. (1975). *Laboratorie- og sensitivitetstræning. Anvendelsen af intensiv gruppetræning i social indlæring og udvikling*. København: Gyldendal.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the Art of Thinking Together*. New York: Currency.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Larsson, P. (1987). *Ledere lærer ledere at lære – action learning, samspil og lederudvikling*. København: Valmuen (orig. svensk udgave 1985).
- Lawlor, A. (1997). The components of Action Learning. Pp. 197-208 in Pedler, M. (ed.), *Action Learning in Practice*. 3rd. ed. Aldershop, UK: Gower.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Brothers.

- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers*. Posthumt redigeret af Dorwin Cartwright. Chicago: The University of Chicago Press.
- Madsen, B. (1985). Vejledningssamtalen mellem dialog og diskurs. Pp. 123-144 i Brikner, K. & Villumsen, H. (red.), *Terapi og filosofi*. Aarhus: Philosophia.
- Madsen, B. (1996). Organisationens dialogiske rum. Pp. 9-40 i Alrø, H. (red.), *Organisationsudvikling gennem dialog*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Madsen, B. (2000). *Dialog og gensidig forståelse. Om klar kommunikation i organisationer*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo.
- Madsen, B. (2001). Organisation og værdier i voksenpædagogikken - med inspiration fra Lewin. *Nordisk Pedagogik*, vol.21, 251-262.
- Madsen, B. (2006). Demokrati i Lewin-traditionens teori og praksis. *Psyke & Logos* nr. 1, 216-239.
- Madsen, B. (2008). Gruppe- og organisationsdynamik – med afsæt i Bions teoretiske univers. I Alrø H. & Frimann, S. (red.), *Kommunikation og organisationsforandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (under publicering).
- Madsen, B. & Willert, S. (1993). Dialogiske hjælpesamtaler. Pp.130-142 i Ahlgren, I.-M. (red.), *Kommunikationsspor i socialpædagogik*. Socialpædagogiske Tekster 9. København: Socialpædagogisk Højskole.
- Madsen, B. & Willert, S. (red.) (2006). *Working on Boundaries. Gunnar Hjelholt and Applied Social Psychology*. Århus: Aarhus University Press.
- McGill, I. & Beaty, L. (2001). *Action Learning. A Guide for Professional, Management & Educational Development*. Rev. 2<sup>nd</sup> edition. London: RoutledgeFalmer (orig. ed. 1992).
- McGill, I. & Brockbank, A. (2004). *The Action Learning Handbook. Powerful Techniques for Education, Professional Development & Training*. London: RoutledgeFalmer.
- Miles, M.B. (1964). On temporary systems. Pp. 437-490 in Miles, M. (ed.), *Innovation in Education*. New York: Teachers College Press.
- Miller, E.J. (1990). Experiential learning in groups, I: The development of the Leicester Model. Pp. 165-185 in Trist, E. & Murray, H. (eds.), *The Social Engagement of Social Science, vol.I*. London: Free Association Books.
- Miller, E.J. & Rice, A.K. (1967). *Systems of Organization. The Control of Task and Sentient Boundaries*. London: Tavistock Publications.
- Mumford, A. (1997a). The learning process. Pp. 229-242 in Pedler, M. (ed.), *Action Learning in Practice. 3rd. ed.* Aldershop, UK: Gower.
- Mumford, A. (1997b). A review of the literature. Pp. 373-392 in Pedler, M. (ed.), *Action Learning in Practice. 3rd. ed.* Aldershop, UK: Gower.
- Mumford, A. (2006). Action learning: nothing so practical as a good theory. *Action Learning: Research and Practice*, vol. 3 (1), 69-75.
- Pedler, M. (ed.). (1997a). *Action Learning in Practice. 3rd. ed.* Aldershop, UK: Gower.
- Pedler, M. (1997b). What do we mean by Action Learning? A story of three interpretations. Pp. 61-75 in Pedler, M. (ed.), *Action Learning in Practice. 3rd. ed.* Aldershop, UK: Gower.
- Plauborg, H., Andersen, J.V. & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring: Læring i og af praksis*. København: Reitzel.

- Revans, R. (1997). Action learning: Its origins and nature. Pp. 3-13 in Pedler, M. (ed.), *Action Learning in Practice*. 3rd. ed. Aldershop, UK: Gower.
- Revans, R. (1998). *ABC of Action Learning. Empowering Managers to Act and to Learn from Action*. Rev. ed. London: Lemos & Crane.
- Rooke, J., Altounyan, C., Young, A. & Young, S. (2007). Doers of the world? An enquiry into the nature of action in action learning. *Action Learning: Research and Practice*, vol.4 (2), 119-135.
- Schein, E.H. (1999). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. N.Y.: Addison-Wesley.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Jossey Bass.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Simpson, P. & Bourner, T. (2007). What action learning is not in the twenty-first century. *Action Learning: Research and Practice*, vol. 4 (2), 173-187.
- Trist, E. & Murray, H. (1990). Historical overview: The foundation and development of the Tavistock Institute. Pp. 1-34 in Trist, E. & Murray, H. (eds.). *The Social Engagement of Social Science*, vol.I. London: Free Association Books.
- Weinstein, K. (2008). *Action Learning*. København: Dansk Psykologisk Forlag (orig. canadisk udgave 1998).
- Østerberg, D. *Forståelsesformer*. Oslo: Pax, 1972.